



ESTUDIO DE LAS
NECESIDADES DE FORMACIÓN
DE LOS EQUIPOS
DIRECTIVOS DE LOS
CENTROS EDUCATIVOS

Joaquín Gairín

Ministerio de Educación y Ciencia

CIDE

**ESTUDIO DE
LAS NECESIDADES DE FORMACIÓN
DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS
DE LOS
CENTROS EDUCATIVOS**

**JOAQUÍN GAIRÍN (DIRECTOR), GUILLERMO
DOMÍNGUEZ, XAVIER GIMENO, JOSÉ M^a RUIZ,
JOSÉ TEJADA Y MARINA TOMÀS**

Número: 116
Colección: INVESTIGACIÓN

1. Director del Centro.—2. Necesidad de Formación.—
3. Perfeccionamiento Profesional.



© MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA.
Secretaría de Estado de Educación
Dirección General de Renovación Pedagógica
Centro de Investigación y Documentación Educativa
EDITA: CENTRO DE PUBLICACIONES – Secretaría General Técnica
Tirada: 1.200 cjs.
NIPO: 176-95-157-6
I.S.B.N.:84-369-2739-7
Depósito legal: M-40.806-1995
Imprime: Solana e Hijos Artes Gráficas, S.A
C/ San Alfonso, 26, La Fortuna (Madrid)

ÍNDICE

0. Presentación	23
A. Diseño y desarrollo del estudio	27
1. Diseño del estudio.....	29
1.1. Planteamiento.....	29
1.2. Objetivos	31
1.3. Metodología	32
1.3.1. Introducción	32
1.3.2. Esquema de trabajo	35
1.3.3. Población y muestra	36
2. Desarrollo del estudio	39
2.1. Actuaciones realizadas	39
2.2. Fuentes e instrumentos de información	39
2.3. Recopilación y tratamiento de la información	50
2.4. Incidencias en el proceso	52
2.5. Limitaciones y posibilidades de la investigación ...	53
B. Marco conceptual y desarrollo teórico	55
3. El marco teórico.....	57
3.1. La evaluación	57
3.1.1. En torno al concepto de evaluación educativa	58
3.1.2. Dimensiones de la evaluación educativa	62
3.1.3. La evaluación de programas	67
3.1.3. a) El proceso general de evaluación de	
programas.....	68
3.1.3. b) Algunas consideraciones específicas	72
3.1.4. Algunas problemáticas que afectan a la	
evaluación	77
3.2. La evaluación de necesidades.....	82

3.2.1. ¿Qué entendemos por necesidad?	82
3.2.1. a) Otros conceptos similares.....	86
3.2.1. b) Tipo de necesidades	88
3.2.2. ¿Por qué nos interesa el análisis de necesidades?	91
3.2.3. ¿Qué entendemos por evaluar necesidades? ...	98
3.2.4. ¿Cómo evaluar necesidades?	100
3.2.4. a) Los modelos de detección	100
3.2.4. b) La obtención de información	112
3.2.4. c) Algunas consideraciones finales	118
3.3. La formación de directivos.....	121
3.3.1. Introducción	121
3.3.2. La dirección en el marco de la organización..	123
3.3.2.1. Los centros educativos como organizaciones	123
3.3.2.2. Organización y dirección	125
3.3.2.3. Los modelos organizativos versus los modelos directivos.....	126
3.3.2.4. La organización del sistema escolar y el modelo de dirección	130
3.3.2.5. El modelo directivo en España	133
3.3.3. Las actuaciones de los directivos	134
3.3.4. La formación para la dirección.....	144
3.3.4.1. Las estrategias y modalidades de formación	146
3.3.4.2. Las repercusiones de la formación	156
3.3.4.3. Opiniones y propuestas sobre formación de directivos	164
3.3.4.3. a) La necesidad de formación	168
3.3.4.3. b) El desarrollo de su formación	169
3.3.4.3. c) Aportaciones sobre la formación de directivos	173
3.3.5. A modo de síntesis	187
3.4. Evaluación de necesidades de formación de directivos.....	188
3.4.1. La evaluación de necesidades de formación...	188
3.4.1. a) Hacia una delimitación conceptual	188
3.4.1. b) ¿Por qué se inicia un análisis de necesidades de formación?.....	

DETECCIÓN DE NECESIDADES DE FORMACIÓN DE DIRECTIVOS

3.4.2. El proceso de evaluar necesidades	193
3.4.2. a) ¿Qué hay que tener en cuenta?.....	193
3.4.2. b) La detección de necesidades forma parte de un plan de actuación	196
3.4.2. c) ¿El plan de detección de necesidades debe contemplar...?.....	207
3.4.3. ¿Qué podemos aprender de lo realizado hasta la fecha?.....	210
3.4.3. a) Evaluación de necesidades de formación..	210
3.4.3. a1) Estudios teóricos realizados.....	210
3.4.3. a2) Estudios empíricos realizados.....	210
3.4.3. a3) Actividades que surgen a propósito de los resultados de la detección de necesidades.....	216
3.4.3. a4) Valoración de la detección de necesidades.....	217
3.4.3. b) La evaluación de necesidades de formación de directivos.....	220
3.4.3. h1) Estudios teóricos realizados	220
3.4.3. b2) Estudios empíricos realizados	224
3.4.4. Otras consideraciones.....	231
4. El marco de referencia.....	233
4.0. A modo de introducción.....	233
4.1. La función directiva desde el punto de vista normativo	241
4.1.1. Aspectos generales	241
4.1.2. Primeros antecedentes	242
4.1.3. Las asignaciones realizadas hasta la aparición de la L.O.D.E.....	246
4.1.4. La Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) y disposiciones de desarrollo.....	250
4.1.5. La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) y disposiciones de desarrollo.....	262
4.1.6. Algunas consideraciones finales	269
4.2. Las tareas de los directivos	272
4.2.1. Introducción	272
4.2.2. La naturaleza del trabajo de los directivos escolares.....	

4.2.3. Los roles de los directivos	276
4.2.3. a) El análisis de diarios	277
4.2.3. b) El cuestionario	277
4.2.3. c) Delimitación de tareas y roles	278
4.2.4. Algunas consideraciones más precisas	289
4.2.5. A manera de epílogo	295
4.3. Los programas de formación que se desarrollan	297
4.3.1. A modo de introducción	297
4.3.2. Iniciativas de las Administraciones educativas	298
4.3.3. Iniciativas de las universidades	311
4.3.4. Otras iniciativas.....	316
4.3.5. El sentido de la formación recibida.....	320
4.3.6. Los programas de formación extranjeros.....	329
4.3.6.1. La formación de directivos en Europa....	330
4.3.6.2 La formación de directivos en otros países	341
4.3.7. La validez de las aportaciones.....	347
4.4. La Reforma y las necesidades que plantea	349
4.4.1. Introducción	349
4.4.2. Las bases y propuestas de la Reforma.....	351
4.4.3. Los retos de la Reforma	355
4.4.3. a) La nueva estructura del sistema	356
4.4.3. b) El currículum	358
4.4.3. c) El profesorado.....	360
4.4.3. d) La organización.....	360
4.4.3. e) La evaluación	361
4.4.4. Algunas problemáticas	362
4.4.5. Implicaciones en la formación directiva.....	366
C. Estudio de campo	373
5. Aportaciones de los directivos	377
5.1. Caracterización de las muestras de los directivos ..	378
5.1.1. Variables personales	378
5.1.2. Variables sociolaborales y contextuales	380
5.2. Directivos formados	391
5.2.1. Análisis descriptivo de las opiniones	391
5.2.1.1. Opiniones sobre temas formativos y de dirección	391
5.2.1.2. Opiniones sobre la formación recibida ...	407
5.3. Directivos en formación	419

DETECCIÓN DE NECESIDADES DE FORMACIÓN DE DIRECTIVOS

5.3.1. Análisis descriptivo de las opiniones	419
5.3.1.1. Opiniones sobre temas formativos y de dirección	419
5.3.1.2. Opiniones sobre la formación recibida ...	435
5.4. Directivos sin formación	443
5.4.1. Análisis descriptivo de las opiniones	443
5.4.1.1. Opiniones sobre temas formativos y de dirección	443
5.4.1.2. Otras cuestiones.....	459
5.5. Relación de las opiniones emitidas con características personales y profesionales.....	466
5.5.1. La influencia del sexo de los encuestados.....	479
5.5.2. La influencia de la titulación.....	484
5.5.3. La influencia del nivel educativo donde ejercen	487
5.5.4. La influencia del tamaño del centro	492
5.5.5. Influencia del número de habitantes de la localidad	494
5.5.6. La influencia del cargo que se desempeña	497
5.5.7. La influencia de la forma de acceso al cargo.	502
5.5.8. La influencia de la institución organizadora...	509
5.6. Contraste/comparación entre las opiniones de los directivos encuestados.....	515
5.6.1. Datos generales	515
5.6.2. Opiniones sobre la formación.....	517
6. Aportaciones de otros estamentos	525
6.1. Caracterización de la muestra de profesores e inspectores.....	525
6.2. Contraste/comparación entre las opiniones de los profesores e inspectores	561
6.3. Contraste/comparación entre las opiniones de profesores e inspectores y las de los directivos.....	565
6.3.1. Datos generales	566
6.3.2. Opiniones sobre la formación.....	569
7. Aportaciones de expertos y otras aportaciones	579
7.1. Aportaciones de expertos	579
7.1.1. Justificación	579
7.1.2. Planteamiento y desarrollo de la sesión	580
7.1.3. Síntesis de las aportaciones	581

7.2. Otras aportaciones	586
7.2.1. Justificación	586
7.2.2. Identificación de los grupos	586
7.2.3. Estructura de la información solicitada	586
7.2.4. Información obtenida.....,.....,.....	587
8. Evaluación externa.....	593
8.1. A modo de introducción	593
8.2. Informe núm. 2. del evaluador externo	594
8.2.1. En relación a las mejoras relativas al diseño..	595
8.2.2. En relación a la fundamentación del estudio..	596
8.2.3. En relación a algunos de los resultados provisionales que estáis obteniendo.....	598
8.2.4. En relación a la presentación de los resultados de la aplicación de los cuestionarios	601
8.2.5. En relación a algunas consultas que podr áis realizar..	601
8.3. La contrastación de diseños y resultados	602
8.3.1. El proceso seguido	603
8.3.2. Las observaciones realizadas	607
D. Conclusiones y propuestas	611
9. Conclusiones	613
9.1. A modo de introducción.....	613
9.2. El marco de actuación: el modelo de organización y dirección existentes.....	618
9.3. Las exigencias del puesto: lo que hacen y lo que deberían hacer los directivos	623
9.4. Las demandas de los usuarios: lo que piden nuestros directivos y responsables.....	630
9.5. La formación como respuesta: lo que se les enseña y lo que deberían saber	638
9.6. A modo de síntesis.....	644
10. Propuestas	649
10.1. A modo de introducción	649
10.2. Valor y sentido de la formación	651
10.3. La detección de necesidades de formación.....	652
10.4. El modelo y diseño de la formación.....	654
10.5. La organización de la formación	659
10.6. El análisis de nuevas perspectivas.....	660
E. Bibliografía	663
F. Anexo: Instrumentalización utilizada.....	699

1. DISEÑO DEL ESTUDIO

Figura 1.1.: Esquema de trabajo básico

2. DESARROLLO DEL ESTUDIO

Cuadro 2.1.: Temporalización de actuaciones	40
Cuadro 2.2.: Relaciones entre las actuaciones y los ámbitos teóricos de referencia.	41
Cuadro 2.3.: Información solicitada en los cuestionarios a directivos.	44
Cuadro 2.4.: Información solicitada/anotada en los guiones de entrevista.	47

3. EL MARCO TEÓRICO

Figura 3.1.1.: Dimensiones básicas de la evaluación educativa. (Tejada, 1991)	62
Cuadro 3.1.1.: Relaciones entre la finalidad y el momento evaluativo	64
Cuadro 3.1.2.: Modelos de evaluación de programas (Tejada, 1989:114-116).....	66
Cuadro 3.1.3.: Estructura metodológica de la evaluación en el desarrollo comunitario (Caride 1990).....	69
Figura 3.1.2.: Modelo integrador de evaluación de programas	
Figura 3.1.3.: Implicaciones paradigmáticas en la evaluación	78
Cuadro 3.1.4.: Relaciones entre evaluación interna y externa..	80
Figura 3.1.4.: Patologías de la evaluación (Gairín, 1993:160).....	
Figura 3.2.1.: Concepto de necesidad (Perez Campanero 1991:21)	
Figura 3.2.2.: Relación entre diferentes tipos de necesidades.	
Figura 3.2.3.: Modelo general de detección de necesidades en formación permanente del profesorado. (Gairín, 1991).....	92
Figura 3.2.4.: Esquema para la organización de la formación. (INAP, 1991:15).....	93
Figura 3.2.5.: Secuencia en espiral que conceptualiza la elaboración de programas de formación.....	93
Figura 3.2.6.: Secuencias conceptual, estructural y operativa de la elaboración de programas de formación. (Gairín, 1993:84).....	

Figura 3.2.7.: Modelo de Kaufman (1983).....	102
Figura 3.2.8.: Modelo de la comunidad de colegios de Florida (Tucker, 1974)	104
Figura 3.2.9.: Las fases generales del modelo de detección de necesidades (Witkin, 1979)	106
Figura 3.2.10.: Esquema sobre la evaluación cíclica de necesidades	107
Cuadro 3.2.2.: Panorámica sobre la obtención de información en el análisis de necesidades.....	113
Cuadro 3.2.3.: Evaluación de las necesidades de las personas (Anaya, 1992).....	114
Cuadro 3.2.4.: Supuesto de plan de detección de necesidades (Gairín, 1992).....	120
Figura 3.3.1.: Relación entre el modelo directivo y organizativo	122
Cuadro 3.3.1.: Planteamientos organizativos y estilos de dirección (ALVAREZ, M., 1992).....	128
Cuadro 3.3.2.: Entramado a que da lugar, en las organizaciones, e l grado de participación que adoptan. CÍSCAR Y URÍA (1988: 133).	129
Cuadro 3.3.3.: Variables de la dirección y nivel de autonomía. GAIRIN,J. (1991).	131
Cuadro 3.3.4.: Dialéctica de la función directiva. (Salvador, 1993:216).....	134
Figura 3.3.2.: Tareas generales de la dirección escolar (ANTÚNEZ, S.,1990:123).....	136
Cuadro 3.3.5.: Generalizaciones e ilustraciones que reflejan avances recientes en el conocimiento del liderazgo	139
Cuadro 3.3.6.: Dimensiones del liderazgo académico presentadas por diferentes autores.....	143
Cuadro 3.3.7.: Aproximación a las actuaciones de formación más frecuentes.....	149
Cuadro 3.3.8.: Tabla comparativa de la formación centrada en la escuela y los cursos de duración larga y breve (OCDE-CERI, 1985:37)	155
Cuadro 3.3.9.: Técnicas y modelos para la capacitación en las organizaciones (Mendoza, 1985:155).....	156
Cuadro 3.3.10.: Informes realizado sobre aspectos relacionados con la formación de directivos.	157
Cuadro 3.3.11.: Objetivos señalados en un curso de directores. (Rul, J., 1987).....	159

Figura 3.3.3.: Etapas en el ciclo del proceso de aprendizaje (Juch, 1987:50)	165
Cuadro 3.3.12.: Etapas generales de evaluación y conceptos que se aplican al administrador de la educación (Salvador, 1994:39-40).....	172
Figura 3.3.4.: Contenidos del programa formativo del administrador de la educación (De la Orden, 1986:183)...	174
Figura 3.3.5.: Formación inicial y acceso a los cuadros técnicos y directivos del sistema educativo (Gutierrez, 1985:144).....	176
Cuadro 3.3.13.: Momentos y contenidos de la formación para la función directiva (Antúnez, 1991).....	181
Figura 3.4.1.: Diseño de planes de formación permanente (Imbernom, 1993).....	198
Figura 3.4.2.: Proceso de desarrollo de la formación (Imbernom, 1993).....	199
Figura 3.4.3.: El análisis de necesidades en el diseño de formación.(Imbernom, 1993).....	200
Figura 3.4.4.: Etapas para la detección, análisis y evaluación de necesidades de capacitación por discrepancia (Blake y otros: 1986:113-125)...	203
Figura 3.4.5.: Etapas para la detección, análisis y evaluación de necesidades de capacitación por cambio e incorporación (Blake y otros: 1986: 127).....	204
Figura 3.4.6.: Programa de formación en instituciones de educación no formal. (Martínez, 1991).	206
 4. EL MARCO DE REFERENCIA	
Cuadro: 4.1.1.: Competencias del/a director/a "no coincidentes" en las Comunidades Autónomas	252
Cuadro 4.1.2.: Competencias del/a Jefe/a de Estudios "no coincidentes" en las Comunidades Autónomas.....	253
Cuadro 4.1.3.: Competencias del/a secretario/a "no coincidentes" en las Comunidades Autónomas.....	254
Cuadro 4.1.4.: Redistribución de funciones a partir de la LODE.	257
Cuadro 4.3.1.: La formación de directivos desde la Administración educativa	307
Cuadro 4.3.2.: La formación de directivos desde la Universidad	313
Cuadro 4.3.3.: La formación de directivos desde otros organismos educativos.....	317
Gráfica 4.3.1.: Esquema formativo de ESADE	320

Cuadro 4.3.4.: Valoración de los conocimientos previos sobre contenidos básicos de un curso.....	322
Cuadro 4.3.5.: Motivaciones y expectativas ante un curso de formación directiva.....	323
Cuadro 4.3.6.: Valoraciones de aspectos generales de los cursos del "territorio MEC"	324
Cuadro 4.3.7.: Aspectos positivos y problemáticos de los cursos	326
Cuadro 4.3.8.: Formación de directivos en otros países	342
Gráfica 4.3.2.: Competencias en los directivos en Florida (Elli y Macrina, 1994:11).....	346
Cuadro 4.4.1.: Problemáticas a las que intenta dar respuesta la Reforma.....	352
Cuadro 4.4.2.: Aproximación comparativa de diferencias y dificultades de la Reforma (LOGSE).	364
5. APORTACIONES DE LOS DIRECTIVOS	
Gráfica 5.1.1.: Distribución por sexo	379
Gráfica 5.1.2.: Edad y experiencia docente	379
Gráfica 5.1.3.: Titulación máxima.....	380
Gráfica 5.1.4.: Cargo que ejercen los encuestados.	381
Gráfica 5.1.5.: Forma de acceso al cargo.....	382
Tabla 5.1.1. Años de ejercicio -directivos	382
Gráfica 5.1.6.: Distribución de años de ejercicio en cargos directivos	382
Gráfica 5.1.7.: Nivel educativo	383
Gráfica 5.1.8.: Distribución de los centros por tamaño.....	384
Gráfica 5.1.9.: Distribución por Comunidades Autónomas	385
Tabla 5.1.2.: Número de habitantes de la localidad-Directivos.	385
Gráfica 5.1.10.: Número de habitantes de la localidad del centro.	386
Tabla 5.1.3.: Horas de dedicación-Directivos.....	386
Gráfica 5.1.11.: Horas de dedicación-Directivos	387
Tabla 5.1.4.: Horas de dedicación/Nivel educativo-Directivos	387
Tabla 5.1.5.: Horas de dedicación/cargo-Directivos	387
Gráfica 5.1.12.: Institución organizadora del curso- Directivos.	388
Tabla 5.1.6.: Situación como cargo directivo-Directivos (0, mínimo y 3, máximo)	389
Gráfica 5.1.13.: Perfil de la situación como cargo directivo	389
Tabla 5.2.1.: Expectativas previas a la formación	391
Tabla 5.2.2.: Percepciones posteriores a los cursos.....	

DETECCIÓN DE NECESIDADES DE FORMACIÓN DE DIRECTIVOS

Gráfica 5.2.1.. Momento de la formación	393
Gráfica 5.2.2.. Proceso de formación	393
Tabla 5.2.3.. Modalidad formativa preferida	394
Gráfica 5.2.3.: Perfil de la modalidad formativa preferida.	394
Tabla 5.2.4.. Tareas que el directivo debe ejercer	395
Tabla 5.2.5.: Problemáticas del actual modelo de dirección.	396
Gráfica 5.2.4.: Perfil de las problemáticas del modelo de dirección actual.	397
Tabla 5.2.6.: Problemáticas de la actuación en los centros educativos.	397
Gráfica 5.2.5.: Perfil de las problemáticas de actuación	398
Tabla 5.2.7.. Nivel de preparación.	399
Gráfica 5.2.6.. Perfil del nivel de preparación.	399
Tabla 5.2.8.: Nivel de importancia real de los contenidos de formación.	400
Gráfica 5.2.7.: Perfil de la importancia real de los contenidos...	401
Tabla 5.2.9.: Importancia ideal de los contenidos de formación.	402
Gráfica 5.2.8.: Perfil de la importancia ideal de los contenidos.	402
Gráfica 5.2.9.. Formación previa al acceso al cargo	403
Tabla 5.2.10.. Formación inicial.....	404
Tabla 5.2.11.. Formación permanente.....	405
Tabla 5.2.12.. Selección de los directivos	406
Tabla 5.2.13.. Promoción de los directivos	407
Tabla 5.2.14.: Valoración del diseño del curso.....	408
Gráfica 5.2.10.: Perfil de la valoración del diseño del curso	408
Tabla 5.2.15.: Valoración del apoyo logístico a los cursos.	409
Gráfica 5.2.11.: Perfil de la valoración del apoyo logístico.	409
Tabla 5.2.16.: Diez contenidos para el trabajo directivo....	410
Tabla 5.2.17.: Diez contenidos para la formación personal.	411
Cuadro: 5.2.1.: Prioridad de contenidos.	413
Tabla 5.2.18.: Aspectos a mantener el la formación recibida. .	413
Tabla 5.2.19.: Aspectos a mantener de la formación recibida .	415
Tabla 5.2.20.: Problemáticas y sugerencias sobre la formación.	417
Tabla 5.3.1.: Expectativas previas a la formación	419
Tabla 5.3.2.: Percepciones posteriores a los cursos.....	420
Gráfica 5.3.1.: Momento de la formación.-.....	421
Gráfica 5.3.2.: Proceso de formación.....	421
Tabla 5.3.3.: Modalidad formativa preferida	422
Gráfica 5.3.3.. Perfil de la modalidad formativa preferida...	

Tabla 5.3.4.: Tareas más habituales que el directivo debe ejercer	423
Tabla 5.3.5.: Problemáticas del actual modelo de dirección..	424
Gráfica 5.3.4.: Perfil de las problemáticas del modelo de dirección actual.	425
Tabla 5.3.6.: Problemáticas de la actuación en los centros educativos	425
Gráfica 5.3.5.: Perfil de las problemáticas de actuación. ...	426
Tabla 5.3.7.: Nivel de preparación	427
Gráfica 5.3.6.: Perfil del nivel de preparación	427
Tabla 5.3.8.: Nivel de importancia real de los contenidos de formación (0, mínimo; 3, máximo).....	428
Gráfica 5.3.7.: Perfil de la importancia real de los contenidos..	429
Tabla 5.3.9.: Importancia ideal de los contenidos de formación .	430
Gráfica 5.3.8.: Perfil de la importancia ideal de los contenidos...	430
Gráfica 5.3.9.: Formación previa al acceso al cargo	431
Tabla 5.3.10.: Formación inicial de los directivos.....	432
Tabla 5.3.11.: Formación permanente de los directivos.....	433
Tabla 5.3.12.: Selección de los directivos	434
Tabla 5.3.13.: Promoción de los directivos	434
Tabla 5.3.14.: Valoración del diseño del curso.....	435
Gráfica 5.3.10.: Perfil de la valoración del diseño del curso..	435
Tabla 5.3.15.: Valoración del apoyo logístico a los cursos..	436
Gráfica 5.3.11.: Perfil de la valoración del apoyo logístico....	436
Tabla 5.3.16.: Diez contenidos para el trabajo directivo	437
Tabla 5.3.17.: Diez contenidos para su formación personal	438
Cuadro 5.3.18.: Prioridad de contenidos	440
Tabla 5.3.19.: Aspectos a mantener en la formación recibida..	440
Tabla 5.3.20.: Aspectos a mejorar en la formación recibida	441
Tabla 5.3.21.: Problemáticas y sugerencias manifestadas...	442
Tabla 5.4.1.: Expectativas previas a la formación	443
Tabla 5.4.2.: Percepciones posteriores a los cursos	444
Gráfica 5.4.1.: Momento de la formación	445
Gráfica 5.4.2.: Proceso de formación	445
Tabla 5.4.3.: Modalidad formativa preferida	446
Gráfica 5.4.3.: Perfil de la modalidad formativa preferida.	446
Tabla 5.4.4.: Cinco tareas que el directivo debe ejercer.....	447
Tabla 5.4.5.: Problemáticas del actual modelo de dirección. ..	448
Gráfica 5.4.4.: Perfil de las problemáticas del modelo de dirección actual.	449
Tabla 5.4.6.: Problemáticas de la actuación en los centros educativos	450

DETECCIÓN DE NECESIDADES DE FORMACIÓN DE DIRECTIVOS

Gráfica 5.4.5.: Perfil de las problemáticas de actuación. ...	450
Tabla 5.4.7.: Nivel de preparación	451
Gráfica 5.4.6.: Perfil del nivel de preparación	451
Tabla 5.4.8.: Nivel de importancia real de los contenidos de formación	452
Gráfica 5.4.7.: Perfil de la importancia real de los contenidos ..	453
Tabla 5.4.9.: Importancia ideal de los contenidos de formación ..	454
Gráfica 5.4.8.: Perfil de la importancia ideal de los contenidos..	454
Gráfica 5.4.9.: Formación previa al acceso al cargo	455
Tabla 5.4.10.: Formación inicial de los directivos.....	456
Tabla 5.4.11.: Formación permanente de los directivos.....	457
Tabla 5.4.12.: La selección de los directivos	458
Tabla 5.4.13.: La promoción de los directivos	459
Tabla 5.4.14.: Formación previa al acceso al cargo	459
Gráfica 5.4.10.: Formación previa al acceso al cargo	460
Tabla 5.4.15.: Proceso de formación respecto al tipo de actividades a realizar.....	461
Tabla 5.4.16.: Proceso de formación respecto al contenido..	462
Tabla 5.4.17.: Proceso de formación respecto a las condiciones de participación	463
Tabla 5.4.18.: Proceso de formación respecto a otras cuestiones	464
Tabla 5.4.19.: Creencias de la formación recibida	465
Cuadro 5.5.1.: Influencia de las variables mediacionales en directivos formados	466
Cuadro 5.5.2.: Influencia de las variables mediacionales en directivos en formación	470
Cuadro 5.5.3.: Influencia de las variables mediacionales en directivos sin formación	475
Tabla 5.5.4.: Contenidos que debería contemplar la formación-Sexo de los encuestados.....	480
Tabla 5.5.5.: Apoyo logística-sexo.....	481
Tabla 5.5.6.: Percepciones posteriores-Sexo.....	482
Tabla 5.5.7.: Contenidos debería contemplar la formación-Sexo	484
Tabla 5.5.8.: Importancia real de los contenidos-Titulación..	486
Tabla 5.5.9.: Nivel de preparación-Nivel educativo	488
Tabla 5.5.10.: Importancia ideal de los contenidos de formación-Nivel educativo	489
Tabla 5.5.11.: Problemáticas de actuación en los centros-Nivel educativo.....	491
Tabla 5.5.12.: Problemáticas del actual modelo de dirección-Tamaño del centro	492

Tabla 5.5.13.: Nivel de preparación contenidos-Número habitantes	496
Tabla 5.5.14.: Problemáticas actuación centros-Cargo	497
Tabla 5.5.15.: Nivel de preparación-Cargo.....	498
Tabla 5.5.16.: Problemáticas actuación centros-Cargo	499
Tabla 5.5.17.: Importancia ideal de contenidos-Cargo.....	501
Tabla 5.5.18.: Importancia real de los conterlidos-Forma de acceso al cargo	503
Tabla 5.5.19.: Percepciones posteriores-Forma de acceso cargo.	504
Tabla 5.5.20.: Problemáticas del modelo actual dirección-Forma de acceso cargo	505
Tabla 5.5.21.: Problemáticas del modelo actual dirección-Forma acceso cargo	
Tabla 5.5.22.: Problemáticas del modelo actual dirección-Forma de acceso al cargo	508
Tabla 5.5.23.: Momento de formación-Nivel educativo.....	509
Tabla 5.5.24.: Proceso de formación-Nivel educativo	510
Tabla 5.5.25.: Modalidad de formación-Institución organizadora	510
Tabla 5.5.26.: Importancia ideal de los contenidos de formación-institución organizadora	
Tabla 5.5.27.: Valoración del apoyo a cursos de formación-Institución organizadora	
Tabla 5.5.28.: Importancia ideal de los contenidos de formación-Institución organizadora	514
Tabla 5.6.1.: Nivel educativo-Directivos	515
Tabla 5.6.2.: Número de habitantes de la localidad-Directivos	516
Tabla 5.6.3.: Situación como cargo directivo-Directivos....	516
Tabla 5.6.4.: Expectativas previas-Directivos.....	517
Tabla 5.6.5.: Percepciones posteriores-Directivos	518
Tabla 5.6.6.: Modalidad formativa preferida-Directivos	519
Tabla 5.6.7.: Problemáticas del modelo de dirección-Directivos	520
Tabla 5.6.8.: Problemáticas de la actuación-Directivos	521
Tabla 5.6.9.: Nivel de preparación-Directivos	521
Tabla 5.6.10.: Importancia real de contenidos-Directivos ..	522
Tabla 5.6.11.: Importancia ideal contenidos-Directivos	523
6. APORTACIONES DE OTROS ESTAMENTOS	
Gráfica 6.1.1.: Distribución por sexo.....	526
Gráfica 6.1.2.: Edad y experiencia docente.....	526

Gráfica 6.1.3: Titulación máxima	527
Tabla 6.1.1.: Años de ejercicio en cargos directivos	527
Gráfica 6.1.4.: Distribución de años de ejercicio en cargos directivos	528
Tabla 6.1.2.: Nivel educativo	528
Tabla 6.1.3.: Nivel educativo-titulación	529
Gráfica 6.1.5.: Nivel educativo	529
Tabla 6.1.4.: Tamaño de los centros	530
Gráfica 6.1.6.: Distribución de los centros por tamaño	530
Tabla 6.1.5.: Distribución por Comunidades Autónomas ...	531
Gráfica 6.1.7.: Distribución por Comunidades Autónomas	531
Tabla 6.1.6.: Número de habitantes de la localidad del centro.	532
Gráfica 6.1.8.: Número de habitantes de la localidad del centro.	532
Tabla 6.1.7.: Expectativas previas a la formación	533
Tabla 6.1.8.: Percepciones posteriores a los cursos	534
Gráfica 6.1.9.: Momento de la formación	535
Gráfica 6.1.10.: Proceso de formación	535
Tabla 6.1.9.: Modalidad formativa preferida	536
Gráfica 6.1.11.: Perfil de la modalidad formativa preferida	536
Tabla 6.1.10.: Cinco tareas habituales que el directivo debe ejercer según los profesores.....	537
Tabla 6.1.11.: Cinco tareas habituales que debe ejercer el directivo según los inspectores.....	539
Tabla 6.1.12.: Problemáticas del actual modelo de dirección. ..	540
Gráfica 6.1.12.: Perfil de las problemáticas del modelo de dirección actual.	541
Tabla 6.1.13.: Problemáticas de la actuación en los centros educativos	542
Gráfica 6.1.13.: Perfil de las problemáticas de actuación. .	542
Tabla 6.1.14.: Nivel de importancia real de los contenidos de formación	543
Gráfica 6.1.14.: Perfil de la importancia real de los contenidos.	544
Tabla 6.1.15.: Importancia ideal de los contenidos de formación	544
Gráfica 6.1.15.: Perfil de la importancia ideal de los contenidos	545
Gráfica 6.1.16.: Formación previa al acceso al cargo	546
Tabla 6.1.16.: La formación inicial de los directivos según los profesores.	547
Tabla 6.1.17.: La formación inicial de los directivos según los inspectores.....	547
Tabla 6.1.18.: La formación permanente de los directivos según los profesores	548

Tabla 6.1.19.: La formación permanente de los directivos según los inspectores.....	549
Tabla 6.1.20.: La selección de los directivos según los profesores	550
Tabla 6.1.21.: La selección de los directivos según los inspectores	550
Tabla 6.1.22.: La promoción de los directivos según los profesores.	551
Tabla 6.1.23.: La promoción de los directivos según los inspectores	551
Tabla 6.1.24.: Formación previa al acceso al cargo	552
Gráfica 6.1.17.: Formación previa al acceso al cargo	552
Tabla 6.1.25.: Actividades a realizar en un proceso de formación para los directivos, según los profesores.....	
Tabla 6.1.26.: Actividades a realizar en un proceso de formación para los directivos, según los inspectores.....	554
Tabla 6.1.27.: Planteamiento del contenido en la formación para los directivos, según los profesores.....	555
Tabla 6.1.28.: Planteamiento del contenido en la formación para los directivos, según los inspectores.....	556
Tabla 6.1.29.: Planteamiento de las condiciones de participación en la formación para los directivos según los profesores.....	
Tabla 6.1.30.: Planteamiento de las condiciones de participación en la formación para los directivos según los inspectores.....	558
Tabla 6.1.31.: Planteamiento de otras cuestiones en la formación para los directivos, según los profesores.	559
Tabla 6.1.32.: Planteamiento de de otras cuestiones en la formación para los directivos, según los inspectores.....	559
Tabla 6.1.33.: Creencias sobre la formación de los directivos, según los profesores	560
Tabla 6.1.34.: Creencias sobre la formación de los directivos, según los inspectores	561
Tabla 6.2.1.: Nivel educativo-titulación	562
Tabla 6.2.2.: Nivel educativo-titulación	563
Tabla 6.2.3.: Problemáticas del actual modelo-Sexo	563
Tabla 6.2.4.: Problemáticas de la actuación en centros-Titulación.....	564
Tabla 6.2.5.: Contenidos debería contemplar la formación-Sexo	565
Tabla 6.3.1.: Titulación máxima-Directivos	566
Tabla 6.3.2.: Nivel educativo-Directivos	567
Tabla 6.3.3.: Nivel educativo-Directivos	567

DETECCIÓN DE NECESIDADES DE FORMACIÓN DP DIRECTIVOS

Tabla 6.3.4.:	Nivel educativo-Directivos	568
Tabla 6.3.5.:	Situación como cargo directivo-Directivos	569
Tabla 6.3.6.:	Expectativas previas-Directivos	570
Tabla 6.3.7.:	Expectativas previas-Directivos	571
Tabla 6.3.8.:	Modalidad formativa preferida-Directivos	572
Tabla 6.3.9.:	Problemáticas del modelo de dirección-Directivos	573
Tabla 6.3.10.:	Problemáticas de la actuación-Directivos	574
Tabla 6.3.11.:	Importancia real de contenidos-Directivos...	575
Tabla 6.3.12.:	Importancia ideal contenidos-Directivos.....	577
7.	APORTACIONES DE EXPERTOS Y OTRAS APORTACIONES	
Cuadro 7.1.1.:	Resumen de las aportaciones individuales ..	582
Cuadro 7.1.2.:	Resumen de las aportaciones del grupo A..	583
Cuadro 7.1.3.:	Resumen de las aportaciones del grupo B ..	584
Cuadro 7.1.4.:	Resumen de las aportaciones del gran grupo	585
Cuadro 7.2.1.:	Información obtenida en las entrevistas colectivas	588
8.	EVALUACIÓN EXTERNA	
Cuadro 8.3.1.:	Aspectos del cuestionario que recoge observaciones sobre la investigación	604
Cuadro 8.3.2.:	Resumen de los cuestionarios recibidos.....	606
9.	CONCLUSIONES	
Cuadro 9.1.1.:	Parámetros de la investigación	613
Cuadro 9.1.2.:	Procedimientos utilizados en el análisis de variables	614
Cuadro 9.2.1.:	Ordenación de las problemáticas que afectan al actual modelo de dirección.	621
Cuadro 9.3.1.:	Roles y tareas de los directivos	624
Cuadro 9.3.2.:	Ordenación de las problemáticas que afectan al ejercicio directivo.	627
Cuadro 9.4.1.:	Opiniones sobre aspectos de la dirección. ..	631
Cuadro 9.4.2.:	Autoevaluación de la situación como cargo directivo (escala de 0 a 3).....	632
Cuadro 9.4.3.:	Opiniones sobre temas formativos	635
Cuadro 9.5.1.:	Opiniones sobre la formación	639
Cuadro 9.5.2.:	Elementos para una formación atractiva	644
Cuadro 9.6.1.:	La formación de directivos	647
10.	PROPUESTAS	
Cuadro 10.4.1.:	Formación en organización y gestión de centros.	657

PRESENTACION

La presente investigación responde a un conjunto de intereses que confluyen y se materializan en un momento determinado. Por una parte, refleja la constante preocupación personal y profesional de los miembros del equipo, unos que han actuado como responsables del estudio y otros como evaluador externo (Serafín Antúnez Marcos) y colaboradores (Antonio Navío Gámez, Carmen Ruiz Bueno y Joaquín Turón García). La mayoría de ellos lleva vinculado al tema de la dirección, como responsables de centros educativos, profesores de organización escolar o analistas del tema, más de diez años. Durante este tiempo han realizado varias investigaciones y publicado multitud de artículos de opinión o relativos al estado de la situación.

Esta vinculación profesional también es personal y se concreta en el permanente interés por profundizar en la compleja realidad directiva de nuestro estado, dadas las connotaciones sociales, políticas y sindicales que tiene. De hecho, la mayoría de los miembros del equipo han participado y participan activamente en cuantos encuentros científicos tratan directa o indirectamente la dirección.

Por otra parte, la preocupación enlaza con la creciente sensibilidad que las Administraciones Educativas manifiestan. Cada vez se evidencia de una manera más palpable la dificultad de aumentar la calidad educativa y maximizar el funcionamiento de los centros al margen de la dirección. Mejorar los centros educativos es mejorar la dirección, lo que exige tanto medidas estructurales como operativas.

La creciente oferta de cursos dirigidos a los directivos que realizan las diferentes Administraciones educativas es una realidad. Los cursos institucionales promovidos por el Ministerio de Educación y

Ciencia, para el llamado "*territorio MEC*", y por diferentes Consejerías de Comunidades Autónomas con competencias plenas: Cataluña, Andalucía, País Vasco y Canarias, son una clara expresión de lo que decimos.

La participación del director de la investigación en el diseño de gran parte de esas iniciativas y la implicación a nivel personal de los miembros del equipo en las diferentes propuestas es también una expresión más de la sensibilidad del equipo investigador ante el tema y una garantía de su conocimiento.

Por último, la iniciativa de la investigación se materializa a partir de la convocatoria de proyectos de investigación educativa que realizó el Centro de Investigación y Documentación Educativa en 1992, que permitió mediante la ayuda otorgada profundizar en un tema insuficientemente conocido.

Rentabilizar la formación supone, realmente, trasladar el foco de atención de las opiniones a las necesidades. La posición tradicional de organizar la formación a partir de las opiniones expresadas por los usuarios ha supuesto en la práctica multiplicar esfuerzos y recursos, al fundamentar su concreción en contenidos muy volubles al constante cambio de circunstancias. Además, no siempre ha sido eficaz al no afectar a los problemas base que realmente inciden en el puesto de trabajo o en el ejercicio de la función.

Fundamentar la formación sobre necesidades y basarse sobre opiniones parece una obviedad, pero no lo es cuando se piensa en los límites imprecisos que separan ambos conceptos y en las dificultades substantivas y metodológicas que acompañan al análisis de necesidades.

La presente investigación se parte de las reflexiones mencionadas y supone un intento de definir las necesidades de formación que tienen nuestros directivos. La tarea no es fácil a pesar de nuestro interés y es que en ella coinciden la existencia de un modelo de dirección participativa atípico en la literatura del campo científico correspondiente, la provisionalidad en el cargo y la confusión generalizada y contradictoria sobre demandas sociales, expectativas ante el cargo, percepciones e imagen entre los profesionales implicados.

Formalmente, se estructura en cinco grandes ámbitos. El primero presenta el diseño y desarrollo de la investigación, poniendo especial énfasis en la preocupación metodológica por diversificar

fuentes, informantes, instrumentos y momentos de información y por contrastar datos. El segundo, además de realizar una aproximación conceptual, presenta análisis que sobre el tema se han realizado desde diferentes perspectivas. El tercero, se dedica a presentar varios estudios de campo. Por último, el cuarto presenta las conclusiones y las propuestas, reservándose el quinto y sexto para referenciar los textos utilizados y mostrar el conjunto de anexos, respectivamente.

La preocupación última ha sido la exhaustividad y el rigor científico que, a pesar de los múltiples esfuerzos que ha exigido la búsqueda de información y su análisis, permite presentar unos resultados consistentes, independientemente de la valoración ideológica que a nivel personal o grupal se pueda emitir sobre la oportunidad del tema o la naturaleza de su contenido.

La investigación abordada ha de permitir, además de fundamentar las actuaciones que desde el sistema educativo se vienen realizando hasta el momento, generar cambios en las prácticas educativas, siempre deseables desde cualquier planteamiento de la investigación educativa.

A. DISEÑO Y DESARROLLO DEL ESTUDIO

CAPÍTULO I

DISEÑO DEL ESTUDIO

El diseño básico del estudio corresponde plenamente al que en su día se presentó a la convocatoria del CIDE. De él reseñamos los aspectos más significativos.

1.1. Planteamiento

La consideración de las necesidades educativas se enfrenta a problemas diversos que afectan a cuestiones conceptuales, metodológicas y operativas, que reflejan tanto planteamientos ideológicos y teóricos diferentes como la novedad que tiene este ámbito como objeto de estudio. Desde el punto de vista conceptual, las discrepancias afectan al concepto de necesidad y a la evaluación de necesidades: desde lo metodológico y operativo, referencian a los distintos modelos, técnicas y procedimientos de análisis. En cualquier caso, parece necesario explicitar inicialmente la adscripción que al respecto se realiza en el presente estudio.

La presentación de las diferentes conceptualizaciones sobre el término "necesidad" ya fue abordado por Witkin (1984) en referencia a los contextos educativo y social y Stufflebeam y otros (1985), sin que se haya impuesto definitivamente ningún enfoque. Aportaciones anteriores y posteriores (Moroney, 1977; Crouthamel y Preston, 1979; Roth, 1978; Beatty, 1981; Kaufman y Stone; Packwoord y Whiiaker, 1980 ó Tejedor, 1990) enfatizan en uno u otro aspecto (diferencia respecto a algo, déficit no deseado, ausencia de algo,

déficit esencial, deseo...), evidencian la amplitud y polisemia del término y lo hacen objeto de atención por parte de psicólogos sociales, economistas, antropólogos, juristas, etc. Como punto de partida adoptaremos un concepto similar al dado por Hainault (1980) considerando como necesidad formativa de un individuo, grupo o sistema a la existencia de una condición no satisfecha e imprescindible para permitirle funcionar en condiciones normales y realizar o alcanzar sus objetivos.

La conceptualización que sobre el término se ha adoptado nos permite diferenciarlo de otros ámbitos con los que a menudo se confunde (deseo, problema, creencia, ...) y nos lleva a establecer una tipología de análisis. Salvando las clasificaciones que autores ya citados realizan en la línea de Moroney (1977) y Chacón (1990), se considerarán necesidades normativas, expresadas, percibidas o comparativas según nos refiramos al sistema, a la demanda, a las percepciones de las personas o a los resultados de comparar distintas situaciones o grupos.

En este contexto, la evaluación de necesidades ("*needs assessment*") constituye el punto de partida para identificar situaciones deficitarias o insatisfactorias que reclaman de prioridades o asignación de recursos en el ámbito de la formación. El análisis de necesidades ha de evidenciar los déficits del sistema, de las personas o de los grupos y los puntos de confluencia y divergencia, siendo la determinación política lo que ha de definir las necesidades que se satisfacen y las prioridades que al respecto se establecen.

La determinación de las necesidades formativas de los directivos que se propone considera la naturaleza del modelo de dirección, la existencia de experiencias formativas previas y las exigencias que impone la propia evaluación. El modelo de dirección de carácter provisional, participativo y por equipos amplía la consideración de directivos a diferentes órganos del centro, adquiriendo los unipersonales (Director/a, Jefe/a de estudios, Secretario/a y Coordinadores/as) una especial relevancia. Al respecto, no pueden ser trasladables las experiencias de otros contextos donde el modelo es profesional, permanente y autocrítico, como se ha señalado reiteradamente (Gairín, 1991, Álvarez, 1989; Encuentros Nacionales del Forum Europeo de Administradores de la Educación, 1988, 1989, 1990, 1994; Congresos Interuniversitarios de Organización Escolar, 1990, 1992, 1994), ni obviarse los problemas que el modelo adopta-

do plantea (Consejo Escolar de Estado, 1989, 1990, 1993; Gairín y Antúnez, 1990; Sarramona, Gairín y Ferrer, 1991, etc.).

La falta de tradición que existe en nuestro país en el ámbito de la organización escolar, debido al alto nivel de normativa existente, explica, que no justifica, la escasez de estudios sobre la formación de directivos. Las aportaciones son puntuales y se basan en estudios de campo que se inscriben en finalidades diferentes o más amplias. Así, una fuente de información válida son las evaluaciones que sobre los cursos de formación de directivos ha realizado la Subdirección General del Profesorado del MEC (Sept. y Dic. 1991), las aportadas por otras Comunidades Autónomas o estudios como los de Sarramona, Gairín y otros (1983); Gairín y otros (1989) o Álvarez y otros (1990).

La realización concreta de la evaluación de necesidades admite, por otra parte, diferentes niveles de aproximación: proceso de cambio orientado, enumeración y descripción de las condiciones de la situación actual; análisis comparativo entre la situación actual y la situación deseada; proceso de justificación y toma de decisiones; etc. La atención se centra, en nuestro caso, en la delimitación de los déficits no satisfechos considerando las condiciones que todo estudio de necesidades exige (Cembranos y otros, 1988; Tejada 1990; Gairín y otros, 1990), la necesidad de usar variados modelos de evaluación (discrepancia, marketing y de toma de decisiones) en función del tipo de necesidad (Chacón, 1990). las imposiciones del modelo de dirección adoptado y las limitaciones del equipo de investigación.

1.2. Objetivos

Delimitado el problema y decididos los ámbitos de análisis, se hace necesario operativizar la propuesta con la finalidad de acotar el conjunto de variables que la conforman. Desde esta perspectiva, se plantean como objetivos los siguientes:

- a) Analizar las modalidades de formación de directivos que actualmente se utilizan.
- b) Contrastar opiniones sobre el diseño y utilidad de los diferentes modelos de formación aplicados.
- c) Comparar las diferentes realizaciones con las necesidades y expectativas detectadas, tanto a nivel teórico como práctico.

d) Coiifecionar un esquema de referencia con los resultados, que sirva de guía y marco comparativo para la planificación y desarrollo de acciones formativas.

e) Formular propuestas derivadas de la interpretación de los resultados.

Como puede apreciarse y comprobarse en el apartado siguiente, existe implícitamente una triple preocupación, que se ha de reflejar a lo largo de toda la investigación:

- Contextualizar el estudio, partiendo de nuestra realidad e inci-diendo en ella.

- Incidir en la práctica, elaborando conclusiones y planteando propuestas que tengan en cuenta las realizaciones acualmente en curso.

- Fundamentar la práctica, partiendo de su análisis y contraste tanto teórico como práctico.

Cuinple también la investigación otros objetivos no menos des-ñeable~entre los que destacamos:

f) Intercambiar experiencias entre profesionales relacionados con la formación de directivos.

g) Fomentar el trabajo cooperativo entre investigadores del Área de Didáctica y Organización Escolar de varias universidades.

h) Reconducir a partir de una nueva fundamentación gran parte de las acciones formativas que actualmente se están aplicando.

1.3. Metodología

1.3.1. Introducción

El rigor en la investigación nos obliga a precisar de anteniano, cuando se analizan y evalúan situaciones, el conjunto de supuestos que subyacen en las actuaciones que hay que emprender.

Si hubiera que calificar **metodológicamente** la presente aportación, podríamos decir que combina, de acuerdo a los objetivos marcados, dos modelos de análisis de la realidad: el estudio de casos y el análisis "*ex-post-facto*".

El estudio de casos, al decir de Guba y Lincoln (1981, 1982). se orienta a "evluar o comprobar y/o contrastar los efectos, *relacio-*

nes u circunstancias que se dan en una determinada situación". De hecho, a esto se circunscribe la investigación cuando se analizan los diferentes modelos de formación de directivos o cuando se estudian su rol y funciones desde diferentes puntos de vista'.

Hablamos también de una metodología "*ex-post-facto*", en la medida en que se comprueba la eficacia de unas variables consideradas independientes (causales) sin haber controlado la situación de partida, como se hace en una metodología experimental estricta.

Respecto al rigor de la investigación, podemos retomar para las dimensiones más cualitativas algunos de los criterios ya señalados en otro estudio anterior (Imbernón, Gairín y otros, 1993: 82-84). Siguiendo a Guba (1982, 1983) y Guba y Lincoln (1981, 1982) nos referimos a cuatro criterios de rigor que se utilizan en la investigación interpretativa: valor de verdad (credibilidad), aplicabilidad (transferibilidad), consistencia (dependencia) y neutralidad (confir-mabilidad). Los cuatro criterios pueden ser definidos de la siguiente manera:

- a) Valor de verdad: el valor de la verdad se interroga sobre la confianza que puede ser depositada en los resultados de una investigación y en los procedimientos empleados. Se intenta establecer contrastando la credibilidad de las creencias e interpretaciones del investigador con las diferentes fuentes de las que se han obtenido los datos.
- b) **Aplicabilidad:** la aplicabilidad (recordemos que, según Guba (1983), equivaldría a la validez externa o posibilidad de generalizar en el enfoque empírico-analítico) intenta determinar la relevancia y las posibilidades de aplicación de las explicaciones/interpretaciones, resultado de una investigación concreta, para otros sujetos, otros contextos, otros problemas.
- c) Consistencia: la consistencia pretende establecer el grado de relación entre las conclusiones de una investigación y los procedimientos de recogida y análisis de la información.

¹ Avalarían también la asignación de estudio de casos las opciones que realizan otros autores como Wolken (1983, 1988) o Hamilton (1983). Según Ying (1987), podría denominarse un estudio de casos ramificado o anidado y según Goetz y LeCompte (1988) se podría denominar como estudio de casos refutado o políticamente importante o bien estudio de casos de máxima variación, dado el contraste que se hace entre diferentes propuestas.

d) Neutralidad: la neutralidad se propone asegurar que los resultados de la investigación están en función del problema estudiado y no de los intereses y juicios del investigador o investigadores (Angulo Raso, 1990: 96).

El control y respeto a los anteriores supuestos se ha procurado en la investigación, por cuanto:

a) Respecto al valor de verdad o credibilidad, se han contrastado diversas fuentes de información situadas, a su vez, en diferentes perspectivas y posiciones respecto al problema de estudio. Así, respecto a las necesidades de formación, han informado tanto directivos (en formación, sin formación o con formación) como inspectores, profesores, responsables de programas, etc. También se han usado diferentes instrumentos respecto a una misma información y se han aplicado en momentos distintos.

b) Respecto a la aplicabilidad, ofrece una cierta garantía el partir del análisis de situaciones reales y contextualizadas y el permitir en su desarrollo la implicación de usuarios y de responsables de las acciones formativas.

c) La consistencia o dependencia de los datos respecto a los procedimientos de análisis está garantizada por la propia minuciosidad seguida en la confección de los instrumentos y por la multidimensionalidad ya citada. Hay que señalar, no obstante, que el nivel de dependencia no queda tan mediatizado como en otros estudios al combinar diferentes perspectivas metodológicas.

y d) La neutralidad del proceso no puede garantizarse de manera absoluta, si bien el hecho de actuar el equipo de investigación como elemento de confirmabilidad, de mantener un evaluador externo y de aplicar procesos de triangulación (en el sentido de combinar metodologías de estudio y procesos de contrastación como la revisión por especialistas de otras universidades) permite mejorar las expectativas. La presentación de estudios parciales en algunas jornadas científicas y la realización de un pequeño informe sobre la formación de directivos, así como la realización de un seminario interno de formación dentro del Área de Didáctica y Organización una vez finalizado el estudio, creemos que pueden ayudar en este aspecto.

Pero más allá de la atención a estos aspectos, también está garantizado el rigor de la investigación, particularmente en lo que

afecta a la dimensión más cuantitativa, a través del control constante del proceso y de la exhaustividad en la aplicación de los diferentes pasos que el proceso de construcción y aplicación de instrumentos conlleva.

1.3.2. *Esquema de trabajo*

El esquema de trabajo básico queda recogido en el cuadro adjunto y sobre él pueden realizarse las siguientes consideraciones complementarias:

- a) El marco general que inscribe el conjunto de actuaciones es el modelo de dirección existente en nuestro contexto.
- b) Las necesidades a detectar son de carácter normativo, personal (expresadas e implícitas) y comparativas.
- c) Las fuentes de información son diversas (personas, documentos, información de campo), dependen del tipo de necesidades consideradas e incorporan como un elemento básico la evaluación demorada sobre cursos de formación que se han venido realizando.
- d) Los instrumentos a utilizar son también diversos y en su configuración se consideran los modelos de evaluación existentes.
- e) El tratamiento de la información permite combinar adecuadamente la información cuantitativa y cualitativa obtenida mediante el uso de las técnicas de contraste seleccionadas.
- f) La información obtenida constituye la base de la confección de propuestas formativas. Estas deben considerar, entre otras cuestiones, los diferentes tipos de directivos (Director/a, Jefe/a de estudios, Secretariola y Coordinadores/as), su forma de selección, su situación (noveles o experimentados), los niveles educativos (infantil, primaria o secundaria), las distintas modalidades formativas (cursos, seminarios, formación en centros, etc.) o las diferencias entre Comunidades Autónomas, así como la posible estructuración de sistemas modulares de formación por parte del sistema educativo y el establecimiento de itinerarios *formativos* por parte de los directivos.
- g) Las propuestas deben relacionarse con los actuales marcos en que se desenvuelve la formación de directivos y con las posibi-

tidades reales que tiene el sistema educativo para asumir y realizar posibilidades de intervención.

h) Todo el proceso es objeto de evaluación externa: durante la realización, mediante la participación de un evaluador externo y, en la fase final, sometiendo el informe a la consideración de expertos en la temática.

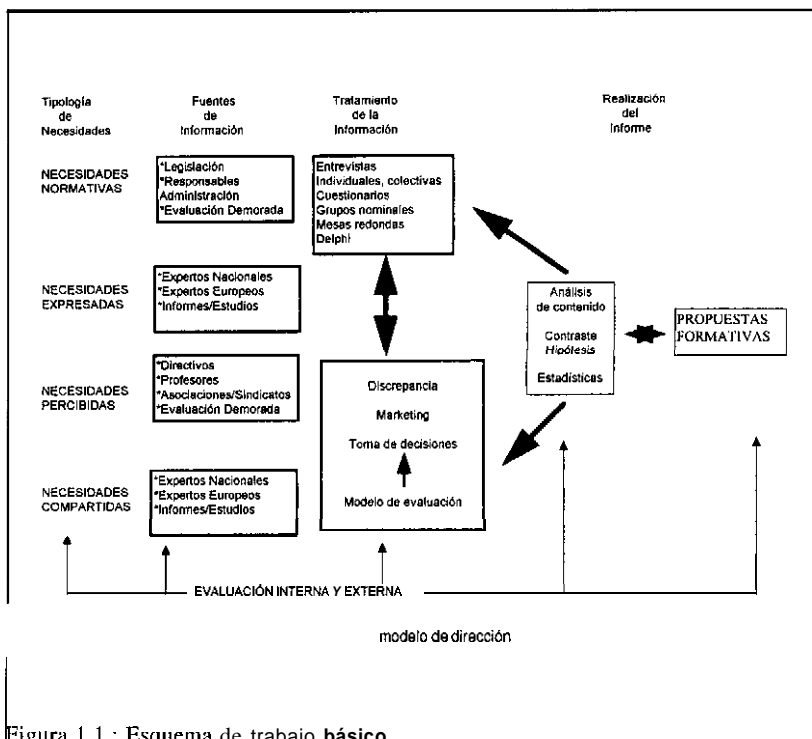


Figura 1.1: Esquema de trabajo básico.

1.3.3. Población y muestra

La naturaleza de la investigación propuesta y la planificada diversificación de las fuentes de información delimitan como población de estudio a los equipos directivos de niveles no universitarios en España. En referencia a las fuentes de información personal, las muestras a utilizar son:

- a) Evaluación demorada de cursos
 - 3 cursos de los realizados por el MEC
 - 1 curso de los realizados por la Generalitat de Catalunya
 - 1 curso de los realizados por el Gobierno Vasco.
- b) Evaluación de necesidades expresadas y percibidas:
 - Una representación de 400 directivos del Estado con diferentes responsabilidades en los centros educativos.
- c) Evaluación de necesidades comparativas:
 - 10 expertos nacionales.
 - 10 expertos europeos no españoles.

Como ya se señaló, la información personal se completa con todas las fuentes de información documental que a nivel del Estado se conocen.

CAPÍTULO II

DESARROLLO DEL ESTUDIO

2.1. Actuaciones realizadas

Las actuaciones realizadas quedan recogidas gráficamente en los cuadros 2.1 y 2.2.. Como puede apreciarse en ellos, existe un equilibrio consciente y buscado entre el tipo de necesidades a evaluar, la instrumentalización empleada y el estudio de campo efectuado.

2.2. Fuentes e instrumentos de información

Una de las actuaciones que exige mayor interés es la relativa a la instrumentalización, por los efectos que puede proporcionar sobre la información a obtener y las posibilidades de tratamiento. Presentamos a continuación de una manera sintética los diferentes instrumentos utilizados¹.

Los **cuestionarios** utilizados han sido tres, en referencia a directivos formados, directivos en formación y directivos sin formación (ver anexo). Las categorías establecidas tienen una cierta dimensión de aleatoriedad por lo que conviene clarificar de antemano su sentido y destinatarios:

¹ Un análisis justificativo del valor de ciertos instrumentos citados puede verse en el estudio ya citado de Imbernón y otros (1993) y en obras actuales como DeKetele y Roggiers (1995) o Casanova (1995).

Cuadro 2.1.: Temporalización de actuaciones

Actuaciones	Temporalización															
	92															
	N	D	E-F	M	A-Ma	J-Jul	Sa	Oc	N-D	E-F	M.A.Ma	J-Jul	Sa-Oc	N-D	E-F	M.A
DESARROLLO DEL MARCO TEORICO																
- concreción del diseño																
- Estudios sobre dirección																
- Estudios sobre evaluación de necesidades																
- Estudios sobre av. necesidades en formación de docentes																
- 1er. Redacción sobre aspectos de instrumentación																
INSTRUMENTALIZACIÓN																
- Delimitación de variables de análisis																
- Confección de cuestionarios																
- Delimitación de guías de entrevistas																
- Categorías para análisis de documentos																
- Categorías de análisis de procesos historiográficos y de observación																
ESTUDIO DE CAMPO																
- Aplicación de cuestionarios																
- Aplicación de entrevistas																
- Estudio de programas de formación																
- Mesas redondas, grupos nominales																
- Seminario de expertos																
- Participación en encuentros científicos																
ANÁLISIS DE DATOS																
- Tratamiento informático																
- Visualización de aspectos cualitativos																
- Análisis de documentos e informes																
- Contraste de información																
- 1er. redactado provisional																
CONCLUSIONES-PROPUESTAS																
1er Informe provisional																
Evaluación por expertos																
Informe definitivo																

De forma sistemática

De forma asistemática

Cuadro 2.2.: Relaciones entre las actuaciones y los ámbitos teóricos de referencia

Actuaciones	Ambito teórico de referencia				Observaciones
	Necesidades Normativas	Necesidades Exprimadas	Necesidades Percibidas	Necesidades Comportativas	
DESARROLLO DEL MARCO TEÓRICO					
• Concepción del diseño					
• Estudios sobre dirección					
• Estudios sobre evaluación de necesidades					
• Estudios sobre ex. necesidades en formación de directivos					
• 1er Redactado					
INSTRUMENTALIZACIÓN					
• Delimitación de variables de análisis					
• Construcción de cuestionarios					
• Delimitación de guías de actividades					
• Categorías de análisis en textos					
• Categorías de análisis de procesos histográficos y de observación					
ESTUDIO DE CAMPO					
• Aplicación de cuestionarios					
• Aplicación de entrevistas					
• Estudio de programas de formación					
• Mesas redondas, grupos nominales					
• Seminario de expertos					
• Participación en encuentros científicos					
ANÁLISIS DE DATOS					
• Tratamiento informático					
• Viacado de aspectos cualitativos					
• Análisis de documentos e informes					
• Contraste de información					
• 1er redactado					
CONCLUSIONES-PROPUESTAS					
1er Informe provisional					
Evaluación por expertos					
Informe definitivo					

- a) Se entiende por **directivos en formación** a los profesionales que están desarrollando tareas directivas de primer nivel (**Director/a**), segundo nivel (**Jefe/a de estudios, Secretario/a o Vice-directora**) o tercer nivel (**Jefes/as de departamento o Coordinadores/as de ciclo**) y que participan en el momento de aplicarles la encuesta en acciones formativas de carácter institucional.
- b) Reciben la consideración de acciones formativas de carácter institucional las promovidas por las diferentes administraciones educativas o instituciones de formación, siempre y cuando vayan destinadas a los directivos de los centros educativos y su naturaleza y contenido esté básicamente relacionado con la organización y dirección de instituciones. De hecho, se habla de acciones formativas con una duración superior a 150 horas y mayoritariamente se pueden identificar con los cursos que promueve el M.E.C o el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya y con los postgrados, másters y etc, impulsados por algunas universidades.
- c) Los **directivos formados** se identifican con los profesionales que siguen ejerciendo tareas directivas y que realizaron cursos institucionales hace, como mínimo, un curso y medio.
- d) Los **directivos sin formación** son profesionales que no tienen ninguna formación específica para el cargo que ocupan, si bien pueden tener otra formación profesional de acuerdo a su especialidad.

La *elaboración de los cuestionarios* ha seguido las fases habituales, habiendo realizado una validación por dieciocho jueces expertos en el tema y ocho directivos que actuaron como jueces prácticos.

El cuadro 2.3 recoge la matriz de información considerada en los tres cuestionarios. Algunas características de estos instrumentos son:

- a) Desde el punto de vista formal: identifican el **marco institucional** donde se han realizado, mantienen una presentación inicial que orienta sobre el objetivo y contenido, se estructuran en un máximo de diez páginas, mantienen un formato de letra expandido y están preparados para el tratamiento **informático**.
- b) Desde el punto de vista del contenido, se estructuran en tres apartados:

- *Datos generales*, en referencia a datos personales y profesionales tanto docentes como directivos.
- *Opiniones sobre temas formativos y de la dirección*, que indagan sobre aspectos de la formación recibida, que se está recibiendo o que se desearía (momento, modalidad, contenidos, características, etc.) o sobre las problemáticas que afectan a la función directiva (preparación, tareas, funciones, etc.),
- *Opiniones sobre la formación recibida de otras cuestiones*, que pide la calificación sobre aspectos de formación recibida o bien indaga por las dificultades reales que impiden participar en procesos de formación.

Los datos generales proporcionan los referentes básicos que han de permitir clarificar la información y establecer eventuales relaciones. El segundo apartado nos sitúa en las concepciones básicas de la persona sobre los objetos centrales del estudio: formación y función directiva. Por último, el tercero intenta definir de manera operativa elementos de diseño formativo que había que considerar en un proceso de mejora.

- c) Como puede apreciarse, el conjunto de referentes para los cuestionarios son básicamente los mismos, con el fin de facilitar el contraste de opiniones y las posibles comparaciones entre las respuestas.
- d) Los cuestionarios pueden calificarse de semi-cerrados ya que combinan las preguntas: ítems cerrados con los abiertos.
- e) Muchas de las preguntas de opinión van dirigidas a conocer las discrepancias que se dan entre dos situaciones, con el fin de detectar el G.A.P. o diferencial no satisfecho desde la situación actual.
- f) Son autosuficientes, ya que no precisan de instrucciones para su cumplimentación y pueden ser aplicados individual o colectivamente.

El desarrollo de las **entrevistas** previstas debe considerar, de acuerdo al objeto de la evaluación, a los informantes y a la naturaleza del instrumento, el conjunto de referentes y preguntas a los que debe dar respuesta la entrevista. En nuestro caso, se utilizó la entrevista para recabar información de:

Cuadro 2.3.: Información solicitada en los cuestionarios a directivos

ASPECTOS	Directivos sin formación e-3	Directivos en formación e-2	Directivos formados e-1
0. PRESENTACIÓN	X	X	X
A. DATOS GENERALES			
* Sexo	X	X	X
* Edad	X	X	X
* Titulación máxima que posee	X	X	X
* Institución en la que trabaja	X	X	X
* Tamaño del centro	X	X	X
* Provincia donde se ubica el centro	X	X	X
* Número de habitantes de la localidad	X	X	X
* Cargo que ejerce	X	X	X
* Forma de acceso al cargo	X	X	X
* Años de experiencia como docente	X	X	X
* Años de ejercicio en la función directiva	X	X	X
* Dedicación semanal a la docencia	X	X	X
* Dedicación semanal a tareas directivas	X	X	X
* Dedicación semanal a formación	X	X	X
* Institución tutelar de la acción formativa	X	X	X
* Acciones formativas realizadas	X	X	X
* Valoración sobre la situación como cargo directivo	X	X	X
B. OPINIONES SOBRE TAREAS FORMATIVAS Y DE LA DIRECCIÓN			
* Razones para asistir a cursos de formación	X	X	X
* Momento de la formación	X	X	X
* Modalidad formativa preferida	X	X	X
* Especificación de las cinco tareas habituales	X	X	X
* Problemáticas del actual modelo de dirección	X	X	X
* Problemáticas de la actuación de los directivos	X	X	X
* Autocalificación del nivel de preparación	X	X	X
* Importancia que tienen/deberían tener contenidos de formación de directivos	X	X	X
* ¿Formación previa al acceso?	X	X	X
* Características de la formación previa: inicial, permanente, selección, promoción	X	X	X
* Otros aspectos sobre la formación para la función	X	X	X
C. OPINIONES SOBRE LA FORMACIÓN RECIBIDA/OTRAS CUESTIONES			
* Calificación de aspectos de la formación: diseño del centro, soporte logístico		X	X
* Contenidos que le sirven/han servido, referido a su trabajo, su formación personal		X	
* Contenidos ausentes en la formación		X	
* Consideraciones sobre lo que hay que mantener/mejorar, problemáticas o sugerencias		X	X
* ¿No asiste a cursos de formación por...?	X		
* Un proceso de formación atractivo exige actividad, contenidos, condiciones de participación u otros como...	X		
* Qué puede aportar la formación	X		

- Directivos en formación, sin formación o con formación.
- Inspectores y otros responsables de la administración educativa (particularmente, los relacionados con la organización y desarrollo de cursos de formación de directivos).
- Profesores de los centros.
- Expertos en temas de formación y de directivos.

Para guiar las entrevistas, se confeccionaron guiones de trabajo que a modo de cuestionarios sirvieron de referente, que no de guía mecánica, sobre el contenido a indagar. Su uso como soporte se puede considerar, por otra parte, independiente del enfoque que se dio a las entrevistas (pautada, directa, conversacional, etc.), si bien había siempre el compromiso de obtener información sobre los puntos señalados en el guión.

Hemos escogido un tipo de entrevista estandarizada **presecuencializada** (Denzin, 1978). ya que interesaba una administración consistente y con resultados fácilmente comparativos. Ello no indica que el orden no pueda alterarse según las reacciones de los entrevistados, como así ha ido sucediendo. En las preguntas existe un predominio del tipo "descriptivas" (Spradley, 1979) ya que no conocemos la situación de los sujetos entrevistados.

Respecto a la distribución de las preguntas nos basamos, adaptándolas a nuestro objeto de estudio, en las tipologías propuestas por Patton (1984) y Spradley (1979). El primero clasifica las preguntas en seis posibilidades:

- 1.- Preguntas sobre experiencias y comportamiento, que descubren lo que los respondientes hacen o han hecho.
- 2.- Preguntas sobre opiniones y valores, que descubren las creencias de los respondientes acerca de sus comportamientos y experiencias.
- 3.- Preguntas sobre sentimientos, que descubren como los **respondientes** reaccionan emocionalmente a sus experiencias y opiniones.
- 4.- Preguntas **sobre conocimientos**, que descubren lo que los **respondientes** saben acerca de su mundo.
- 5.- Preguntas sobre lo sensorial, que suscitan descripciones de los respondientes de **qué** y **cómo** ver lo que les rodea.
- 6.- Preguntas de autodescripción.

El segundo, Spradley, las divide en tres grupos:

- 1.- Preguntas descriptivas, que pretenden obtener una representación o descripción de algún aspecto del mundo del respondiente.
- 2.- Preguntas estructuradas, cuyo fin es verificar o componer los constructos con que los respondientes describen su mundo.
- 3.- Preguntas de contraste, con las que se pretende obtener los significados que los respondientes asignan, y las relaciones que perciben entre los diversos constructos que utilizan.

El proceso de confección de los guiones de entrevistas fue el habitual: delimitación de referentes (se utilizó para ello la matriz de información del cuadro 2.5.), estructuración de preguntas, validación del guión y estructuración de la guía definitiva. El producto fue diferente, al combinar pautas más o menos estructuradas.

Por lo que hace referencia a los responsables de áreas/servicios y profesores de los centros, el cuadro 2.4. recoge los elementos más destacables del contenido a tratar en el caso de los destinatarios cualificados, como puede apreciarse aquí y en el resto de las pautas de entrevista (ver Anexo)

- a.- Se ha procurado utilizar los mismos referentes que en los cuestionarios con vistas a posibilitar el contraste de opiniones y pareceres. Incluso, en algunos casos, las respuestas se han **categorizado** de acuerdo a las opciones recogidas en la matriz de variables de los cuestionarios (cuadro 2.3.).
- b.- Independientemente de la situación profesional, siempre se ha indagado sobre las imágenes, concepciones, criterios u otros aspectos que sobre la formación de directivos tienen las entrevistas.
- c.- Cada miembro del equipo de investigación se responsabilizó de 10 entrevistas que organizó de acuerdo a su criterio, destinatario y tema sobre el que puede proporcionar más información.

Cuadro 2.4.: Información solicitada/ anotada en los guiones de entrevista.

Aspectos	Inspectores Responsables	Profesores centros
A. DATOS GENERALES		
Características personales	X	X
Institución en la que trabaja	X	X
Años de experiencia como		
Docente	X	X
Directivo	X	X
Cargo	X	X
Ha realizado cursos de formación de directivos	X	X
B) OPINIONES SOBRE TEMAS FORMATIVOS/DIRECCIÓN		
Se asiste a cursos de formación para.....	X	X
La formación debería ser (momento).....	X	X
Preferencia sobre modalidad formativa	X	X
Tareas que el directivo debería hacer de manera adecuada	X	X
Problemas que plantea el modelo de dirección	X	X
Problemas que afectan a los directivos	X	X
C) OPINIONES SOBRE LA FORMACIÓN		
Contenidos de formación actuales/deseables	X	X
Momento de la formación	X	X
Formación inicial y permanente	X	X
Repercusiones de la formación	X	X
No se asiste a acciones formativas por.....	X	X
Un proceso formativo tendría.....	X	X
D) OTROS ASPECTOS		
La formación puede aportar.....	X	X

El análisis de los materiales tiene como intención inmediata la diversificación de la información que permita el contraste de información con los resultados de entrevistas y cuestionarios a fin de **triangular** la interpretación. Como señalan Goetz y Le Compte (1988), *"este proceso exige que los investigadores reexaminen los materiales en el contexto del que fueron abstraídos."*

Tan importante como recoger y analizar diferentes materiales será el comprobar qué materiales faltan en el escenario, pues su ausencia o no utilización pueden ser tan relevantes como su presencia.

En nuestro caso, los materiales a recoger y a analizar se refieren a:

- Producción científica en relación a la detección de necesidades de formación de directivos, particularmente:

- . Textos, capítulos o artículos que inciden en el tema.
- . Estudios e investigaciones sobre el mismo.
- Planes y programas de formación de directivos aplicados.
- Legislación en relación a la dirección escolar, sus funciones y atribuciones.

Bajo un procedimiento similar al de cuestionarios y entrevistas, se elaboraron y validaron:

- Guión para el vaciado de información teórica sobre detección de necesidades.
- Esquema base para el vaciado de información normativa sobre la dirección escolar.
- Guión indicativo para los informes de expertos.

Las características generales de las pautas citadas podrían caracterizarse como:

- Estructuras abiertas
- Contenido condicionado por dos referencias básicas:
 - . Concepciones sobre la dirección escolar.
 - . Necesidades de formación, especificadas tanto respecto al diseño de formación como a su contenido y modalidad.
- Énfasis en localizar diferencias entre:
 - . Situación existente, situación deseable.
 - . Situación deseable, situación posible.
 - . Lo que se hace, lo que se debería hacer.

Además de la instrumentalización citada, a lo largo de la investigación, se desarrollan otros instrumentos que, básicamente, pueden identificarse como:

- Pautas para el análisis de procesos historiográficos y de observación.
- Guía de análisis para expertos.

El primero de ellos iba destinado a los autoinformes que sobre sí mismo o sobre situaciones observadas se pidió a los miembros del equipo de investigación. La razón última es fácilmente comprensible: todos ellos son expertos en el tema de estudio y su experiencia no quedaba recogida en ningún momento.

La guía de análisis para expertos tenía el sentido original de ordenar la visión y perspectivas que diferentes expertos podían dar a partir de entrevistas o producciones textuales publicadas.

Ambos instrumentos para el análisis de la información fueron modificados varias veces, hasta que al final adoptaron la forma del guión indicativo para los informes de expertos que se entregó en el seminario de expertos, que se comenta y presenta en el capítulo 8.

También se incorpora al análisis, el resultado de procesos de información fundamentalmente de carácter no participante, incidental y sistémica (Anguera, 1982) a través de información recogida mediante notas de campo. Aprovechando la participación de miembros del equipo de investigación en cursos de formación de directivos, se realizaron observaciones en los grupos de trabajo que con carácter formalizado o informal funcionaban dentro o fuera de las sesiones de formación.

Como dato previo, los investigadores conocían las categorías que en sentido amplio consideran Goetz y Le Compte (1988) que se deben tener en cuenta:

- a.- ¿Quiénes están en el grupo o en la escena? ¿Cuántos son?, y ¿Cuáles son sus tipos, identidades y características relevantes? ¿Cómo se consigue ser participante en la escena?
- b.- ¿Qué está sucediendo aquí? ¿Qué hacen los individuos de la escena y qué se dicen entre sí?
- c.- ¿Dónde está situada la escena? ¿Qué escenarios y entornos físicos forman sus contextos? ¿Con qué recursos naturales cuenta el grupo y qué tecnologías utiliza? ¿Cómo asigna y emplea el

espacio y los objetos físicos? **¿Qué se produce?** **¿Qué sensaciones visuales, sonoras, olfativas y auditivas y qué sentimientos detectan en los contextos del grupo?**

d.- **¿Cuándo interactúa el grupo?** **¿En qué modo el grupo conceptualiza, emplea y distribuye el tiempo?** **¿Cómo perciben los participantes su pasado y su futuro?**

e.- **¿Cómo se interrelacionan los elementos identificados tanto desde el punto de vista de los participantes como de la perspectiva del investigador?** **¿Cómo se mantiene la estabilidad?** **¿Cómo surge y es orientada la innovación?** **¿Cómo se organizan todos estos elementos?** **¿Qué reglas, normas o costumbres rigen en la organización social?** **¿Cómo se relaciona este grupo con otros grupos, organizaciones o instituciones?**

f.- **¿Por qué funciona el grupo como lo hace?** **¿Qué significados atribuyen los participantes a su conducta?** **¿Cuál es la historia del grupo?** **¿Qué símbolos, tradiciones, valores y concepciones del mundo se pueden descubrir en él?**

A partir de estos elementos se concretan los indicadores de observación.

2.3. Recopilación y tratamiento de la información

La aplicación de los diferentes instrumentos en las fechas señaladas en la **temporalización** inicial se realizó por diferentes canales, que se especifican a continuación:

- a) Los cuestionarios se solicitaron por correo incorporando en la documentación un sobre franqueado para la respuesta.
- b) Las entrevistas a profesores de centros educativos, inspectores y otros responsables de las administraciones educativas las realizaron personalmente los miembros del equipo de investigación. Como soporte a la entrevista, se grabó en algunos casos, previa conformidad del entrevistado.
- c) El análisis de documentación, aportaciones teóricas, estudios, investigaciones, programas o normativa, fue realizado también personalmente por los diferentes miembros del equipo de investigación.

El **tratamiento de la información** fue diferenciado según su naturaleza. Básicamente se realizó un *tratamiento informático* para los cuestionarios, mediante el paquete estadístico SPSSX y el *análisis de contenido*, en el caso de las entrevistas, informes y otros documentos emitidos.

Particular referencia hay que hacer al tratamiento de algunas entrevistas grabadas. Trasladadas a papel con el texto íntegro, una primera valoración se realizó, de acuerdo a los criterios de Denzin (1978):

- 1.- Comunicación del significado.
- 2.- Expresión del interés del respondiente.
- 3.- Claridad de preguntas y respuestas.
- 4.- Precisión de los objetivos.
- 5.- Integración de estos en las preguntas.
- 6.- Manejos de las falsas respuestas inventadas.

Las entrevistas se oyeron varias veces, anotando los conceptos con una perspectiva global y posteriormente se transcribieron dejando margen para los comentarios e interpretaciones y se trabajó sobre el texto, para evitar un análisis descontextualizado o lo que se denomina "*tipificación prematura*" (Erikson, 1989).

De alguna manera, se siguieron los tres momentos que Bardín (1986) especifica para el tratamiento de las entrevistas:

- a.- Descomposición del texto original en unidades de significado.
- b.- Numerar las unidades de significados.
- c.- Clasificar las unidades de significados en función del sistema de categorías establecido.

Los análisis de contenido así realizados, de forma interpretativa y no cuantitativa (Guba y Lincoln, 1981; Bardín, 1986), han permitido organizar la información teniendo en cuenta que "*el análisis de contenido no produce solo una información descriptiva sobre el contenido sino que intenta hacer inferencias en relación a dicho contenido a través de la comparación, contrastación, ordenación y determinación de vínculos y relaciones*" (Goetz y Le Compte, 1988).

2.4. Incidencias en el proceso

La existencia de una realidad dinámica frente al proceso de planificación establecido (que por definición siempre posee una dimensión estática) genera disfunciones que modifican en la práctica las previsiones establecidas. Su explicitación nos parece necesaria para encuadrar adecuadamente la información existente y su significado.

La atención a las alteraciones más significativas que han existido se presentan de acuerdo a las actuaciones de mayor relevancia realizadas.

2.4.1. *Alteraciones respecto al diseño establecido*

Los inponderables se refieren básicamente a los generados por la constitución del equipo de investigación y por la petición, de la Subdirección General de Formación de Profesorado del M.E.C. de conocer los resultados en un tiempo útil para facilitar la planificación de los cursos de formación de directivos. Más específicamente, las alteraciones son:

- a.- Substituir parte de las entrevistas a expertos por un seminario interno en el que intervinieron las personas citadas. Se consideró que esta opción podría cubrir el primer objetivo y, además, proporcionar más riqueza de información al mejorar la contrastación que permite.
- b.- Substituir, por razones presupuestarias, la referencia a expertos europeos por el análisis de documentación y el seguimiento de programas de formación.

2.4.2. *Alteraciones respecto al desarrollo de la investigación*

El desarrollo de la investigación aconsejó introducir cambios respecto a lo previsto, que supusieron incidir en la organización y tratamiento de la información. Algunas destacables son:

Respecto a la organización de la información, se tomaron las siguientes decisiones:

- a.- Incorporar al marco conceptual y desarrollo teórico el análisis de documentos referido a los programas de formación de directivos, el vaciado legislativo sobre sus funciones y el análi-

sis sobre las necesidades que a nivel de la dirección plantea la actual Reforma.

b.- Algunas entrevistas a expertos no siguieron las pautas establecidas. En algunos casos y a requerimiento de los encuestados, alegando que precisaban reflexionar o que necesitaban más tiempo del que disponían, se les entregó la guía de entrevista. No obstante, siempre se realizó un intercambio de opiniones con el encuestador, aunque fuera "a posteriori".

c.- El tratamiento de la información obligó, en algunos casos, a eliminar cuestionarios por estar incompletos o entrevistas por no especificar o situar al entrevistado.

2.5. Limitaciones y posibilidades de la investigación

En la línea mencionada de establecer los marcos adecuados de interpretación, nos parece oportuno explicitar más las problemáticas que detectamos y las posibles vías para superarlas. Respecto a las limitaciones, podemos señalar:

a) La temporal, que ha impedido analizar con mayor profundidad los problemas que los directivos tienen o la utilidad real de la formación que reciben. De hecho, cualquier estudio dirigido al análisis de conductas implícitas (y las necesidades están en la base de estas) debería considerar la dimensión temporal y analizarse bajo perspectivas longitudinales.

b) La complejidad del objeto de estudio, que nos afectan a un modelo de dirección poco establecido. provisional y ampliamente cuestionado, incorpora variables de análisis e influencia no siempre controlables.

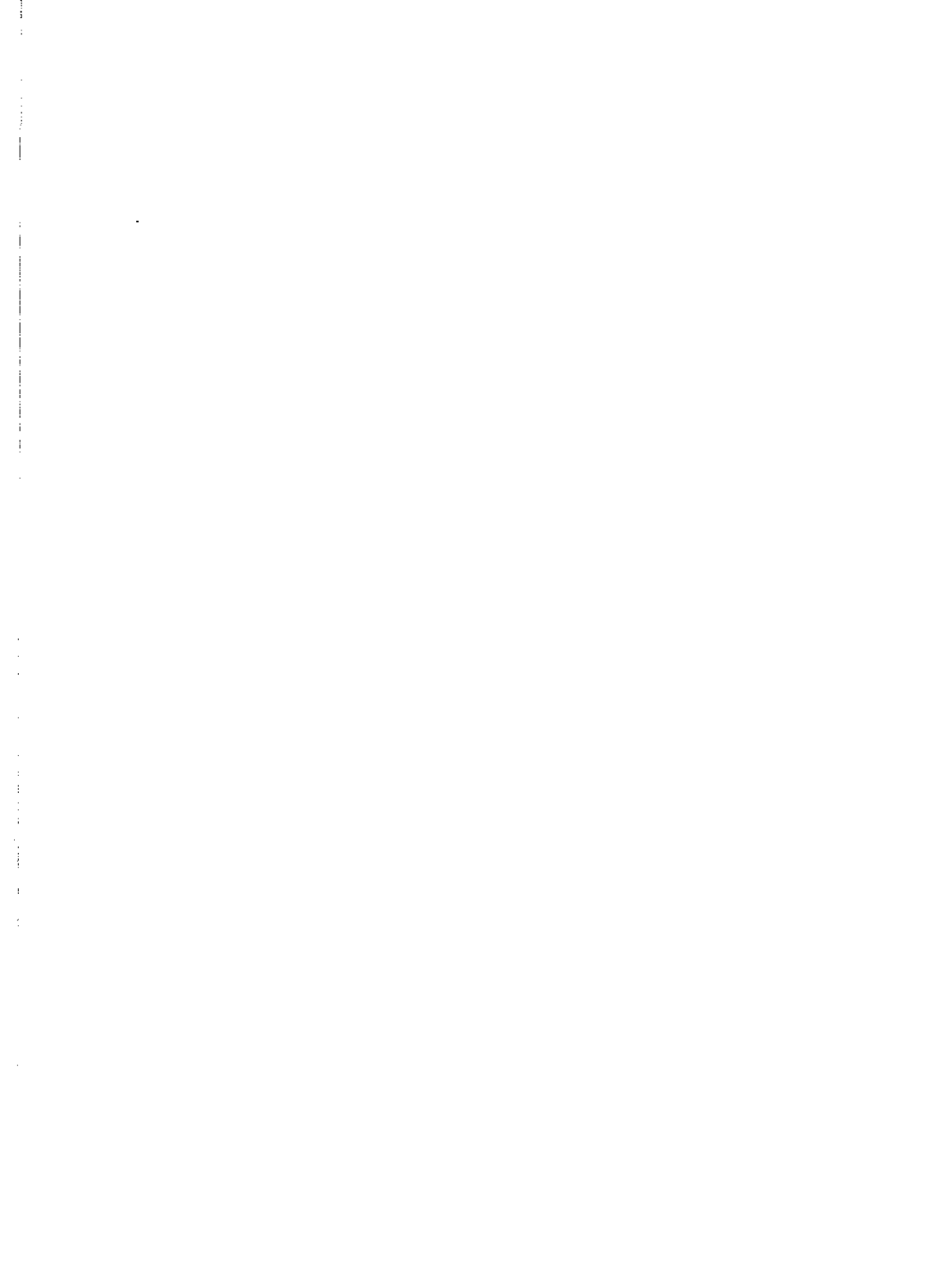
c) Las propias del grupo de investigación, que, además de compaginar el trabajo docente con actividades profesionales, mantiene diferencias de formación y experiencia.

d) La novedad del tema, que mezcla una cierta escasez y diversidad de concepciones respecto a la evaluación de necesidades, con asignaciones confusas y no siempre bien delimitadas.

A pesar de estas limitaciones, creemos que la investigación posee un alto potencial para abrir nuevas líneas de trabajo y para orientar la intervención sobre la realidad. Más concretamente, su utilidad reside:

- 1.- Orientar la planificación, desarrollo y evaluación de programas de formación de directivos.
- 2.- Revisar las características de los programas de formación actualmente existentes.
- 3.- Establecer una base metodológica y de información que permita establecer nuevos estudios sobre la evolución y el comportamiento de las necesidades formativas en el futuro.
- 4.- Posibilitar nuevos estudios, más centrados en:
 - La utilidad de un determinado curso de formación.
 - La modificación de necesidades.
 - Materiales de trabajo individualizado a necesidades específicas.
 - Diseños formativos.

B. MARCO CONCEPTUAL Y DESARROLLO TEÓRICO



CAPÍTULO III

EL MARCO TEÓRICO

3.1. La evaluación

Introducción

No parecería necesario hablar de evaluación si en el ámbito educativo hubiese un acuerdo generalizado sobre lo que es e implica. Desgraciadamente no existe y ello nos obliga a situar conceptos de partida. Lo haremos a continuación poniendo especial énfasis en la evaluación de programas, ámbito al que afecta especialmente la investigación.

Afirmar que la evaluación es un proceso susceptible de una cierta planificación no es nada nuevo, aunque rompa el mito de un acercamiento puntual al final de una acción formativa. Y esto cobra más importancia en la evaluación de programas, ya que su definición, diseño, ejecución y resultados, exige hilvanar los distintos tipos que puedan darse sobre la evaluación. Es decir, no podemos definir un programa sin haber reparado previamente en la evaluación de las necesidades que intenta satisfacer, en el contexto donde ha de implementarse, en su viabilidad, por poner sólo un ejemplo.

Pero, también, nuestra primera afirmación de que: *"la evaluación es un proceso susceptible de planificación"* significa y comporta que hemos de: a) organizar los distintos elementos afectados, b) sistematizar la fases en su desarrollo, c) temporalizar las secuencias que quedan planificadas y d) proveer de los recursos necesarios para que la misma pueda llevarse a cabo.

Todo ello supone, además de vencer las resistencias y obstáculos

los que genera su organización y desarrollo, proveer de un organigrama evaluativo (asignación de tareas y responsabilidades, competencia técnica), y propiciar los instrumentos, técnicas y metodologías idóneas en cada momento, dentro de un modelo evaluativo, ajustado y coherente con los propósitos evaluativos.

Desde este planteamiento se aborda la evaluación y, más específicamente, la evaluación de programas, considerando su proceso y analizando los distintos tipos de evaluación, sus implicaciones y finalidades, así como su exigencia metodológica e instrumental, sin olvidar los agentes y los distintos momentos evaluativos dentro de un modelo de evaluación integrador.

El desarrollo de una planificación general, consecuencia directa de la natural a y diseño de la investigación, no debe identificarse con una exclusiva aproximación tecnocrática. De hecho, se contemplan procesos de información y análisis no estructurados previamente y procesos de contraste más propios de enfoques interpretativos y sociocríticos. Y es que la naturaleza del problema impone diferentes acercamientos que exigen variación de técnicas y estrategias de información, en la línea que defienden las últimas aportaciones del campo (De Ketele y Roegiers, 1995; Casanova, 1995; Medina y Villar, 1995; etc.).

3.1.1. En torno al concepto de evaluación educativa

El concepto de evaluación ha estado sujeto a los vaivenes históricos propios del ámbito educativo, tanto en su teoría como en su práctica. Es decir, si revisamos la literatura en torno a evaluación, podemos apreciar que se han formulado tantas definiciones como teorías y estudiosos se han preocupado de ello. Algunas son coincidentes, otras presentan matices diferenciales importantes y otras tantas son eclécticas o aglutinadoras. Dichas diferencias, insistimos, obedecen a las distintas posiciones filosóficas, epistemológicas y metodológicas que han predominado en un momento u otro.

No pretendemos realizar una revisión exhaustiva de la literatura en este ámbito, pero sí significar algunos hitos evolutivos, que permitan entender mejor las actuales posturas que conceptualizan este constructo. Para ello utilizaremos algunas definiciones significativas.

Podemos partir de:

a) Definiciones que contienen especificaciones o normas sobre los atributos que han de conseguir los alumnos/los usuarios después de un proceso instructivo/de intervención:

TYLER (1950:69): *"proceso que determina hasta que punto se han conseguido los objetivos educativos"*.

LAFOURCADE (1972:21): *"etapa del proceso educacional que tiene por fin controlar de modo sistemático en que medida se han logrado los resultados previstos en los objetivos que se hubieran especificado con antelación"*.

GRONLUND (1973:2): *"proceso sistemático para determinar hasta que punto alcanzan los alumnos los objetivos de la educación"*.

MAGER (1975:20): *"acto de comparar una medida con un estándar y emitir un juicio basado en la comparación"*.

De estas definiciones, muy entroncadas con la evaluación de alumnos, unas de manera explícita y otras implícita, destaca la preocupación por el logro de los objetivos/resultados como el objeto fundamental de la evaluación.

b) Definiciones que centran la evaluación en la determinación del mérito o valor:

SCRIVEN (1967): *"proceso por el que se determina el mérito o valor de alguna cosa"*

WORTHEN Y SANDERS (1973) (citados por RODRIGUEZ DIEGUEZ (1980:19): *"determinación del valor de una cosa. Incluye la obtención de información para juzgar el valor de un programa, un procedimiento, un producto, un objetivo o la utilidad potencial de aproximaciones alternativas para alcanzar determinados objetivos"*.

POPHAM (1980:16): *"la evaluación educativa sistemática consiste en un juicio formal del valor de los fenómenos educativos"*.

NEVO (1983:124): *"apreciación o juicio en cuanto a la calidad o valor de un objeto"*.

JOINT COMITTE (1988) *"la evaluación es el enjuiciamiento sistemático de la valía o mérito de un objeto"*.

ALVIRA (1991:10-11) *"emitir juicios de valor, adjudicar valor"*

o mérito a un programa/intervención, basándose en información empírica recogida sistemática y rigurosamente".

Este nuevo acercamiento comporta algo más que la comparación con "standars". Evaluar, además de medir, implica emisión de un juicio sobre la medida-valoración. Otro problema distinto será determinar la fuente de criterios que permita calibrar el mérito o el valor de algo. En cualquier caso, sea como fuere, lo cierto es que este planteamiento considera más variables en la evaluación de un proceso de intervención y abre la misma más allá del logro de objetivos.

c) Definiciones que conciben la evaluación como un proceso que proporciona información para la toma de decisiones:

STUFFLEBEAM (1987:183) *"proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados"*

CRONBACH (1963:244) *"proceso de recopilación y utilización de la información para tomar decisiones"*

ALKIN (1969:2, citado por TENBRICK, 1981:2) *"proceso de reconocer las áreas de decisión importantes, seleccionar la información apropiada y reconocer y analizar la información para transmitir datos que ayudan a tomar decisiones para tomar alternativas"*.

FERRÁNDEZ (1993:11): *"emitir un juicio valorativo sobre una realidad educativa en función de unos datos y con el propósito de tomar decisiones al respecto"*.

Además de incluir múltiples objetos de evaluación, se incorporan nuevas funciones y momentos evaluativos y se les da pleno sentido (ev. diagnóstica, ev. formativa y ev. sumativa). Hay también una preocupación por la utilidad de la evaluación en la línea de perfeccionamiento o mejora de la práctica, con independencia de quien toma la decisión (docentes, gestores educativos, políticos, etc.). También es destacable el papel de los agentes evaluadores, y la relación entre los distintos profesionales: evaluación interna-evaluación externa, auto-heteroevaluación.

d) Definiciones que intentan sintetizar y aglutinar los aspectos anteriores:

DE LA ORDEN (1982:22) "*proceso de recogida y análisis de información relevante para descubrir cualquier faceta de la realidad educativa y formular un juicio sobre su adecuación a un patrón o criterio, previamente establecido, como base para la toma de decisiones*".

TENBRICK (1988:19) "*proceso de obtener información y usarla para formar juicios que a su vez se utilizarán en la toma de decisiones*".

CABRERA (1987:101) "*proceso sistemático de obtener información para describir; sea algún elemento, sea el proceso, sean los resultados educativos, con el objeto de emitir un juicio sobre los mismos, según su adecuación a unos criterios previamente establecidos, y en todos ellos en orden a servir de base para una eventual decisión educativa*".

PEREZ GOMEZ (1983:431) "*proceso de recogida y provisión de evidencias, sobre el funcionamiento y evolución de la vida en el aula, en base a las cuales se forman decisiones sobre la posibilidad, efectividad y valor educativo del curriculum*".

CASANOVA (1995:55): "*Recogida de información rigurosa y sistemática para obtener datos válidos y fiables acerca de una situación con objeto de formar y emitir un juicio de valor con respecto a ella. Estas valoraciones permitirán tomar las decisiones consecuentes en orden a corregir o mejorar la situación evaluada*".

Las definiciones anteriores como propuestas integradoras de anteriores perspectivas recogen sus aportaciones. A partir de ellas caracterizamos la evaluación como:

* *un proceso sistemático de recogida de información*, no improvisado, necesitado de organizar sus elementos, sistematizar sus fases, temporalizar sus secuencias, proveer los recursos, construir o seleccionar los instrumentos, etc.. En cualquier caso, desde planteamientos multivariados en cuanto a los instrumentos, técnicas y métodos, así como agentes.

* *que implica un Juicio de valor*. que explicita su bondad. Téngase en cuenta que la adjudicación de un valor no significa tomar decisiones, por cuanto los evaluadores pueden realizar esta tarea y otras personas, ajenos a ellos, pueden tomarlas.

* *orientada hacia la toma de decisiones.* El proceso evaluativo ha de tener una utilidad, que en nuestro caso se orienta a la mejora de la práctica. Significa, además, que la evaluación ha de ser un medio y no un fin en sí misma.

3.1.2. Dimensiones de la evaluación educativa

Aplicar la evaluación exige reparar en múltiples dimensiones y variables, en su selección y su priorización, y en un proceso que nace desde planteamientos epistemológicos o ideológicos, hasta técnicos. Por ello, realizar una evaluación implica habitualmente planificar dicha acción y elaborar un diseño pertinente en relación con la realidad a evaluar.

Un primer acercamiento a las dimensiones afectadas en la evaluación educativa se concreta en el ideograma que presentamos (Figura 3.1.1.). Un comentario sucinto del mismo nos indica que:

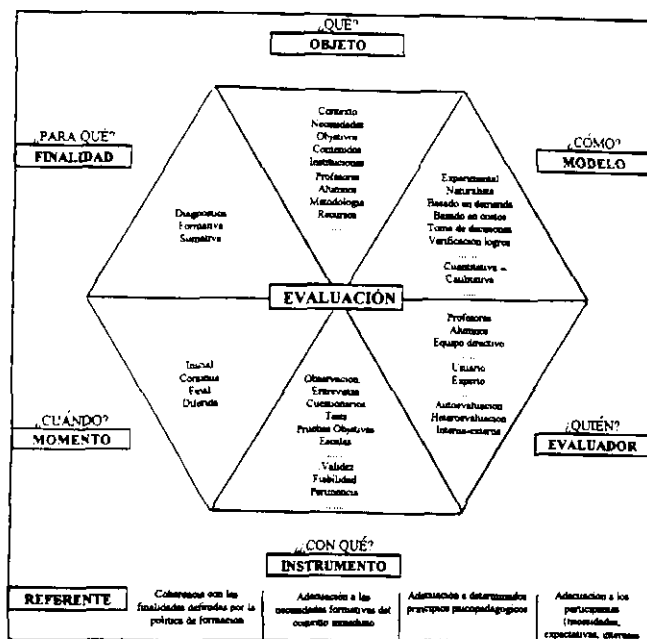


Figura 3.1.1.: Dimensiones básicas de la evaluación educativa, (Tejada, 1991)

a) El **objeto de evaluación** puede ser diverso, aunque la mayoría de autores llegan a coincidir en señalar a los alumnos, el personal docente y no docente, el curriculum, los recursos, los planes y programas, los proyectos, las estrategias metodológicas, las instituciones de formación y los contextos, entre otros aspectos con carácter general. Para cada uno de ellos, las fuentes de información, los protagonistas y estrategias de evaluación, obviamente, pueden variar en su nominación, implicación y diseño.

b) La **finalidad** perseguida por la evaluación (diagnóstica, formativa y sumativa), aunque también se podría hacer referencia a desarrollos como la evaluación iluminativa o la investigación evaluativa.

c) El **momento** evaluativo, conectado con la finalidad, es otra de las dimensiones básicas. Evaluación inicial con finalidad diagnóstica, al principio de una acción formativa, evaluación continua con finalidad formativa, durante el período de formación y evaluación final con finalidad sumativa, al final del período de formación. Habría que añadir a estos tres momentos, ya clásicos, la evaluación diferida que toma capital importancia en la evaluación de programas por las repercusiones prácticas y sociales que tiene. Un programa puede ser bueno si se verifica la suficiencia de los participantes al finalizar la acción formativa, pero también si tiene una repercusión en la mejora de la realidad práctica (evaluación de impacto).

El cuadro 3.1.1. expresa las relaciones e implicaciones entre estas dos últimas dimensiones. Hay que tener presente que no siempre se evidencia el paralelismo establecido. Así, a modo de ejemplo, podemos verificar cómo en la práctica muchas veces se realiza la evaluación continua con finalidad sumativa. Sucede esto cuando se recaba información no tanto para optimizar el programa como para poderse asegurar mejor la evaluación final del alumno; es decir, se van registrando resultados parciales más que realizar una evaluación del proceso formativo.

d) El **modelo** paradigmático seguido, que afectará al diseño a seguir y que está en íntima conexión con el referente (respecto a qué evaluamos). Así por ejemplo, los criterios para juzgar el valor o mérito de un objeto de evaluación pueden ser la confluencia entre los hechos (logros) y los objetivos -modelo de evaluación por objetivos-, la identificación de las necesidades actuales y potenciales de las audiencias, los ideales o valores sociales o el estándar de cono-

FINALIDAD	MOMENTO	OBJETIVOS	DECISIONES A TOMAR
Diagnóstica	Inicial	<ul style="list-style-type: none"> -Identificar las características de los participantes (intereses, necesitadas, expectativas). -Identificar las características del contexto (posibilidades, limitaciones, necesidades, etc.). -Valorar la pertinencia, adecuación y viabilidad del programa. 	<ul style="list-style-type: none"> -Admisión, orientación, establecimiento de grupos de aprendizaje.
Formativa	Continua	<ul style="list-style-type: none"> -Mejorar las posibilidades personales de los participantes. -Dar información sobre su evolución y progreso. -Identificar los puntos críticos en el desarrollo del programa -Optimizar el programa en su desarrollo. 	<ul style="list-style-type: none"> -Adaptación-ajuste e implementación del programa. -Adaptación de las actividades de enseñanza-aprendizaje (tiempos, recursos, motivación, estrategias, rol docente, etc.).
Sumativa	Final	<ul style="list-style-type: none"> -Valorar la consecuencia de los objetivos así como los cambios producidos, previstos o no. -Verificar la valía de un programa de cara a satisfacer las necesidades previstas. 	<ul style="list-style-type: none"> -Promoción, certificación, reconsideración de los participantes. -Aceptación o rechazo del programa.

Cuadro 3.1.1.: Relaciones entre la finalidad y el momento evaluativo

cimientos estructurados por los expertos u otros grupos relevantes. El cuadro número 3.1.2. muestra una breve síntesis de los modelos más conocidos en evaluación de programas.

Además, el modelo de interpretación puede basarse en la racionalidad positivista (científico-técnico), en la asignación de valores de la realidad (interpretativo-fenomenológico) o enfatizar en el sentido político que adopta cualquier situación (sociocrítico).

e) La **instrumentalización** nos remite a las herramientas que han de servir para obtener la información necesaria para la evaluación. Instrumentos y técnicas de recogida de información estructurado~semiestructurados o sin estructurar, susceptibles de tratamiento cuantitativo o cualitativo, válidos, fiables, pertinentes, etc. son características técnicas exigibles a cualquiera de ellos. La complementariedad y triangulación de instrumentos se impondrá, en todo caso, ante la diversidad de opciones.

f) El **evaluador** se convierte en un eje igualmente importante en el hecho evaluativo. Además de los implicados en el proceso formativo, están los expertos, que nos permiten diferenciar entre evaluación interna y evaluación externa, entre heteroevaluación y auto-evaluación.

Al margen de las ventajas e inconvenientes de una y otra, suelen combinarse en la práctica y utilizarse como complementarias. Con todo, cada día se evidencia con más fuerza la necesidad de capacitación técnica para evaluar. El conocimiento de técnicas, instrumentos, metodologías, etc. en aras de una pretendida "objetividad" (intersubjetividad) es un requisito formativo para los protagonistas de la evaluación.

g) El **referente** es la dimensión más diferenciadora de la evaluación. Fuente de criterios e indicadores de evaluación, está conectada con el resto de las dimensiones. Proporciona esquemas e indicadores de análisis como los relativos a la coherencia con la política formativa, la **contextualización**, los principios psicopedagógicos que se aplican o la consideración de los participantes (Antúñez y otros, 1987).

La complejidad de la evaluación, es evidente a la vista de los factores analizados y justifica plenamente la afirmación de que una evaluación nunca es completa en sí misma. Por este motivo, la planificación de la misma tiene que hacer énfasis en la determinación de los aspectos más significativos de cada realidad y momento evaluativo.

CUADRO 3.1.2.: Modelos de evaluación de programas (Tejada, 1989: 114-116)					
Modelo	E. responsable	Tema de decisiones	Su referencia o metas	E. limitativa	Critica crítica
Organizador previo	Problemas localizables	Situaciones decisivas	-Necesidades y valores sociales	Problemas y necesidades localizables	Efectos
Objetivo	-Facilitar la comprensión de las actividades y su valoración en una teoría determinada y desde distintas perspectivas -Ayudar a los clientes	-Proporcionar conocimientos suficientes y una base valorativa para tomar y justificar las decisiones	-Juzgar los méritos relativos de bienes y servicios alternativos	-Estar de acuerdo con el programa, reconociendo al mismo tiempo su necesidad a largo plazo y sus consecuencias dentro de su contexto	-Ofrecer una representación y valoración de la práctica formativa y sus consecuencias dentro de su contexto
Audiencia	Comunidad y grupo de clientes en zonas locales y los expertos	-Los que toman decisiones -¿Cómo planificar, ejecutar y recibir para promover el crecimiento y desarrollo a un coste razonable?	-Los consumidores -¿Cuál es el valor de un programa, dados sus costes, las necesidades concretas de los consumidores y los valores de la sociedad en general?	-Innovadores y personas involucradas	-Comunidad y grupo de clientes en zonas locales -¿Cuáles son las características y realidades de los consumidores, cuáles son las cualidades emergentes de una clase o programa que se está evaluando?
Cuestiones previas	-¿Qué alumnos alcanzan los objetivos? -¿Qué efectos secundarios, logros accidentales, resultados?	-¿Cómo planificar, ejecutar y recibir para promover el crecimiento y desarrollo a un coste razonable?	-¿Cuál es el valor de un programa, dados sus costes, las necesidades concretas de los consumidores y los valores de la sociedad en general?	-¿Cómo opera o funciona un programa, cómo influyen en él los contextos donde se ejecuta?	-¿Cuáles son las características y realidades de los consumidores, cuáles son las cualidades emergentes de una clase o programa que se está evaluando?
Metodología	Quantitative -Planificación experimental -Comparación entre grupos	Quantitative -Planificación experimental -Valoración de necesidades -Observación -Estudios piloto	Quantitativo-qualitativo -Planificación experimental -Evaluación sin metas -Análisis de coste -Comparación-experimentación	Qualitativa -Estudio de casos	Qualitativa -Estudio de casos
Instrumentos y técnicas	-Pruebas objetivas -Tests estandarizados de rendimiento pedagógico -Observación predeterminada	-Revisión de documentos -Audiciones -Entrevistas -Tests diagnósticos -Vistas	-Listas de control -Tests diagnósticos -Entrevistas -Informes, etc.	-Observación -Entrevista	-Crítica crítica
Procesos	TYLER -Establecer metas u objetivos -Definir los objetivos en términos de comportamiento -Establecer o desarrollar técnicas e instrumentos -Recopilar datos -Comparar los datos con los objetivos	STUFFEREAM -Análisis de tareas -Plan de obtención de información -Plan para el informe sobre resultados -Plan para la administración del estudio	SCREVEN -Valoración de necesidades -Evaluación de metas -Comparación con otras alternativas -Examinar según coste y efectividad -Combinación de la evaluación del personal con la del programa.	PARLETT Y HAMILTON -Observación -Investigación -Explicación	EISNER -Descripción -Interpretación -Valoración

3.1.3. *La evaluación de programas*

Un vez delimitadas las dimensiones de la evaluación, consideramos con carácter general¹ algunos aspectos diferenciales de la evaluación de programas de formación.

Hemos de partir, también en este caso, de un concepto de programa que, con independencia de la polisemia del término en sí mismo, sea operativo y clarificador. En aras a la brevedad, asumimos por programa *"cualquier propuesta estructurada para producir cambios en las personas que se exponen a ellos"* (Gairín, 1993:80), entendiendo como tal *"desde un diseño específico para la instrucción de un tema concreto de una materia hasta el plan educativo que comporta el desarrollo de un curso completo; desde la actividad docente de un profesor hasta la organización funcional de uno o varios centros educativos; desde un proyecto experimental de enseñanza hasta todo un sistema educativo formal"* (Cabrera, 1987:101).

En este contexto particular, consideramos la evaluación de un programa como aquel proceso continuo, sistemático y multidimensional de recogida de información relevante, válida y fiable que permite tomar decisiones sobre el valor o mérito del mismo para mejorar su funcionamiento.

Dichas decisiones, según Cabrera (1987:113-114), se refieren a distintos ámbitos y pueden afectar a:

- *la implantación del programa,
- *la continuación, expansión o certificación del éxito del programa,
- *las modificaciones a introducir en el programa en desarrollo.

Además, hay que tener presente y como consecuencia de lo anterior, que existen unas razones que justifican de manera global o específica la evaluación de programas:

- cumplimiento de los requisitos de acreditación (calificación personal)

¹Un análisis más detallado puede realizarse a partir de las obras que se citan o en las siguientes, referidas sobre todo a evaluar programas de formación: Casanova (1985), Cabrera (1987), Santos (1988), Fernández (s.f.), Villar y otros (1992), UNED (1993), Santos (1993), etc. o revistas monográficas como **Borbón**, n.º 43 (1992) o **Ciencias de la Educación**, n.º 153 (1993).

- rendir cuentas (justificación de la inversión, costos)
- demandas de información
- elección-selección del mejor programa (satisfacer necesidades)
- asistir al equipo de gestión del programa en su desarrollo y mejora
- aprender-verificar acerca de los efectos secundarios (lo no planificado)

Se apuntan así los focos de atención de la evaluación de programas. De hecho, como destaca Gairín (1993:82-83), la evaluación de programas es en gran medida deudora de la manera como se confeccionaron y de las concepciones implícitas o explícitas que asumen.

3.1.3. a) *El proceso general de evaluación de programas*

El proceso de evaluación está estrechamente vinculado con el conjunto de las fases que integran un programa de formación (cuadro 3.1.3.). Es más, la evaluación empieza antes de que el programa se desarrolle, en estrecha relación con todas las actividades de planificación; es decir, empieza cuando han sido realizados los juicios sobre su deseabilidad y necesidad. También hay que reparar en su viabilidad; esto es, si las condiciones para el probable éxito del programa se dan o debieran establecerse. Difícilmente se podrá desarrollar un programa si previamente no se han eliminado los obstáculos a su realización, siendo esto sólo posible si hay una evaluación diagnóstica inicial del contexto.

La evaluación inicial comporta y posibilita, igualmente, la acomodación de dicho programa a la situación misma, a las características del grupo destinatario, a los propios recursos, a las características físicas y psicosociales de la institución u otras, puesto que no siempre es susceptible desarrollar un programa de acuerdo a las condiciones específicas y a las variables que se tuvieron en cuenta en su planificación. Obliga a menudo a rediseñar el programa, los procedimientos, actividades, recursos y estrategias, etc si se quieren conseguir los objetivos establecidos.

Respecto a su desarrollo, además de tener en cuenta el logro de los objetivos planteados, interesarán los procesos seguidos: si se han introducido en el transcurso del mismo modificaciones o mejoras, si ha habido cambios de actitudes en los formadores o en los participantes, etc. Estamos apuntando claramente hacia los componentes

Cuadro 3.1.3.:			
Estructura metodológica de la evaluación en el desarrollo comunitario (Caride, 1990)			
TIPO EVALUACIÓN	REFERENTE	TAREA	ÁMBITO APLICACIÓN
Del contexto/ necesidades	territorio y sociedad: comunidad, grupos, sujetos, etc	estudio previo de la realidad: problemas, necesidades, recursos, conflictos, etc.	diagnóstico, planificación y toma de decisiones
Del diseño	expertos y profesionales en programar y planificar	análisis de criterios programáticos, justificación, coherencia y pertinencia del diseño	diseño y planificación del programa
Del proceso	profesionales y participantes en el programa	análisis del desarrollo del programa: estrategias, procedimientos, niveles de ejecución, coordinación, participación comunitaria	ejecución del programa
Del producto	equipo evaluador	valoración de los resultados en relación con los objetivos y necesidades: eficacia, eficiencia, etc	obtención de conclusiones y toma de decisiones

de la evaluación formativa, que analiza la discrepancia entre lo diseñado, la realidad y el propio proceso formativo mientras se realiza.

Por último, ha de repararse sobre los resultados una vez concluido el programa. El objetivo principal de una evaluación final y **sumativa** es, como indica Cabrera (1987:123), el proporcionar evidencias objetivas, sistemáticas y completas del grado en que el programa ha conseguido los fines que se proponía y el grado en que se han producido otras consecuencias no previstas, que, una vez conocidas, sean también de interés para los responsables y organizadores del programa.

Hay que asegurar también la evaluación diferida, a coito-medio-largo plazo, que permita comprobar la permanencia y consistencia de los **cam-**

bios producidos en los sujetos, la mejora de las prácticas profesionales, los **cambios** institucionales, etc. según sean las metas del plan de formación. La evaluación de los impactos del programa nos permitirá concluir sobre la eficacia, eficiencia, comprensividad, validez y utilidad del programa, así como sobre su rentabilidad profesional o social, según fuera el caso.

En cierta forma, estamos apuntando por un **modelo de evaluación** cuya representación reflejamos en la figura 3.1.2.; modelo que indiscutiblemente integra elementos de otros modelos, en la línea de los expuestos por Hamm (1988:404-408), revisados por nosotros y acordes con los aportes y experiencias evaluativas compilados por Medina y Villar (1993).

Como puede observarse en dicha figura, se integran elementos de los modelos de Scriven, Stake y Stufflebeam. Los componentes de evaluación, tanto por lo que se refiere a un programa o a los alumnos, quedan divididos en tres fases: antecedentes, transacciones y resultados en la terminología de Stake (1976), con su correlato en la subsiguiente división de contexto, input, proceso y producto de Stufflebeam (1987).

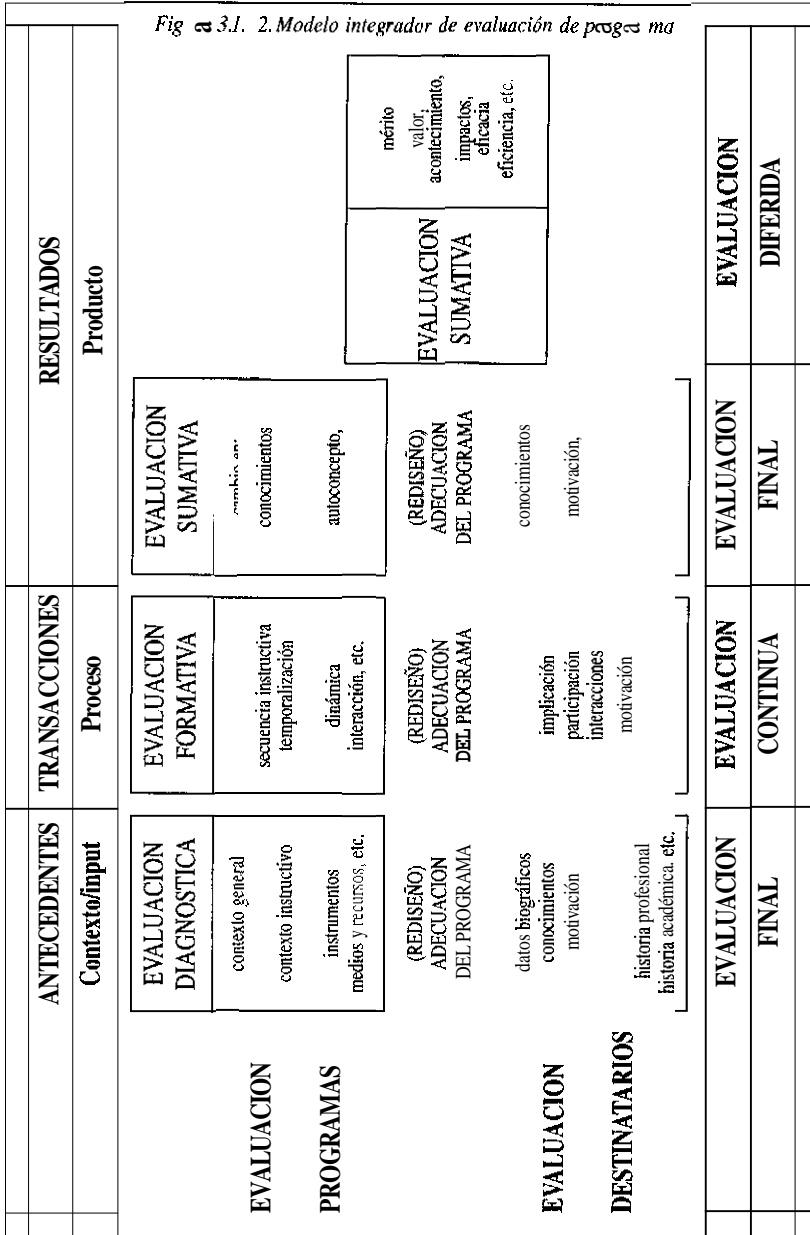
El modelo permite describir las intenciones y los acontecimientos en cualquier fase, a la par que posibilita la toma de decisiones lo más racional posible a los responsables del programa, tanto en lo que se refiere a la **determinación** de los objetivos como a la determinación de los recursos, deficiencias y obstáculos observados antes y durante su implementación.

Con todo, estamos asumiendo que no sólo interesan los resultados finales, sino también la implementación y el desarrollo. Nos remitimos así a la consideración de la evaluación formativa y sumativa de Scriven (1967). Estando interrelacionadas, la finalidad de la primera apunta por la **optimización** del programa, mientras que la segunda nos permite verificar su eficacia, bien sea de una parte o de la totalidad.

Por último, cabe destacar igualmente el planteamiento de objetivos libres descritos por Scriven (1967) en su modelo de evaluación sin referencia a metas. Dentro de este planteamiento, el evaluador que aborda la evaluación de un programa debe evaluar, al margen de los objetivos del mismo, considerando todos los resultados del programa y no sólo los establecidos.

En síntesis, el **modelo** expuesto nos da una visión más completa, holística, sobre la evaluación de programas, sus dimensiones, las decisiones sobre su implementación y sus resultados, así como de los distintos implicados.

DETECCIÓN DE NECESIDADES DE FORMACIÓN DE DIRECTIVOS



3.1.3. *b) Algunas consideraciones específicas*

La planificación de la evaluación aparece generalmente como una necesidad de obligado cumplimiento en aras a una mayor racionalidad, objetividad, validez y pertenencia del hecho evaluativo. Se huye así del libre albedrío o de la improvisación a la hora de acometer la evaluación del programa que está funcionando o está en sus fases finales.

La planificación hay que plantearla considerando los siguientes puntos (Posavac, 1989:27-38):

- a.- Identificar la audiencia (personas relevantes, "sponsor", director del programa, clientes, destinatarios, etc.).
- b.- Ajustar los encuentros preliminares con la audiencia con el propósito de fijar qué tipo de evaluación, para qué y porqué de la misma, quien la realizará, cuando se llevará a cabo y qué fuentes de información serán las relevantes y válidas.
- c.- Fijar la **evaluabilidad** del programa.
- d.- Revisar la literatura.
- e.- Determinar la metodología: estrategias, población y muestra, control-comparación, selección-construcción de instrumentos, recogida de datos, etc.
- f.- Presentar una propuesta por escrito.

Al margen de las problemáticas que cada uno de los aspectos referidos o su **operativización** entraña, nos parece oportuno reparar en los distintos tipos de evaluación, según sea el objeto evaluado, aportando pautas, procedimientos y criterios generales.

La **evaluación de necesidades** forma parte ineludible e indispensable en la planificación, implementación y evaluación de un programa. Con ella se pretende:

- * Cifrar el déficit entre el estado actual y el deseado.
- * Identificar las metas y objetivos formativos que deberían cubrirse con el programa.
- * Priorizar los objetivos en función del contexto, sus posibilidades, limitaciones, recursos, etc.
- * Proporcionar las claves para las decisiones en torno a que medios y recursos, etc. habrán de implicarse en el diseño y desarrollo del programa.

Con independencia del tipo de necesidades a evaluar (sentidas, expresadas, comparadas, normativas, documentadas, etc) y el tipo de acción formativa a realizar, los procedimientos que la literatura nos aporta como más habituales son el análisis de tareas, el análisis de actuación, el estudio de necesidades formativas y el estudio de competencias, entre otros.

El análisis de tareas, muy ligado con la formación ocupacional, consiste en determinar cuales son las tareas que ha de realizar un profesional experto en un determinado puesto de trabajo, con el fin de deducir los requisitos de formación que debe conseguir. La observación y la entrevista se muestran como los instrumentos más idóneos.

El análisis de actuación trata de identificar los procesos y los relaciona con el comportamiento general de la organización en la que se producen, identificando los pasos a seguir en el proceso de trabajo (formas actuales y formas deseables), los procesos mejorable~y los conocimientos y habilidades necesarios para conseguirlos. También la observación y la entrevista entre los distintos participantes se muestran como instrumentos válidos para ello.

En el tercer caso, el estudio de necesidades formativas se basa en la recogida de opiniones de los afectados sobre sus necesidades formativas. No exento de problemas (particularmente, o la dificultad de delimitar las necesidades implícitas) y de las expectativas de formación que puede generar, utiliza el cuestionario y la entrevista como instrumentos fundamentales en la recogida de la información.

Por último, el estudio de competencias consiste en la detección de necesidades a partir del asesoramiento de expertos, con reconocido prestigio en el ámbito de estudio, con el fin de elaborar un listado de las competencias necesarias en la actualidad o en el futuro, para un determinado tipo de trabajo. Es muy útil y válido para determinar necesidades genéricas relacionadas con actividades de trabajo poco conocidas. El método Delphi puede ser un buen instrumento de trabajo en este caso.

La **evaluación del contexto** pretende identificar y analizar las posibilidades, los condicionantes y las limitaciones -resistencias y obstáculos- del contexto en el que se origina o se va a desarrollar un programa, con el propósito de ajustar, adaptar el mismo o considerar dicho contexto en la propia definición-planificación del programa, tanto en sus necesidades como en sus recursos y medios. Exige

acotar con precisión el marco en el que operará el programa, haciendo necesario:

* Especificar la población a la que afecta el programa, tanto la directamente afectada por el mismo (grado de prevalencia) como la previsión de que su número aumente (grado de incidencia).

* Determinar las características de la población a la **que** va dirigido el programa. En este caso resulta importante estudiar no **sólo** cuales son los requisitos y condiciones que deben reunir los destinatarios para beneficiarse de él, sino analizar también en **qué** medida es capaz de discriminar entre las personas que entrarían dentro de su campo de acción (grado de sensibilidad del programa) y las que quedarían fuera (grado de especificidad del programa).

* Considerar las características de las personas relacionadas con el programa, desde los planificadores, responsables administrativos, gestores, personal docente, personas relacionadas con los participantes, etc.

* Describir las condiciones reales que caracterizan al medio en el que va a operar el programa, así como sus posibilidades **operativas**, en la medida en que dichas condiciones afectan directamente al desarrollo del programa. En este caso, las decisiones irán en la dirección de vehicular condiciones (recursos, medios, etc.) para su probable éxito o ajustar el programa a las limitaciones del propio contexto si las condiciones existentes no son idóneas para su desarrollo.

En relación al **cómo**, nos decantamos con Sarramona, Vázquez y Úcar, (1991:8) por una perspectiva multiinstrumental, por cuanto permite realizar un análisis desde diversos frentes y facilita la posibilidad de contrastación. Desde este planteamiento, cualquier plan evaluativo puede incluir tanto técnicas e instrumentos formalizados (cuestionarios, entrevistas estructuradas, etc.) como otros menos formalizados (diarios, entrevistas sin estructurar, etc.) e implicar a distintas fuentes de información (desde el “**sponsor**” hasta los propios destinatarios, personal docente, gestores, etc.).

El propósito de la **evaluación del diseño** es valorar su conexión con las necesidades **que** trata de satisfacer y con las **características** contextuales en las que ha de operar. El punto de atención de esta evaluación serán los distintos componentes del programa. Por tanto, habrá que:

* Reparar si los objetivos se adecuan a las necesidades, son pertinentes y suficientes además de factibles.

* Analizar los contenidos desde su selección, **secuenciación**, suficiencia, objetividad, actualidad, relevancia y pertinencia.

* Verificar las actividades, su adecuación y suficiencia para el logro de objetivos.

* Valorar la suficiencia de los recursos y medios necesarios, tanto docentes como de apoyo, financieros, infraestructura física, temporalización, material didáctico, etc. con los mismos criterios de suficiencia y pertinencia utilizados al analizar los objetivos y las actividades propuestas.

* Analizar si el sistema de evaluación permite aportar la información necesaria para verificar el logro de los objetivos y el desarrollo del propio programa.

Respecto al cómo hacerlo, solamente indicaremos la necesidad de que se impliquen los expertos en el curriculum y en el ámbito psicopedagógico, externos o no al programa, siguiendo el criterio de jueces. Este tipo de análisis permitirá detectar los fallos de los programas y ajustarlos.

Hemos de tener presente, por último, que los criterios a utilizar en este caso son fundamentalmente de tipo económico, de **factibilidad** y de normas valorativas extrínsecas (Cabrera, 1987:120).

La evaluación del proceso tiene como finalidad proporcionar información sobre el desarrollo del programa con el propósito de optimizarlo y mejorarlo. Concretamente, Stufflebeam (1987:199), destaca como objetivos de la evaluación del proceso:

* proporcionar información sobre:

-el ritmo que siguen las actividades del programa;

-la adecuación al plan previsto;

-la utilización de los recursos disponibles;

* aportar una guía para modificar el plan;

* valorar periódicamente la participación de los implicados;

* proporcionar un extenso informe del programa realmente aplicado, sus costes y la valoración de su calidad por los observadores y participantes.

Se justifica en este caso el uso de una metodología sensible a las vicisitudes propias del desarrollo del programa. La **complementariedad** entre lo cualitativo y lo cuantitativo resulta **aquí** una necesidad...

Esta asunción nos encamina desde el punto de vista instrumental a integrar herramientas que consideran las entrevistas (estructuradas o **no**), la observación (participante o sistemática, con expertos o los propios participantes), cuestionarios, documentos, diarios, registros anecdóticos y pruebas de rendimiento, entre otras. En una palabra, **triangulación** de fuentes de información, de instrumentos y técnicas de recogida de información y de las metodologías a utilizar.

La evaluación **de** los resultados de un programa es el tipo de evaluación que cuenta con más tradición, aunque **no** está exenta de problemas. Tradicionalmente, si esta evaluación se había limitado a comprobar si los objetivos fijados en el programa se habían alcanzado y en qué grado (Tyler, 1950), hoy día se consideran distintos tipos de resultados, además de incorporar los no previstos por el propio programa. Así lo considera Shadish (1986) cuando apunta:

a) Evaluación de efectos inmediatos, **que** valora los cambios tanto previstos como imprevistos que se han operado en los participantes directos del programa:

- la consecución de los objetivos programados (cantidad),
- la cualidad alcanzada con dichos objetivos,
- los efectos imprevistos que se han observado,
- valoración de los cambios producidos (relevancia).

b) Evaluación de impacto que **permite** verificar los efectos producidos en el contexto particular al que trata de responder el programa. Desde esta óptica es relevante verificar:

- cambios en los participantes directos en relación a su contexto profesional y social,
- grado de incidencia en la población a la que debiera afectar el programa (comprensividad),
- nivel de cambio en el contexto, más allá de los afectados por el programa (responsables, colegas, etc).

c) Evaluación de costos, que pretende verificar la inversión **económica** exigida por el programa en todos sus apartados y elementos implicados, así como su renlabilidad social (eficiencia de un programa)

Se utiliza frecuentemente en el estudio comparativo de programas, permitiendo determinar la relación coste-eficacia de un programa, calificando de más positivo a aquel que para la mis-

ma eficacia (nivel de logro de objetivos) y la misma **comprensividad** (nivel de población afectada) tiene la más baja eficiencia. Hemos de tener presente que no siempre se justifica la **valía** de un programa por su coste económico. Es decir, no debemos elevar a categoría de criterio definitivo el coste económico ya que tanto por defecto o por exceso puede quedar en entredicho; así, hay programas que producen pocos cambios y que tienen un coste elevado, aunque son de gran importancia social; otros, de menor coste y mayores cambios en los sujetos, tienen menos relevancia social o institucional.

Según sea el tipo de evaluación de resultados, resulta obvio pensar que las metodologías, técnicas, instrumentos, fuentes de información, agentes evaluadores, etc. eran distintos. A modo indicativo, y sin olvidar la vía **multiinstrumental**, señalamos que en la evaluación de efectos inmediatos se muestran útiles las pruebas de rendimiento (objetivas, prácticas, simulación, etc.), los tests **aptitudinales**, las escalas de actitud, los cuestionarios, la observación directa, los diarios del profesor, etc.; en la evaluación de impacto, las entrevistas con los participantes, sus responsables, sus colegas, observación en el puesto de trabajo, cuestionarios diferidos sobre el programa, etc.; y en la evaluación de costos, los informes económicos, las auditorías de formación etc.

3.1.4. Algunas problemáticas que afectan a la evaluación

Al referirnos a las problemáticas, estamos aludiendo a aquellos obstáculos que podemos encontrar a lo largo del proceso evaluativo y que, afectando a la viabilidad, factibilidad y utilidad de la misma, repercuten en el proceso de recogida de información, en la emisión de juicios de valor y en la consecuente toma de decisiones.

Dado que podría ser prolijo la especificación de cada una de las problemáticas, abordamos, con carácter general, las más relevantes.

a) En primer lugar, hemos de referir una problemática global que se deriva de un abordaje paradigmático marcadamente exclusivista. Queremos decir que la evaluación, en la línea de lo expuesto por Anguera (1990:83), tiene un carácter científico y puede considerarse como una debilidad teórico-conceptual el abordarla exclusivamente desde un solo paradigma. (Figura 3.1.3.)

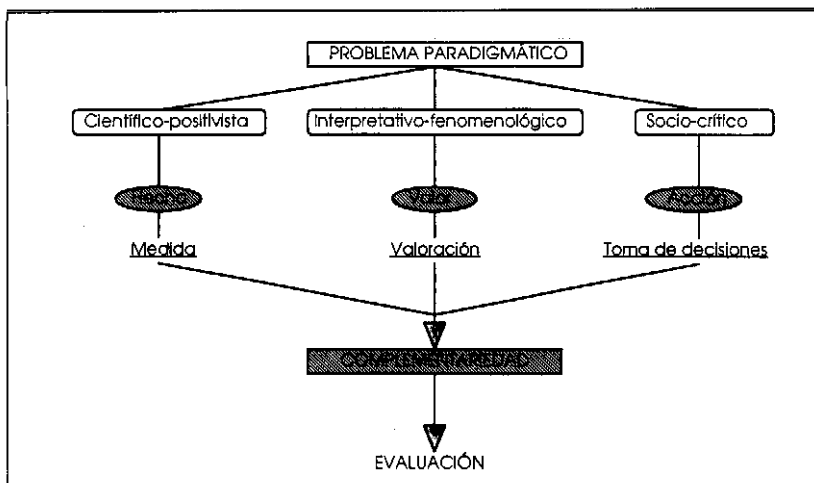


Figura 3.1.3.: Implicaciones paradigmáticas en la evaluación

El enfoque positivista apunta más a la medida, mientras que el fenomenológico lo hace a la valoración y el socio-crítico a la interpretación. Ambos, en una palabra, pueden ser complementarios. El posicionarse en uno u otro afecta sobretodo al tipo de decisiones adaptadas sobre las metodologías, instrumentos y técnicas de evaluación, así como al papel de los evaluadores y a las finalidades evaluativas.

b) **Problemáticas relacionadas con el diseño evaluativo.** Nos referimos a las decisiones tomadas en la planificación-diseño de la evaluación a realizar, y que dan lugar a una clara debilidad del diseño de evaluación. Gairín (1993:159) es bien ilustrativo en este particular cuando nos refiere:

- Falta algún elemento (o no se contemplan todas las dimensiones) en el diseño de evaluación. Así por ejemplo, no se ha considerado el presupuesto o los recursos para la evaluación.
- Los elementos definidos en el diseño lo son de manera muy general, de tal forma que se hace difícil evaluar la factibilidad de la evaluación por la falta de concreción.
- No existe coherencia interna en el plan de evaluación. Esto es, los elementos no se ajustan a los objetivos de la evaluación, no se contemplan todas las actuaciones necesarias y

posibles, la metodología es incoherente con la naturaleza del objeto a evaluar, al igual que lo puede ser con los recursos existentes, la **temporalización** no considera la posibilidad de **simultanear** acciones, etc.

- No se establecen mecanismos de control para evaluar los efectos no previstos y no previsibles.
- No se aplican criterios de validez externa, particularmente los referidos a la determinación de la población y muestra.

c) **Defectos en el diseño e implementación del propio programa de intervención**, que, como destaca Anguera (1990:85), afectan a la factibilidad de la propia evaluación. En este particular, destacamos:

- Objetivos mal definidos (imprecisión, vaguedad, etc), que a veces nos obligan a reelaborar el propio programa de cara a su implementación.
- Fines-objetivos generales no realistas-ilusorios-utópicos, por no atender a las necesidades que ha de satisfacer el programa.
- Falta de claridad en las tareas a realizar.
- Inexistencia de un organigrama secuenciado de las acciones a realizar.
- Falta de calendario o previsión temporal.
- Falta de monitorización-asesoramiento de los ejecutores del programa.

d) **El evaluador como problema**. En este caso, el principal problema que se presenta es la falta de competencia **metodológica** del propio evaluador. Este necesita una formación específica para acometer las tareas que implica tanto el diseño-planificación como la ejecución de la evaluación.

Otro problema adicional muy importante es la relación entre evaluadores y las demás personas implicadas en el hecho evaluativo ("*sponsors*", docentes, gestores, etc.) y la derivada de la complementariedad entre la evaluación interna y la evaluación externa, para evitar el sesgo unidireccional **que** puede producirse cuando se acometen evaluaciones exclusivamente desde una u otra óptica. El cuadro 3.1.4. presenta las ventajas e inconvenientes de una y otra, asumiendo que la complementariedad puede ayudar a superar las deficiencias derivadas de las mismas.

CUADRO 3.1.4.:

Relaciones entre evaluación interna y externa

Evaluación	Interna	Externa
Conocimiento del programa	+-	-+
Conocimiento del contexto aplicación	+	
Experiencia técnica		+
Implicación afectiva	+	
Evaluación formativa	+	
Evaluación sumativa		+

e) **Los destinatarios y su participación.** La participación en los procesos de evaluación es actualmente una exigencia técnica (aporta validez a las variables, preguntas, indicadores y criterios) y social (necesaria como garantía de la utilidad y aplicabilidad de lo obtenido) sin que haya de suponer incidir en el intercambio de papeles (Gairín, 1993:160).

La participación se justifica, además, porque ayuda a vencer resistencias en los afectados por la misma; resistencias que pueden concretarse entre otras por:

- Miedo a que las evaluaciones impidan que el programa finalice.
- Miedo a que la información puede ser abusiva, engañosa, mal utilizada, etc.
- Miedo a que se agoten los recursos del programa.
- Miedo a la pérdida de control sobre el programa.
- Miedo a que la evaluación tenga escaso impacto

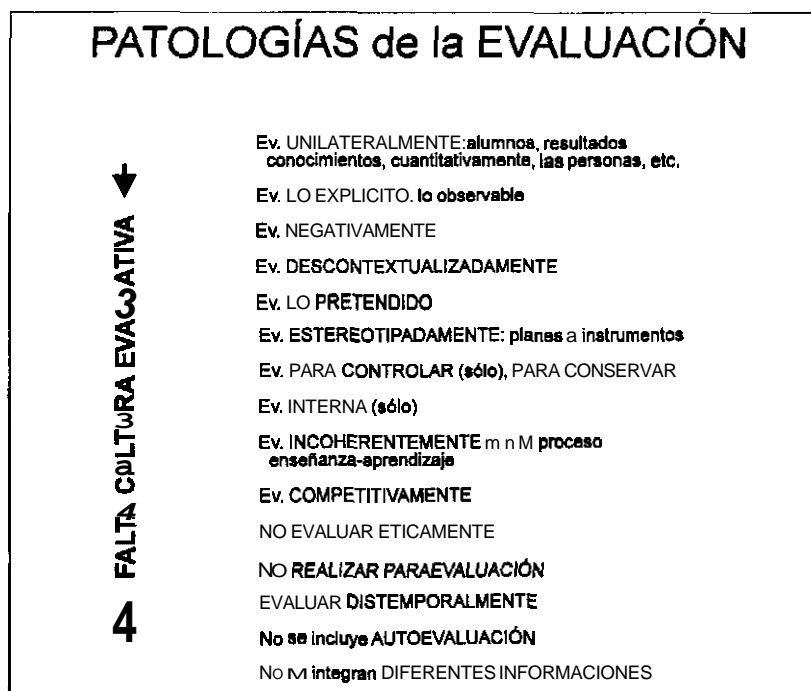
La falta de colaboración en la evaluación por parte de los usuarios-afectados (sea por recelo u otras motivaciones), el no cumplimiento de protocolos, la crítica a los instrumentos u otras actuaciones patentizan distintas formas de cómo se manifiesta la resistencia a la evaluación.

Cabe considerar, por último, el conjunto de patologías que a

menudo acompañan a la evaluación y que quedan recogidas en la figura 3.1.4. por Gairín (1993:160), a partir de las aportaciones de Santos Guerra (1988):

FIGURA 3.1.4.

Patologías de la evaluación (Gairín, 1993: 160)



Como puede apreciarse, al margen de cualquier comentario específico, la falta de cultura evaluativa se convierte en el principal problema de los procesos evaluativos. Toda intervención que procure incrementar la cultura evaluativa, además de vencer las resistencias a la evaluación, incidirá en la solución de las problemáticas apuntadas. Esto nos remite a insinuar acciones que afectan al conocimiento

to de la estructura del programa, sus destinatarios, objetivos, contexto de aplicación, recursos, etc.; a la estrecha relación que se ha de establecer entre los evaluadores y los implicados por el programa, **bien** sean los destinatarios directos de la acción, o bien los responsables del mismo al establecimiento de la secuencia temporal, operativa, metodológica e instrumental de la evaluación; etc. Incidirá todo ello en la objetividad (intersubjetividad), factibilidad, viabilidad y utilidad de la evaluación.

3.2. La evaluación de necesidades

Delimitado lo que entendemos por evaluación, conviene clarificar lo relativo a la evaluación de necesidades y al marco en el que se aplica. Para hacerlo, estructuraremos la información de acuerdo a las preguntas que se han planteado en el proceso de investigación. **Obviaremos** en aras a la claridad referencias conceptuales, metodológicas y operativas que pueden encontrarse en aportaciones como las de Blanco y Chacón (1988), Moraleda, 1989), Blake y otros (1990), Guarro y Santana (1992), Fondo Formación (s.f.), Quero (1994) u otros.

3.2.1. *¿Qué entendemos por necesidad?*

Las conceptualizaciones sobre necesidad son tan variadas como lo son las posiciones ideológicas o prácticas desde donde se emiten. Un recorrido por varias de las definiciones existentes puede servir para tener una idea de esta diversidad, puede servir.

Los esfuerzos por definir el concepto de necesidad ya son antiguos. De hecho, Witkin (1984) dedica el capítulo primero de su texto a presentar diferentes definiciones referidas a los contextos educativo y social. Otro tanto hace Stufflebeam y otros (1985), a la vez que resalta la dimensión práctica que tiene la detección de necesidades.

Si hubiera que clasificar las diferentes aportaciones, rápidamente se pueden encontrar dos grandes bloques: uno que podemos denominar “*relacional*” y otro de carácter más “*polivalente*”.

Algunos autores identifican la necesidad con la relación que se establece entre dos situaciones. Así, F.J. Tejedor selecciona un con-

cepto de necesidad en referencia a *"la discrepancia existente entre la situación corriente y la situación deseada del desarrollo educacional, que enfatiza en la igualdad educacional y en el adecuado desarrollo práctico y que puede ser eventualmente mejorable a corto o largo plazo como resultado de un estudio sistemático"* (1990:15-16).

Para Beatty (1981), la necesidad se define como una discrepancia existente entre el estado presente de los acontecimientos y el estado deseado de los mismos. Según sea la perspectiva de análisis, se podrá hablar de necesidad motivacional (corresponde al *"dueño"*) o de la necesidad prescriptiva (la posición que define es la de *"autoridad"*). Las necesidades prescriptivas pueden a su vez matizarse en tres niveles:

- estándar, límite inferior de una situación para su aceptación.
- normal, promedio de las situaciones usuales.
- deseable, meta a conseguir a corto o medio plazo.

La comparación de los distintos niveles diferenciales con la *"situación actual"* nos lleva a especificar diferentes déficits. Así:

situación ideal	"vs"	situación actual	→	déficit ideal
situación deseada	"vs"	situación actual	→	déficit deseado
situación esperada	"vs,"	situación actual	→	déficit esperado
situación normal	"vs"	situación actual	→	déficit normal
situación estándar	"vs"	situación actual	→	déficit estándar

Estas relaciones que Roth (1978) presenta en forma algebraica, podrían expresarse en términos generales como: $X-A=N$, donde X =objetivo referencial, A =situación actual y N =grado de necesidad.

Enfatizan también con la discrepancia otros autores significativos como:

Alvira Martín: *"normalmente se define la necesidad como la diferencia/desfase entre lo que es y lo que debería ser"* (1991:36).

Sarramona, Vázquez y Ucar: *"las necesidades pretenden ser un concepto objetivo que se ha vinculado tradicionalmente con los déficits existentes entre la realidad y lo deseable y que son salvables mediante acciones de formación"* (1991:11).

Podemos considerar otro conjunto de autores que vienen utilizando una conceptualización más indefinida y que denominamos *"polivalente"*, por asimilar el término necesidad a conceptos tan

variables como problema, expectativa, carencia, déficit, **interés** u otros. Una aproximación a esta concepción la realiza Tejedor como sigue:

"en el ámbito de la formación de profesores, los estudios realizados sobre necesidades formativas (Montero, 1985; Montero y González Sanmamed, 1989) identifican la necesidad con deseos, problemas, carencias o deficiencias; se entiende la necesidad tanto en términos relacionales (respecto a un referente concreto) como en términos de deseos (experiencia no vivida, deterioro de la autoimagen). Se vincula, como vemos, tanto a un estado referencial (interno o externo) como a un estado de conciencia o percepción de algo.

En el contexto instructivo, la necesidad estaría representada por la no consecución por parte del alumno de alguno de los objetivos establecidos con carácter básico; el análisis de estas discrepancias (diferencia entre situación actual y objetivo referencial o estándar fijado) constituiría entonces el objeto de estudio (este enfoque permite establecer una conexión metodológica formal entre la evaluación de referencia criterial con el análisis y evaluación de necesidades)." (1990:17)

Para Pérez-Campanero (1991:21) el concepto de necesidad puede identificarse con problema, como se desprende de la figura que presenta de manera introductoria en el capítulo 2 de su texto:

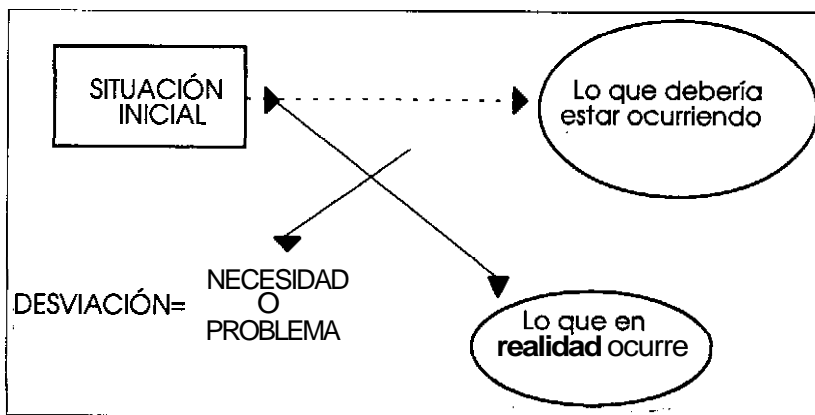


Figura 3.2.1.: Concepto de necesidad (Perez Campanero 1991:21)

Esta misma autora se apoya en la definición que da J. McKillip: "Juicio de valor de que algún grupo tiene un problema que puede ser solucionado" (1989:10), de la que pueden desprenderse cuatro consideraciones:

- a) Reconocer una necesidad conlleva hablar de valores. Personas con diferentes valores reconocerán diferentes necesidades.
- b) Un grupo puede sentir una necesidad en unas circunstancias determinadas.
- c) Un problema es un resultado inadecuado, un resultado que **no** responde a las expectativas. Los problemas también pueden ser indicadores de procesos inadecuados y a veces innecesarios, si existe la expectativa de que, sin la acción, se desarrollarán resultados inadecuados.
- d) El reconocimiento de una necesidad incluye un juicio de que existe una solución para el problema.

Las anteriores definiciones, no son los únicos intentos de aproximarse al concepto de necesidad y a su análisis, pudiendo encontrar referencias diversas en campos tan diferenciados como Orientación Educativa (Alvarez y otros, 1990; Varios, 1988)¹ y Educación Social (Pérez-Campanero, 1991; Chacon, 1990). Y todo ello sin considerar otros ámbitos como los abordados por psicólogos sociales, antropólogos, economistas, sociólogos, etc.

Como prueba de la diversidad existente pueden aportarse, por último, las cuatro perspectivas que respecto al concepto de necesidad recoge Stufflebeam (1984:6-7):

- a) Perspectiva basada en la discrepancia: necesidad es la diferencia existente entre los resultados deseados y los observados.
- b) Perspectiva democrática: necesidad es el cambio deseado por la mayoría del grupo de referencia.

¹Se define la necesidad en el IV Seminario de Modelos de Investigación Educativa como "aquel estado de cosas entre los diferentes miembros de un grupo humano (alumnos, profesores, padres) que refleja una cierta falta de algo o -más afinadamente- la conciencia o percepción de que algo falta. De hecho, los programas integrales de orientación deberían centrarse fundamentalmente, en la resolución de aquellas necesidades sentidas o expresadas, que denotan preocupaciones reales de personas o grupos interesados en recibir orientación" (Varios, 1988:7).

- c) Perspectiva analítica: necesidad es la dirección en que puede producirse una mejora en base a la información disponible.
- d) Perspectiva diagnóstica: necesidad es aquello cuya ausencia o deficiencia es perjudicial.

Del conjunto de conceptualizaciones revisadas nos adscribimos al primer grupo, entendiendo por **necesidad la carencia de algo que se considera inevitable o deseable**. Nos situamos así con la mayoría de los autores, a la vez que asumimos una opción más operativa que las tradicionales.

La opción adoptada nos obliga, por otra parte, a diferenciar el término necesidad respecto a otros y a caracterizar **más** específicamente el tipo de necesidades a las que nos referimos.

3.2.1. a). *Otros conceptos similares*

Un primera diferenciación es la que se puede establecer entre necesidad y otros constructos también relacionados con la conducta, como son el interés o la motivación.

La motivación se define convencionalmente como el conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y mantenimiento de la conducta (Gairín, 1987). Hay, por tanto, componentes energéticos y direccionales que pueden “*mover*” a la persona en la dirección que satisfaga necesidades. Sin embargo no son lo mismo: la necesidad referencia a una carencia, mientras que la motivación referencia al conjunto de circunstancias y elementos (motivos, objetos de interés) que llevan a la persona a actuar.

Bien es cierto que las necesidades por sí mismas generan procesos motivacionales, pero también es verdad que pueden existir necesidades que la persona no satisface por no estar motivado para ello.

Tampoco hay que confundir las necesidades con las manifestaciones de las personas, que a menudo se expresan mediante **opiniones**, prejuicios o estereotipos. Así, no siempre lo que opinan o dicen las personas es expresión de necesidades que tienen o sienten.

Igualmente, se hace preciso diferenciar el concepto de necesidad de los términos deseo y demanda.

El **deseo** es algo por lo que las personas **están** dispuestas a

pagar algo, sea tiempo, dinero, comodidad, etc. Este deseo se manifiesta a menudo mediante demandas² que adoptan formas tan variadas como: peticiones personales, manifestaciones, campañas, etc.

Si bien los deseos y demandas se fundamentan muchas veces en las necesidades de las personas, se establecen habitualmente en la perspectiva que genera su utilización: algo es deseado si es perdido y no siempre se plantea si lo solicitado viene a resolver problemas existentes o carencias afectivas. Así, la petición de cursos de formación en informática por parte de los profesores obedece más a un deseo personal de conocer esta nueva herramienta que a la necesidad de utilizarla en clase para resolver problemas de aprendizaje individualizados o de otro tipo.

Más compleja es la diferenciación respecto a los **problemas**. Tanto si entendemos por estos una cuestión cuya solución trata de aclararse o el enfrentamiento de una persona o grupo ante una situación desconocida, lo cierto es que a menudo se identifican (la aportación de Pérez-Campanero, 1991, es una muestra). Sin embargo, no todos los problemas tienen como causa una necesidad, ni todas las necesidades generan problemas o situaciones problemáticas. Así, la formación específica es una necesidad de los directivos que cuando no se cubre es fuente de problemas: inseguridad en el cargo, errores por desconocimiento de la función, mala organización del tiempo, tensión en las relaciones con los subordinados por desconocimiento de dinámicas de grupo, etc; pero, un problema de dirección (organización de los horarios, por ejemplo) no siempre indica necesidades no cubiertas sino que puede ser consecuencia de otras cuestiones (en nuestro caso, tamaño de la organización, modelo organizativo complejo, etc.).

Sea como sea, lo cierto es que cada vez se evidencia con más claridad la conveniencia de centrarse más en las necesidades que en los otros ámbitos de intervención citados. Hacerlo así supone incidir en la causa de los problemas o en la raíz de las manifesta-

²Para Sarramona, Vazquez y Ucar, las demandas de formación hacen referencia a "la explicitación de una necesidad de formación advertida por los sujetos directa o indirectamente implicados" (1991:11).

ciones conductuales y fundamentar, en consecuencia, acciones más rentables y menos sujetas al cambio de circunstancias. De todas formas, no podemos despreciar el conocimiento de deseos, motivaciones, demandas o problemas por la información adicional que puede aportar el análisis. Como señalan DeKetele y otros "*cabe insistir que las necesidades no siempre aparecen directa e inmediatamente sino que a menudo deben ser decodificadas a partir de las demandas y expectativas, buscando los móviles que las soportan*" (1988:15).

3.2.1. b). *Tipo de necesidades*

El término necesidad, aún en la perspectiva en la que nos hemos situado, no es unívoco y puede caracterizarse específicamente de forma diferente, según sea la carencia que se va a cubrir o a quien se le satisface (¿necesidad para...?). Se abre así la perspectiva al estudio de las tipologías, de gran interés para los estudios de campo que actualmente se están realizando.

En la línea de las investigaciones presentadas, Tejedor (1990) considera dos niveles de referencia básicos: un primer nivel representado por los individuos, y un segundo nivel representado por las instituciones.

Por su parte, Moroney (1977) identifica cuatro tipos de necesidades en la planificación de los servicios sociales:

1) Necesidad normativa: aquella que el experto, profesional o científico social define de acuerdo a un criterio tipo.

2) Necesidad percibida: equivale a carencia subjetiva, limitada a las percepciones de los individuos.

3) Necesidad expresada: aquella que se refleja en función de las demandas de un servicio o programa.

4) Necesidad relativa: resulta de comparar distintas situaciones o distintos grupos.

Posiblemente, este autor usó como referencia la aportación ampliamente reconocida del inglés Bradshaw (1972) sobre la que basaremos nuestro propio estudio. Para él, las necesidades podrían clasificarse en función de las expectativas sobre las **que** se fundamentan los juicios de valor en:

- a) Necesidades normativas, basadas en el establecimiento, por parte de un experto o grupo de expertos, de unos niveles teóricamente deseables de satisfacción de cada necesidad. A menudo se identifican con las necesidades del sistema, o con las exigencias normativas.
- b) Necesidades expresadas, o coincidentes con lo manifestado. Se identifican en gran parte con las demandas.
- c) Necesidades percibidas o experimentadas. Son las basadas en la percepción de cada persona o grupo de personas sobre determinada carencia. Resultan, por tanto, una apreciación subjetiva, condicionada por factores psicológicos y psicosociológicos particulares.
- d) Necesidades comparativas, resultado de la comparación entre diferentes situaciones o grupos.

Adscritos a esta clasificación, nos parece necesario establecer algunas clarificaciones complementarias:

1.- La clasificación combina varios referentes: personal (expresadas, percibidas), social (comparativas, normativas), lo latente (percibido) o lo explícito. También se podrían haber utilizado otros criterios o los mismos considerarlos aisladamente. Así, podría hablarse de:

- Necesidad personal "*versus*" necesidad social.
- Necesidad del sistema "*versus*" necesidad de la persona.
- Necesidad impuesta "*versus*" necesidad real.

...

2.- La clasificación no contempla tipos excluyentes aunque si diferenciados. Una perspectiva dinámica integraría los diferentes tipos y consideraría que sus relaciones pueden ir cambiando con el tiempo y dependiendo de las circunstancias.

No tiene porque dejar de considerarse que algunas necesidades del sistema educativo corresponden a necesidades que también sienten las personas y que expresan, o pensar en otras posibles combinaciones (Figura 3.2.2.). Por otra parte, una necesidad existente puede dejar de serlo con el tiempo o bien aparecer nuevas necesidades.

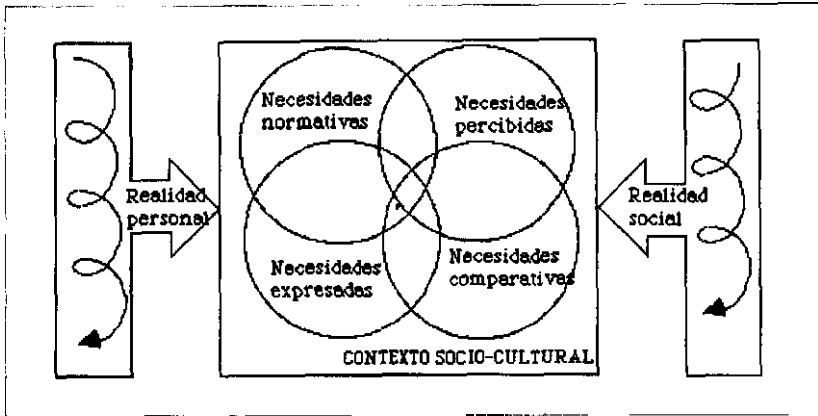


Figura 3.2.2.: Relación entre diferentes tipos de necesidades.

3.- Las necesidades no sólo existen, también pueden crearse o potenciarse artificialmente. Así, la Reforma puede potenciar la necesidad de actualizarse profesionalmente o la dotación económica de los sexenios puede hacer sentir a muchos profesores la necesidad de realizar cursos de formación permanente. La propaganda, la presión de los jefes inmediatos (Director, Inspector, etc.) o del contexto (Ayuntamiento, Colectivo profesional, etc.) pueden crear nuevas necesidades, modificar las existentes o cambiar el objeto (necesidad de información "versus" necesidad de formación).

4.- La perspectiva de análisis influye determinantemente en el contenido. No serán posiblemente las mismas necesidades de formación en dirección escolar las que señalan los directivos que las que especifican los responsables de la Administración Educativa.

5.- Desde algunas perspectivas, se llega a identificar necesidad con otros factores de evaluación. Así, y a modo de ejemplo, Chacón habla de calidad de vida y de necesidad social como términos cercanos. Como el mismo señala:

"Si se trata de una necesidad para sobrevivir estamos refiriéndonos a las necesidades primarias siguiendo la terminología de Maslow; si se trata de las necesidades para alcanzar

el nivel de vida considerado como aceptable en una situación social determinada. estarnos refiriéndonos a las necesidades de integración y de igualdad de acceso a los recursos, y si hablamos de las necesidades para alcanzar el estado óptimo de desarrollo personal y social nos referirnos a lo que tradicionalmente se llama calidad de vida. Según esta perspectiva, tanto las necesidades primarias como la calidad de vida forman parte de un mismo continuo, que a partir de ahora denominaremos necesidades psicosociales.”(Chacón, 1990:19).

6.- La consideración de las necesidades percibidas o latentes, tiene especial interés en la formación, en la medida en que identifican déficits reales de las personas. A menudo, un programa de formación de adultos fracasa cuando se fundamenta en los niveles de conocimientos que dicen tener los usuarios y no en los que realmente tienen y que no se manifiestan públicamente por complejos personales frente al grupo o por la inconsciencia de que se tienen tales o cuales déficits.

3.2.2. ¿Por qué nos interesa el análisis de necesidades?

Hemos justificado que resulta de mayor interés el estudio de necesidades que el de problemas, demandas o deseos, pero no hemos mencionado en donde reside el interés y para qué interesa.

El análisis de necesidades, como tal o enmarcado en el análisis del contexto, aparece ligado íntimamente a los procesos de planificación. Sea considerado como identificación y evaluación de necesidades, análisis previo a la intervención, análisis institucional, diagnóstico de choque o bajo otras denominaciones, lo cierto es que resulta ser uno de los primeros pasos que hay que realizar para planificar procesos de intervención. *“Las necesidades constituyen la base justificativa de las metas y objetivos de los programas de formación; la determinación de ambos a partir de aquellas constituye una tarea para técnicos especializados en planificación de programas, conocedores a la vez del ámbito a que se refieren las necesidades, o bien formando parte de equipos con esos conocedores”* (Sarramona, J; Vázquez, G. y Ucar, X.; 1991:13). Las figuras 3.2.3. y 3.2.4. procedentes de aportaciones diferentes nos indican claramente el papel central del concepto que desarrollamos.

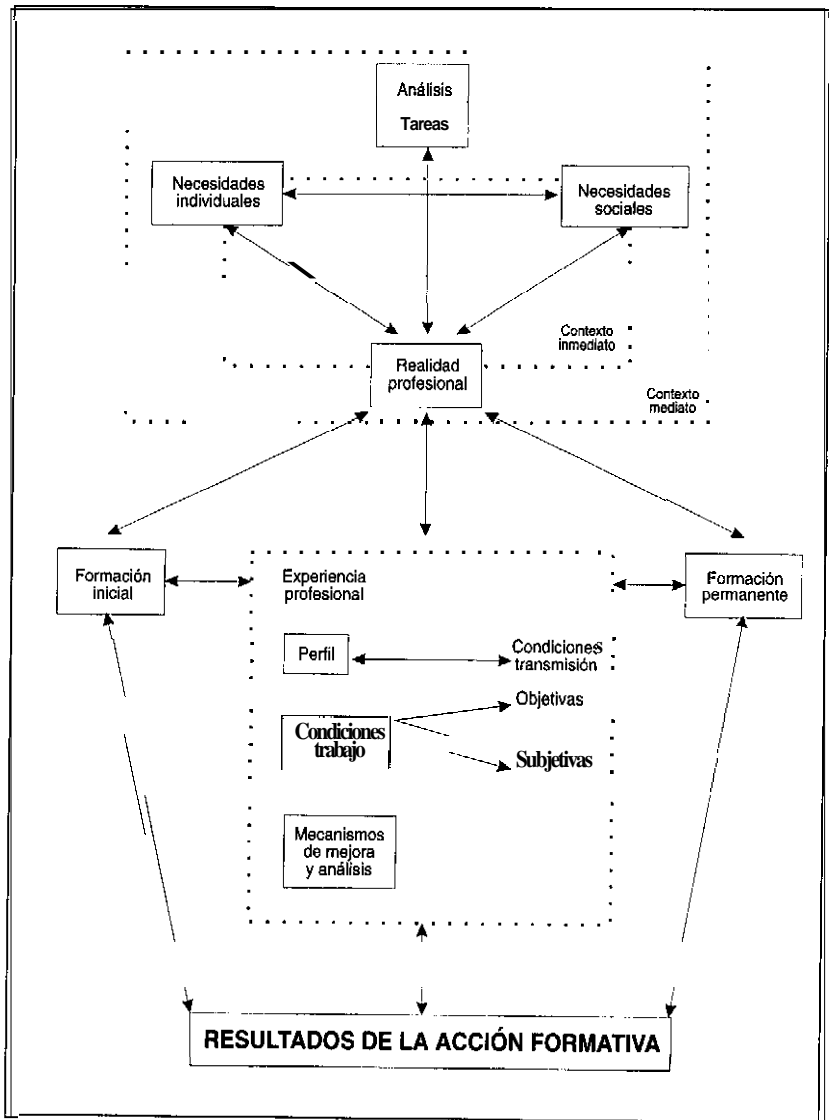


Figura 3.2.3.: Modelo general de detección de necesidades en formación permanente del profesorado. (Gairín, 1991).

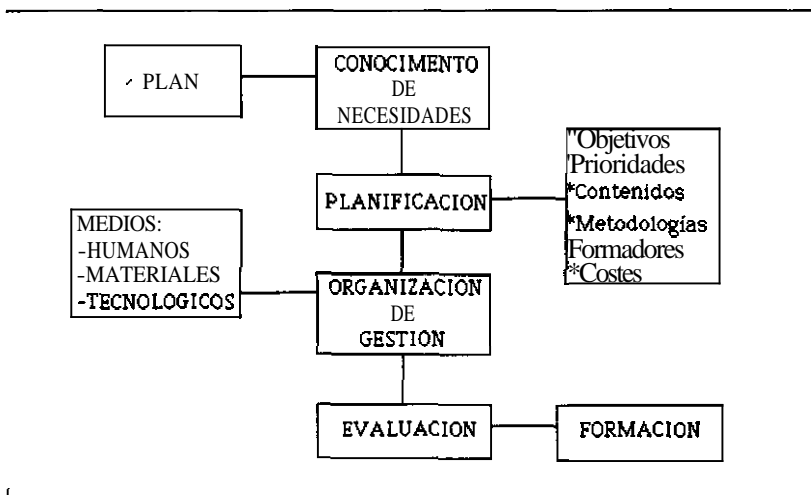


Figura 3.2.4.: Esquema para la organización de la formación. (INAP, 1991:15)

De una manera **más** específica, la figura 3.2.6. (Gairín, 1993:88) presenta la secuencia conceptual que sirve a la elaboración de programas de formación. Junto a ella se desarrollan las acciones de carácter estructural y operativo que se derivan de esa secuencia. Otras observaciones complementarias que permiten conocer en su extensión lo que intentamos expresar serían:

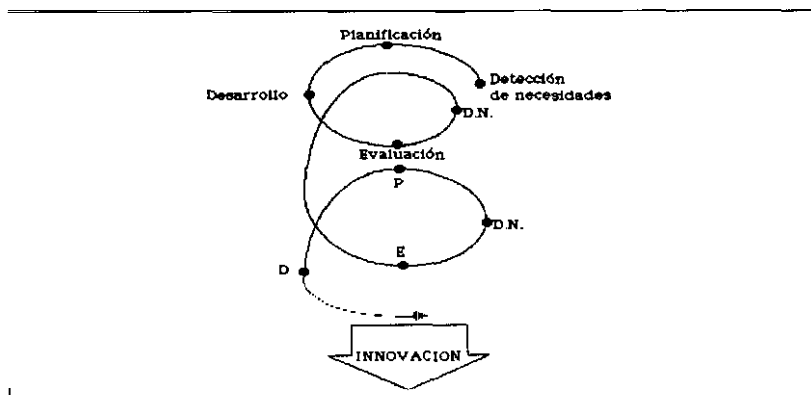


Figura 3.2.5.: Secuencia en espiral que conceptualiza la elaboración de programas de formación.

1.- Se presenta una secuencia lineal, si bien el proceso es más dinámico y puede representarse mejor a través de una espiral sucesiva como la que mostramos a continuación.

Bajo esta perspectiva, el proceso constante de innovación y cambio supone un proceso reflexivo que conlleva el establecimiento y ejecución constante de planes de acción.

2.- Realidad socio-cultural, política institucional y política de formación mantienen entre sí un alto nivel de coherencia. De hecho, las instituciones y los programas que realizan suelen responder habitualmente a las necesidades socioculturales, de la misma forma como la política de formación se considera un aspecto de la política institucional. No obstante, se pueden producir diferencias como sucede cuando la política institucional no responde a las necesidades contextuales o la formación no se mueve en los parámetros deseables. También puede suceder que la realidad socio-cultural no defina claramente las funciones de las instituciones o que éstas no clarifiquen sus metas, favoreciendo así ciertos niveles de autonomía o la delimitación desde formación de parámetros de política institucional.

3.- La política de formación se concreta en la realización de programas que buscan satisfacer determinadas necesidades. La priorización que se hace de las necesidades a satisfacer (individuales o sociales; expresadas o percibidas; etc.) determina claramente el tipo de objetivos que ha de perseguir el programa, las acciones a realizar y la naturaleza de los procesos de intervención.

4.- La secuencia conceptual no sólo delimita la estructura de los programas sino que también define las actuaciones que a nivel operativo habría que realizar. Así, el establecimiento de mecanismos de seguimiento y control conlleva actuaciones de guía, motivación, formación y supervisión y la autonomía definida puede afectar, en mayor o menor grado, a aspectos curriculares, organizativos, administrativos u otros.

5.- El contenido y estructura de los programas supone considerar también el ámbito de formación en que nos movemos y la política institucional que se aplica. Si consideramos el caso de la educación de adultos, resulta evidente que la política de forma-

ción ha de variar en función del ámbito en el que nos situemos: acción y participación social, formación cultural, formación laboral, acción compensatoria, actuación en grupos ausentes o acciones con grupos diferenciados. También se modificará si considera tan sólo las necesidades normativas o a ellas incorpora las expresadas y percibidas.

6.- La secuencia operativa delimita el conjunto de actuaciones que se derivan de una determinada decisión. Se recogen en el cuadro las de carácter general, considerando que pueden haber otras más específicas. Así, el desarrollo del programa, además de lo mencionado, incluye mecanismos de guía, motivación y supervisión; también puede contemplar procesos de negociación, la estructuración de medios de acción o el control de procesos y resultados.

7.- El protagonismo de los participantes puede también cambiar dependiendo del carácter democrático que defina la política institucional o de las posibilidades que la apertura curricular permita.

8.- La detección de necesidades es instrumental respecto a las decisiones de la política de formación o de la política institucional. Ésta decide las prioridades y los técnicos aplican sus instrumentos a detectar las necesidades establecidas como prioritarias. Sin embargo sucede, a menudo, que la política está insuficientemente definida o no existe, lo que obliga a delimitar el mapa de déficits en el análisis de necesidades y en la idea de facilitar una toma de decisiones fundamentada.

9.- Por último, no se puede olvidar el carácter interrelacionado que tienen y el ideológico que cumplen los diferentes componentes del proceso. Así, resulta evidente que la articulación de buenos programas de formación no sólo depende de una adecuada detección de necesidades sino también de una clara definición política de lo que se desea y de la asignación de medios (humanos y materiales, tanto en calidad como en cantidad) que se requieren. Por otra parte, la participación que se permite, la prioridad dada a las necesidades del sistema sobre las de las personas, el uso de instrumentos estandarizados u otros aspectos reflejan determinadas concepciones de como se entiende la formación y su planificación.

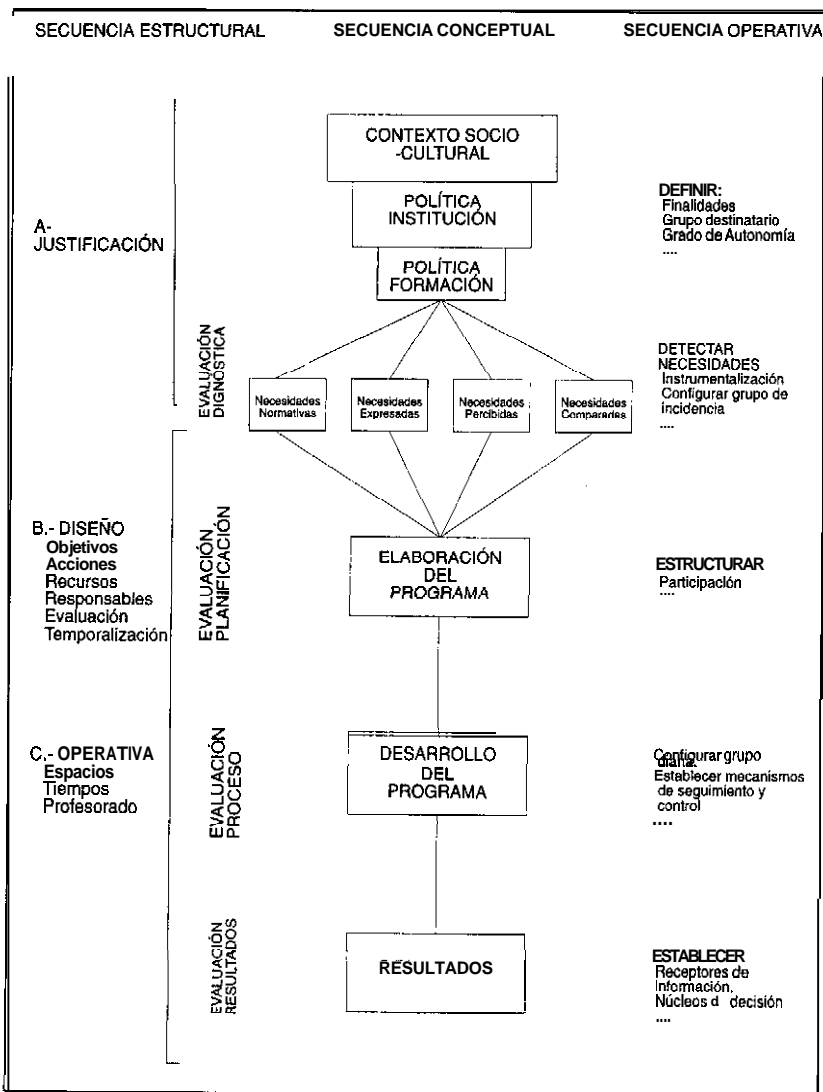


Figura 3.2.6.: Secuencias conceptual, estructural y operativa de la elaboración de programas de formación. (Gairín, 1993:84).

Puede desprenderse de todo lo dicho hasta ahora que la atención a las necesidades no sólo resulta rentable en el desarrollo de esfuerzos de formación sino que viene a ser algo imprescindible en los procesos de planificación e innovación, donde se incluye frecuentemente. *"La evaluación o diagnóstico de necesidades es el primer paso racional en el desarrollo de un programa o intervención. Tiene como objetivo analizar el volumen y características esenciales del problema que la intervención quiere solucionar. En los últimos años la literatura específica sobre este tipo de evaluación incluye asimismo la sugerencia de modos/sistemas de solucionar el problema en cuestión; no necesariamente un programa, sino la(s) idea(s) clave(s) para enfrentarse al problema."* (Alvira Martín, F; 1991:36).

El análisis de necesidades integrado o no como "evaluación de contexto", que a su vez se considera punto de partida del modelo de "evaluación de programas" (Alvarez y otros, 1990) tiene el papel de primera fase en un programa sistemático de resolución de problemas. Asimismo la estimación de necesidades puede dar origen a la propuesta de objetivos, la generación de estrategias de solución, la selección de las más idóneas, el desarrollo, evaluación y revisión de nuevas necesidades. En definitiva, a conformar un programa que integrado en un esquema evaluativo nos ha de posibilitar el conocer:

"-en qué forma esas necesidades responden a criterios de prioridad (análisis de pertinencia).

-hasta qué punto se han definido con claridad los problemas, objetivos, métodos, técnicas, recursos,...estimando su coherencia y viabilidad (análisis de suficiencia del diseño).

-grado de correspondencia entre la ejecución y el plan de acción (análisis de proceso).

-grado en qué se alcanzan los objetivos y metas propuestas (análisis de la eficiencia y eficacia del programa).

-grado en qué se producen los cambios (análisis de productos).

-en qué medida ha trascendido el programa a los ciudadanos y a los organismos sociales (análisis de la implicación)." (Angulo, 1988:198).

3.2.3. ¿Qué entendemos por evaluar necesidades?

Situadas las necesidades en el contexto de la planificación, conviene clarificar el sentido que damos a la evaluación de necesidades y qué connotaciones comporta.

De antemano señalamos que es frecuente usar la expresión inglesa "*needs assessment*", que se asigna como expresión genérica a cualquier aproximación sistemática dirigida a determinar las prioridades de acciones futuras. Como ya se ha mencionado, hay que entenderla como parte esencial del ciclo continuo de planificación, desarrollo, evaluación e innovación de programas.

Como ya se vió anteriormente (Cuadro 3.1.3.), Caride (1989) entiende la evaluación de necesidades como una de las cuatro dimensiones fundamentales a evaluar en un programa, siendo las otras: el diseño, el proceso y el producto.

Siguiendo la conceptualización ya expresada, Pérez Campanero considera que el análisis de necesidades "*es un estudio sistemático de un problema, que se realiza incorporando informaciones y opiniones de diversas fuentes, para tomar decisiones sobre lo que hay que hacer a continuación*" (1991: 25)

Desde su perspectiva, serían notas características de este análisis:

- Es un estudio sistemático antes de intervenir.
- Es un esfuerzo sistemático para identificar y comprender el problema.
- Es un análisis de discrepancias entre: "*dónde estamos actualmente*" y "*dónde deberíamos estar*".
- Utiliza datos representativos de la realidad y de las personas implicadas.
- Es provisional; nunca es definitivo y completo.
- Las discrepancias se identifican en términos de resultados, no de procesos.
- Proporciona datos importantes para la generación de soluciones y toma de decisiones.

Para nosotros, el análisis de necesidades es **una dimensión de la evaluación dirigida a emitir juicios de valor sobre los déficits que se dan en una determinada situación.** La inclusión de procesos de medición y de valoraciones admite diferentes niveles de aproximación, entre los que podemos citar:

- Orientar el proceso de planificación.
- Dirigir procesos de cambio
- Describir las diferencias entre la situación real y otra establecida o deseada.
- Proceso de justificación y de toma de decisiones.

También, y en función del tipo de medición establecida, se podría clasificar de distintas formas la evaluación realizada (Tejedor, 1991: 18):

- a) *Preparatoria*, si se realiza con la preparación del programa.
Retrospectiva, si se realiza cuando el programa ya está desarrollado.
- b) *Interna*, sino hay contrastación ajena al propio proceso.
Externa, si existe dicho contraste.
- c) *Individual o colectiva*.

Sea cual sea la modalidad establecida, parece necesario impulsar el análisis de necesidades en el proceso de racionalización de la intervención.

Además, podemos contar con otras ventajas como:

- “- *Consigue el compromiso de todos los implicados en el proceso.*
- *Genera el apoyo de las instituciones.*
- *Involucra a todas las fuentes antes de ejecutar cualquier solución.*
- *Ofrece información para realizar evaluaciones de la Intervención Socioeducativa.*
- *Ahorra tiempo y esfuerzo en la fase de diseño y planificación en los programas de intervención.*
- *Conlleva ahorro económico porque ayuda a utilizar correctamente los recursos, a través de una gestión más eficaz.*
- *Reconoce otras formas de abordar los problemas, además, o en lugar de la Intervención Socioeducativa.*
- *Ofrece a las personas encargadas de tomar decisiones, alternativas basadas en datos reales y no en imposiciones, tradiciones, opiniones, sentimientos, caprichos, etc.*
- *Permite orientar los esfuerzos hacia las prioridades.*
- *Da al programa de intervención una fundamentación y credibilidad consiguiendo la adhesión necesaria para su aplicación.*

- *Las necesidades son siempre deducidas a partir de la sistematicidad de las herramientas y de los métodos empleados, y no sólo de la intuición.*
- *Proporciona una información útil, organizada y sistemática, a todos los que intervienen en el proceso, incluyendo a los que tienen que tomar decisiones y comunicarlas a otros.*
- *Ayuda a implicar en mayor medida a los diversos elementos involucrados en el proceso." (Pérez Campanero, 1991: 24)*

Habrá que considerar, en todo caso, que el problema esencial en una evaluación de necesidades sigue siendo la definición que de éstas se haga.

3.2.4. ¿Cómo evaluar necesidades?

La práctica de la **evaluación/análisis** de necesidades exige seleccionar tanto el modelo de referencia como las técnicas y procedimientos que la han de hacer realidad.

3.2.4. a) Los modelos de detección

No encontramos en la actualidad un modelo' o marco de referencia conceptual de aceptación universal, si bien existen evidencias empíricas de las ventajas e inconvenientes de unos respecto a otros.

Sin pretender ser exhaustivos, recogemos a partir de las aportaciones de Tejedor (1991) y Pérez Campanero (1991) algunos modelos que nos pueden ofrecer valiosos puntos de referencia.

Tejedor (1991) presenta, siguiendo los planteamientos de Witkin (1984), diferentes "*modelos tipo*" que se han dado cronológicamente, los presentamos, sin pretender por ello ser exhaustivos ni en su tratamiento ni en las referencias usadas:

Entendemos por él la expresión de un marco conceptual que orienta la **planificación** y realización de la evaluación de necesidades y que incluye, a **veces**, una delimitación de estrategias para reunir datos, analizarlos y establecer prioridades.

a) *Modelos de aproximación* a la evaluación de necesidades, que participan del esquema: análisis de la situación, búsqueda de causas y sugerencias para la toma de decisiones. Un ejemplo aplicado al contexto social lo presenta Cohen (1981) a través de un Modelo de decisión de servicios humanos (Human Service Decision Model). Comprendería las siguientes actuaciones:

- 1.- Propósito de la evaluación (justificación política, movilización comunitaria, producción de conocimiento, ayuda a la toma de decisiones, parte de un proceso de planificación,...).
- 2.- Especificación de las necesidades que van a ser evaluadas, definiendo la unidad de análisis.
- 3.- Identificación de los usos de la evaluación y de la extensión de su influencia.
- 4.- Valoración del coste estimado de la cobertura de necesidades antes de comenzar un nuevo estudio.
- 5.- Especificación de los resultados de la evaluación.
- 6.- Decisión sobre la forma de obtener nuevos datos.
- 7.- Análisis de los recursos dedicados a la realización de la evaluación, tanto los internos como los externos a la evaluación.

El Educational Decision Model de Witkin (1978) refleja una forma de entender la evaluación de necesidades como un proceso para establecer prioridades y tomar decisiones acerca de la asignación de recursos educativos. Las prioridades suponen, desde su punto de vista, combinar juicios de carácter subjetivo con datos empíricos. Las pautas del modelo se rigen por las siguientes preguntas:

- ¿Quién quiere evaluar las necesidades?.
- ¿Por qué se desea evaluar la evaluación?.
- ¿Cuál será el alcance de la evaluación?.
- ¿En qué necesidades nos centraremos y a qué nivel?.
- ¿Qué datos podemos recoger para conseguir nuestros propósitos?.
- ¿Qué métodos podemos usar para la recogida de datos?.
- ¿Qué podemos hacer con los datos?.
- ¿Cuáles son los recursos de que disponemos?.
- ¿Qué problemas esperamos resolver con la evaluación?.

b) *Modelos de elementos organizacionales*, claramente identificados con las propuestas de Kauffman. La figura 3.2.7. representa

un modelo desarrollado en 1983, donde puede apreciarse la diferencia que se establece entre referencias evaluadoras externas e internas, diferencia entre esfuerzos, resultados e impacto o la distinción entre medios y objetivos.

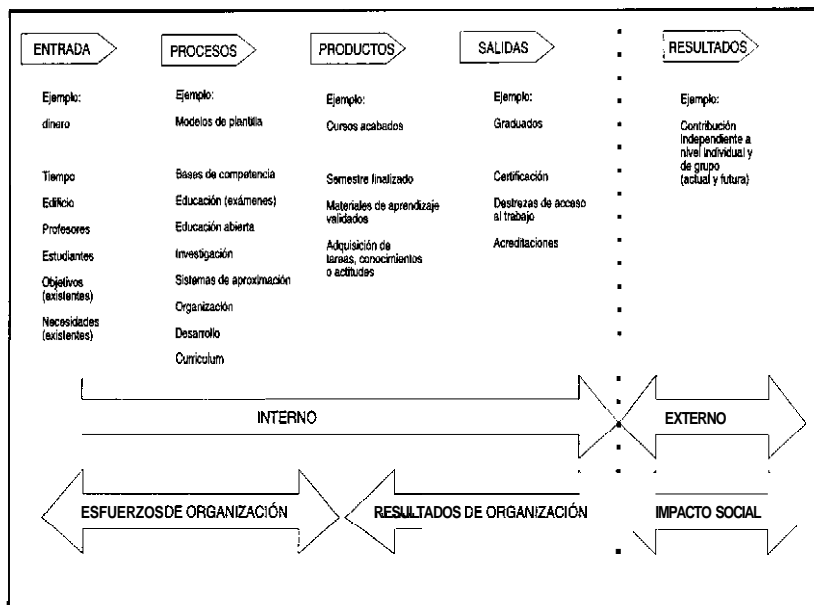


Figura 3.2.7: Modelo de Kaufman (1983)

Este mismo autor desarrolla en torno a la planificación de las organizaciones un complejo proceso de 18 pasos donde la evaluación de necesidades tiene un importante peso. Las etapas que señala para hacerlo son (1983:58-59):

- 1.- Tomar la decisión de planificar.
- 2.- Identificar los síntomas del problema.
- 3.- Determinar el campo de la planificación.
- 4.- Identificar los posibles medios y procedimientos de evaluación de necesidades, seleccionar los mejores y obtener la participación de los interesados en la planificación.

- 5.- Determinar las condiciones existentes, en términos de ejecuciones mensurables.
- 6.- Determinar las condiciones que se requieren, en términos de ejecución mensurable.
- 7.- Conciliar cualquier discrepancia que exista entre los participantes de la planificación.
- 8.- Asignar prioridades entre las discrepancias y seleccionar aquellas a las que se vaya a aplicar determinada acción.
- 9.- Asegurar que el proceso de evaluación de necesidades sea un procedimiento constante (Pérez Campanero, 1991: 28-29).

c) *Modelo colegial comunitario*

Formalizado por Tucker en 1974, surge en Florida de la unión de siete "colleges" en un mismo proyecto dirigido a evaluar la relación entre los currículos de esos centros y las necesidades educativas de la comunidad, con vistas a determinar lo "qué se podía hacer". Exige una planificación técnica para posibilitar la toma de decisiones respecto a:

- Rango de las necesidades educativas y su **priorización**.
- Desarrollo de planes para detectar las necesidades priorizadas.
- Determinar el reparto de presupuestos de acuerdo con las necesidades establecidas y priorizadas.
- Analizar el beneficio y los costes de cubrir las necesidades.
- Desarrollar un método dinámico de evaluación de la eficacia de los sistemas educativos.

d) *Modelo ecológico*

Queda descrito por Tejedor de la siguiente forma:

*"Siguiendo las bases teóricas fijadas por Bronfenbrenner se llevó a cabo un Proyecto de Evaluación Educacional en Hawai con tres áreas principales de referencia: equiparación del **redimiento** medio a través de tests estandarizados, necesidades educativas especiales y necesidades relacionadas con la cultura **autóctona**. Se utilizaron tres tipos diferentes de datos: testimoniales, indicadores sociales y resultados de los análisis de los científicos sociales. Con esta variedad de datos, se procedió a indagar*

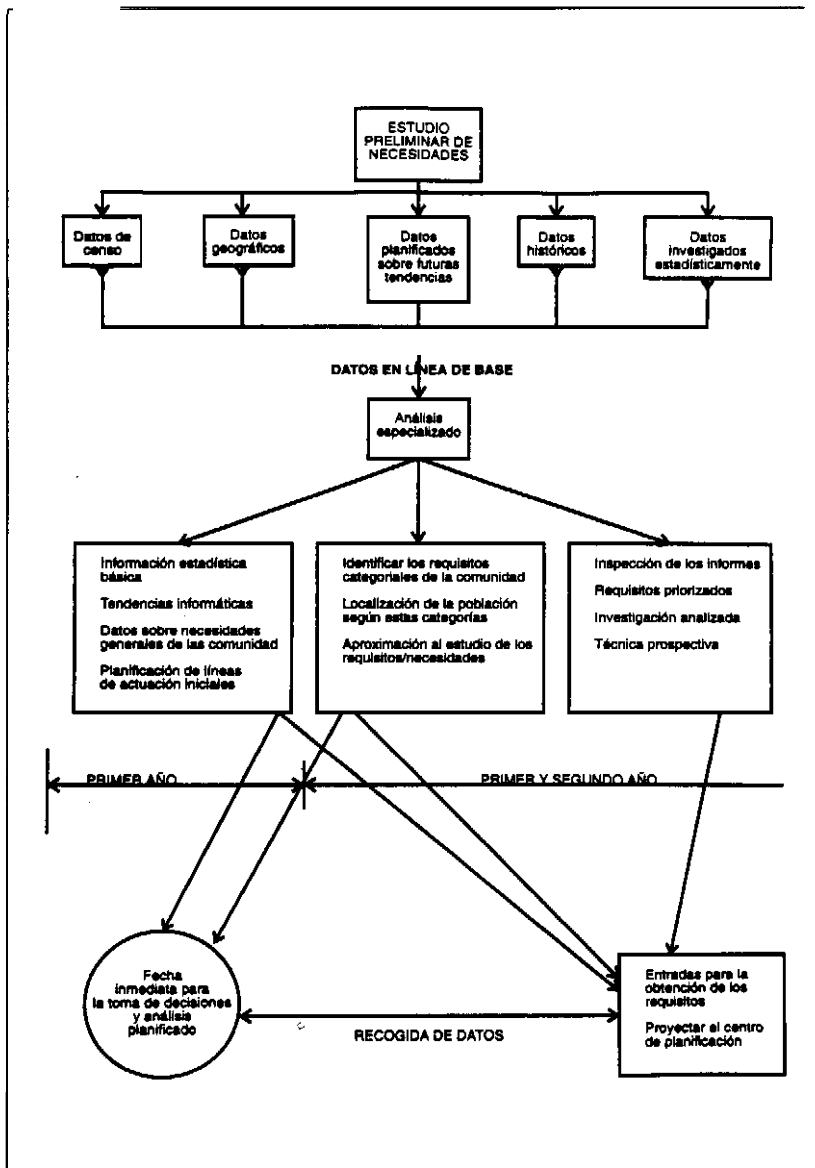


Figura 3.2.8.: Modelo de la comunidad de colegios de Florida (Tucker, 1974)

las necesidades, agrupadas en categorías relevantes. El modelo ecológico se considera adecuado ya que ofrece una estructura para coleccionar e integrar datos, analizar patrones y necesidades educativas y formular hipótesis de relaciones causales. Conlleva diferentes niveles de interacción entre los distintos sistemas referenciales (microsistemas, mesosistemas, exosistemas y macrosistemas). Se piensa que su utilización puede ayudarnos a evitar caer en una de las "trampas" de los modelos explicativos lineales: unidireccionalidad de la relación causa-efecto" (1991:26).

e) *Modelo cíclico*

Llamado así porque incorpora los resultados que se obtiene al propio proceso. La figura 3.2.9. es una plasmación ideográfica en la que quedan claramente definidas tres fases que interactúan entre sí. La figura 3.2.10. muestra el proceso cíclico donde los pasos 1 a 12 pueden ser completados en un curso académico, mientras que el 13 y 14 lo serán en el curso siguiente.

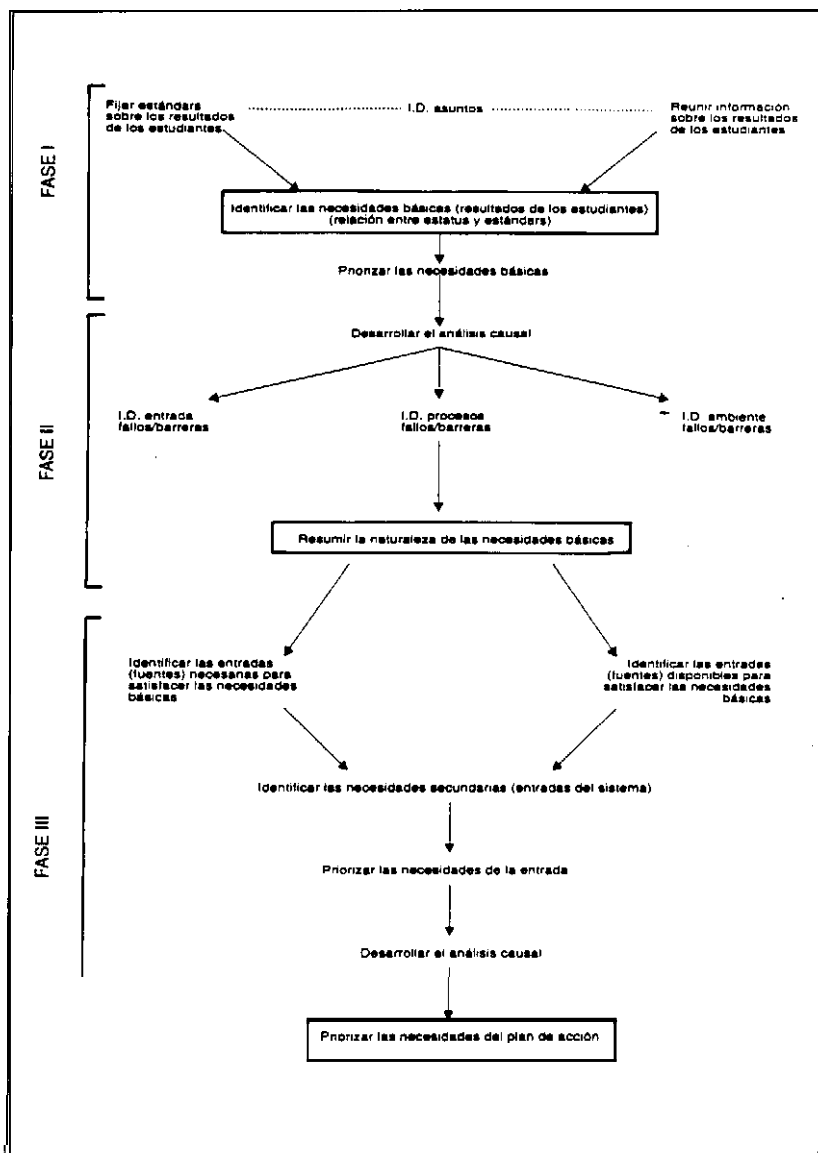


Figura 3.2.9.: Las fases generales del modelo de detección de necesidades (Withkin, 1979)

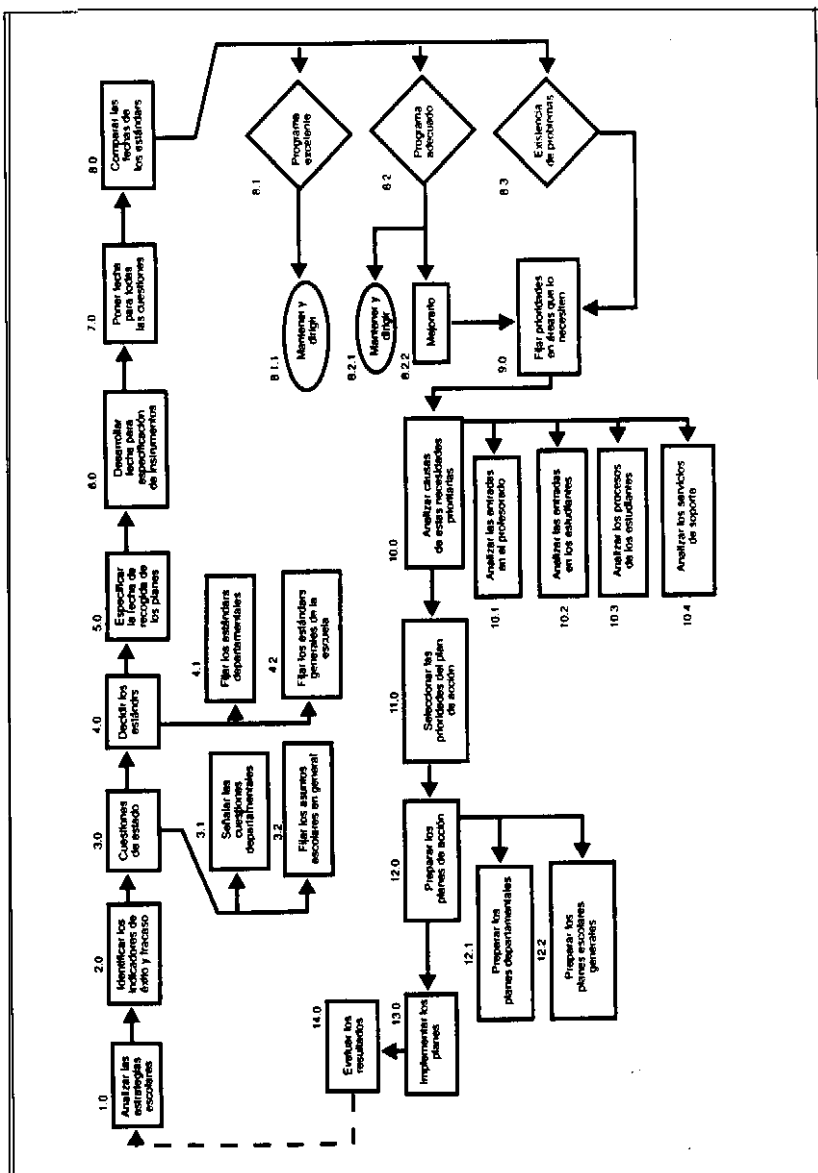


Figura 3.2.10.: Esquema sobre la evaluación cíclica de necesidades

También Pérez Campanero (1991) realiza una recopilación de modelos de análisis de necesidades, aunque en este caso desde la perspectiva de los servicios sociales. Algunos de ellos son:

a) ***Modelo de A. Rossett***

Partiendo de la información que se busca, se trata de llegar a rendimientos satisfactorios y deseados. Tiene en cuenta cuatro elementos fundamentales:

- 1.- Situaciones desencadenantes que responde a preguntas como: *¿de dónde partimos?, ¿hacia dónde vamos?..*
- 2.- Tipo e información que se busca, sea la optimista, la real, los sentimientos, las causas o las soluciones.
- 3.- Fuentes de información.
- 4.- Herramientas para la obtención de datos.

b) ***Modelo de F.M. Cox***

Cox (1987) aplica el análisis de necesidades a la problemática comunitaria elaborando una guía para la resolución de problemas comunitarios, cuyos aspectos fundamentales serían:

1. La Institución.
2. El profesional contratado para intervenir en el problema.
3. Los problemas cómo se presentan para el profesional y los implicados.
4. Contexto social donde se sitúa el problema.
5. Características de las personas a quienes afecta el problema.
6. Formulación y **priorización** de metas.
7. Estrategias a utilizar.
8. Tácticas para conseguir el éxito de las estrategias.
9. Evaluación.
10. Modificación, finalización o transferencia de la acción.

c) ***Diseño de J. McKillip***

Básicamente contempla las siguientes pautas de acción:

- 1.- Identificar usuarios y usos.
- 2.- Describir la población objetivo y el centro de servicios.
- 3.- Identificar necesidades, que supone una revisión de los problemas, información sobre las expectativas de resultados, resultados actuales, estudio del impacto y análisis de costes.

- 4.- Evaluar necesidades, desde el punto de vista de la importancia, relevancia e implicaciones.
- 5.- Comunicar los resultados.

d) *Diseño de Illinois.*

Pérez Campanero (1991) recoge y sintetiza de R.P. Sanz Oro (1990) los siguientes pasos:

A. PREPARACIÓN

- 1.- Determinar los elementos claves del análisis de necesidades.
- 2.- Clarificar las razones o motivos del estudio.
- 3.- Hacer una aproximación inicial a las necesidades de información del cliente y de las audiencias.
- 4.- Asegurar y mantener la viabilidad política.
- 5.- Describir a los sujetos objeto de nuestro estudio.
- 6.- Identificar otras variables de interés.
- 7.- Formular el diseño general del estudio.
- 8.- Desarrollar un plan de acción.
- 9.- Resumir los acuerdos formales que estarán presentes en el

Análisis de Necesidades.

B. IMPLEMENTACION

- 1.- Adquirir la instrumentalización necesaria.
- 2.- Recoger los datos.
- 3.- Analizar y sintetizar los datos obtenidos.
- 4.- Presentar los resultados.

C. APLICACIÓN

- 1.- Analizar el mérito del estudio.
- 2.- Aplicar las conclusiones y proyecciones.
- 3.- Ayudar a hacer un completo uso de los resultados.

Otros modelos que se citan son:

- El Modelo inductivo de Shuck (1968).
- El Modelo Deductivo de Conte, English, Hawkins, Kaufman y Rand (R. A. Kaufman, 1983).
- El Modelo de Sweigert (1971).
- El Modelo de Rucker (1969), orientado hacia los valores.
- El Modelo CIPP de Stufflebeam (1968).

A todos ellos cabe añadir el Modelo de Análisis de Necesidades de Intervención Educativa (A.N.I.S.E.) que presenta la autora

citada. Se compone de tres fases fundamentales que se desarrollan a lo largo de 11 etapas:

1. FASE DE RECONOCIMIENTO

- Identificar las situaciones desencadenantes del Modelo ANISE.
- Seleccionar herramientas o instrumentos para la obtención de datos.
- Búsqueda de fuentes de información: realizar el análisis de comunidad, determinar las personas implicadas y otras fuentes de información.

2. FASE DE DIAGNÓSTICO

- Identificar la situación actual en términos de resultados.
- Establecer la situación deseable, también en términos de resultados.
- Analizar el potencial, en términos de recursos y posibilidades.
- Identificar las causas de las discrepancias entre la situación actual y la deseable, en términos de condiciones existentes y requeridas.
- Identificar los sentimientos que producen en los implicados estas discrepancias.
- Definición del problema, en términos claros y precisos.

3. FASE DE TOMA DE DECISIONES

- Priorizar los problemas identificados.
- Proponer soluciones, evaluando su coste, impacto y viabilidad (Pérez Campanero, 1991: 37-38).

Se podría establecer, asimismo, una nueva clasificación de modelos teniendo en cuenta las fuentes que se utilizan para detectar necesidades:

- necesidades recogidas a partir de la autoevaluación (Vecino, E.; 1983) y (Ford, J.K. y Noe, R.A.; 1987)
- necesidades recogidas a partir de la evaluación realizada por agentes colaterales al ejercicio de la función que se pretende estudiar (Thomas, W.C.; 1987)
- necesidades recogidas a partir del análisis de las demandas que el sistema u organización requiere de la función que se pretende estudiar (Gutiérrez Reñón, A.; 1985).

Por último, cabe citar los tres modelos teóricos empleados en investigaciones psicosociales que cita Chacón (1990):

a) Modelo de discrepancia, descrito por Witkin (1977) y utilizado entre otros por Kaufman y English (1979), supone tres fases:

1. Establecimiento de fines y objetivos; esto es, definir lo que debería ser. Expertos delimitan dimensiones de funcionamiento adecuado y luego otros o ellos mismos definen las expectativas respecto a cada dimensión.
2. Evaluación del nivel de funcionamiento actual: determinar lo que es. Se evalúa a partir de las dimensiones consideradas anteriormente.
3. Identificar las discrepancias entre lo que debería ser y lo que es. Surgen así las necesidades, que pueden priorizarse a partir del uso de expertos.

Este modelo es ampliamente utilizado, si bien se considera en muchos casos que su excesiva dependencia de los expertos ajenos a la situación puede ser un factor negativo

b) Modelo de marketing

Consideradas las organizaciones como cuerpos vivos que aprenden y se adaptan a las necesidades del contexto, la evaluación de necesidades puede contemplarse como un medio de supervivencia y desarrollo organizacional.

El modelo de marketing permite planificar una organización en su conjunto, cubriendo temas que van más allá de la evaluación de necesidades. Según Kotler (1982:27), la orientación de este modelo considera que la tarea principal de una *organización* es determinar las necesidades y deseos del mercado y satisfacerlos mediante el diseño, comunicación y prestación de productos y servicios apropiados y *competitivamente* viables.

Se concibe aquí el análisis de necesidades como un proceso que permite identificar y elegir entre los servicios que las poblaciones objetivo están dispuestas a utilizar; esto es, se identifican necesidades con deseos.

Los tres componentes fundamentales serían, en el caso de los servicios sociales:

1. Selección de la población objetivo que pueda realmente o potencialmente elegir lo que se le pueda ofrecer.

2. Selección de la posición competitiva; esto es, distinguir los servicios propios de los que puedan ofrecer otras instituciones.

3. Desarrollo de una combinación de marketing efectiva, seleccionando el rango y la calidad de los servicios que maximizan su utilización por parte de la población objetivo. De hecho, muchas veces el análisis de la expansión **producto/mercado** examina la viabilidad de dos alternativas: ofrecer nuevos servicios o abrirse a nuevos mercados.

La identificación de necesidades con deseos puede hacer que los problemas no se definan tanto en términos de déficit de funcionamiento, sino como resultado de las tareas de utilización del servicio por parte de la población objetivo. Por ello, no siempre se considera válido el modelo para identificar necesidades.

c) Modelo de toma de decisiones

Adaptación del AMU, Análisis Multiatributivo de Utilidad (Edwards y Newman, 1982), que se basa en hacer explícitos los valores y el papel que juegan en el análisis. Habitualmente, se introducen en la evaluación los valores de los usuarios de la investigación pero pueden recogerse también la de los investigadores o la de otros grupos afectados. Aumenta todo ello la complejidad del modelo y dificulta su uso real.

3.2.4. b) *La obtención de información*

Si como hemos visto no hay una visión única de los modelos apropiados para analizar necesidades, tampoco la podemos pretender cuando se consideran los métodos de obtención de información. De hecho, son aquí utilizables la variedad de técnicas e instrumentos empleados en evaluación, con la única limitación de adecuarse al diseño y objetivos pretendidos.

Una idea de las posibilidades puede darla la aportación de Stufbeem y otros (1985) (Cuadro 3.2.2.) o la instrumentalización que se utiliza en la realización del Proyecto Curricular de los centros educativos (Cuadro 3.2.3.). Varían tanto las personas como el tipo de técnicas o el uso individual que se hace de ellas.

CUADRO 3.2.2:
Panorámica sobre la obtención de información en el análisis de necesidades
(Stufflebeam y otros, 1985)

CUESTIONES PARA GUIAR EL ANÁLISIS DE NECESIDADES Y VALORACIÓN DE LA INFORMACIÓN				
	1.- ¿Qué resultados educacionales son deseados?	2.- ¿Qué resultados son o no obtenidos?	3.- ¿Qué factores pueden explicar el desempeño correcto o incorrecto?	4.- ¿Qué podría hacerse para mejorar el correcto desempeño el que está por debajo de estándares?
de información para	Valoración de la misión, planes de clase, objetivos, criterios del nivel de actuación deseado, políticas, minutos para encuentros, leyes, normas, resultados de los estudios y planes educacionales individuales	Resultados de los exámenes, registro de actividades, características de la población escolar, clases, informes del comité, estudio de resultados, estadísticas de delitos, opiniones de empleados y, postsecundarios registros académicos	Control de asistencia, datos socio-económicos, informes de las visitas, datos de los tests, reports de la observación en clase, tiempo de estudio, clima en la escuela y teoría educacional	Control de gastos y de presupuestos, artículos de investigación, relación de visitas a otros distritos, informes de especialistas, reglamentación en vigor de las comisiones de investigación, defensa de las propuestas de equipo
po del análisis	Identificar y contrastar puntos de vista sobre lo que son los resultados convenientes para grupos, subgrupos e individuos	Valorar, resumir e interpretar tanto a nivel descriptivo como de criterio personal. Información para contrastar el desempeño como objetivos para grupos, subgrupos e individuos	Formular y conseguir hipótesis sobre los puntos fuertes y débiles en los programas escolares y niveles de desempeño	Identificar y valorar las propuestas presentadas para subsanar necesidades y dar recomendaciones para obtener y localizar recursos.
ciones en las guías	Los resultados deseados pueden diferir legítimamente como una función de las perspectivas y las diferencias individuales	Suelen ser requeridos análisis alternativos para tener en cuenta perspectivas de valores relevantes y diferencias individuales	Idómicamente, se han de desarrollar explicaciones causales, pero realísticamente, la información existente sólo permite interpretaciones razonadas	Antes de converger en la estrategia de actuación se deben examinar otras posibles alternativas para ver su grado de solvencia ante lo que necesitan los grupos, subgrupos e individuos
as relevantes	Análisis de contenido, técnica Delphi, sistema de análisis, revisiones de expertos y audiciones judiciales	Estadística descriptiva, análisis de varianza, análisis a posteriori, revisiones de comité, análisis de la <i>normativa referenciada</i> y análisis de los objetivos	Análisis de funciones discriminantes, revisión del comité, análisis a posteriori, metaanálisis, análisis paramétrico y del <i>modus operandi</i>	Defender a los equipos, revisión de defensa/ataque, sociodrama, análisis de costes

CUADRO 3.2.3.:

**Evaluación de las necesidades de las personas
(Anaya, 1992)**

	OBJETIVOS DE LA EVALUACIÓN	INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS UTILIZABLES	FUENTES DE INFORMACIÓN
R E P A R A C I Ó N D E L P R O Y E C T O	<p>Identificar y valorarla discrepancia entre la norma establecida y la realidad.</p> <p>Identificar y valorar necesidades, carencias y problemas sentidos por individuos de forma aislada.</p> <p>Identificar y valorar disfunciones expresadas en comportamientos reales conscientes o no.</p> <p>Identificar y valorar diferencias existentes entre grupos y personas que quieren igualarse.</p> <p>Identificar y valorar problemas potenciales que se producirán en un futuro.</p> <p>Identificar y valorar puntos fuertes y débiles de la situación en la medida en que afectan a la solución de las necesidades.</p> <p>Identificar y valorar necesidades ocultas o implícitas en la información obtenida.</p> <p>Valorar las consecuencias que supone no solucionar las necesidades significativas.</p> <p>Contrastar las necesidades, reconciliar desacuerdos y establecer una jerarquización entre ellos.</p> <p>Seleccionar las necesidades que serán abordadas en la intervención anterior.</p>	<p>En personas individuales</p> <p>Entrevistas</p> <p>Observaciones</p> <p>Tests</p> <p>Cuestionarios</p> <p>Casos</p> <p>En grupos</p> <p>Análisis e interacciones</p> <p>Sociogramas</p> <p>Simulaciones</p> <p>Juegos</p> <p>Entrevistas grupales</p> <p>Delfos</p> <p>Grupos nominales</p> <p>Paneles</p> <p>Mesas redondas</p> <p>Revisión judiciales</p> <p>Con documentos</p> <p>Análisis de contenidos</p> <p>Análisis estadístico</p> <p>Análisis de tendencias</p> <p>Análisis causal</p> <p>Análisis de evidencias</p> <p>Con actividad</p> <p>Registros audio-visuales</p> <p>Registros clínicos</p> <p>Registros físicos</p> <p>Registros sociales</p> <p>Registros gráficos</p>	<p>Personas</p> <p>Profesores</p> <p>Equipos de profesores</p> <p>Directivos</p> <p>Orientadores</p> <p>Inspectores</p> <p>Consultores externos</p> <p>Alumnos</p> <p>Personal no docente</p> <p>Padres</p> <p>Programa actual</p> <p>Registros de calificaciones</p> <p>Trabajos de alumnos</p> <p>Conductas conflictivas</p> <p>Interacción profesional</p> <p>Programas utilizados</p> <p>Informes de ciclo y departamentos</p> <p>Actividad general</p> <p>Resultados de proyectos existentes</p> <p>Documentación general</p> <p>Propuestas no resueltas</p> <p>Actas de reuniones</p> <p>Informes de dirección</p> <p>Planes anuales anteriores</p> <p>Memorias anuales</p> <p>Contexto institucional</p> <p>Asociaciones de Padres de alumnos</p> <p>Administración local</p> <p>Dirección provincial</p> <p>Entidades privadas</p> <p>Otros centros interrelacionados</p>

A las técnicas e instrumentos citados se pueden añadir otros como:

- Procesos **grupales** interactivos, útil para la fase de análisis de datos y establecimiento de prioridades.
- Escenario, o estrategia para integrar un conjunto de sucesos o condiciones intentando predecir sucesos futuros (Ascher, 1978).
- Delphi, o estrategia para establecer consenso en la **fijación** de objetivos, inquietudes o potenciales necesidades (Bank y Morris, 1979).
- Cross-Impact **Analysis**, o estrategia para estudiar relaciones complejas entre posibles eventos futuros (O'Toole, 1982).

La variedad de técnicas depende, por otra parte, de la variedad del tipo de estudios que sobre evaluación de necesidades se puedan realizar. De todas formas, es frecuente utilizar estudios tipo "survey", que requieren la obtención de opiniones, actitudes, creencias, preferencias y percepciones de un conjunto de personas a través, principalmente, de cuestionarios escritos y entrevistas. Puntualmente, se incorporan también técnicas de observación en toda sus gamas y variantes: diarios, anecdóticos, actas de visita, participación en reuniones de trabajo, grabaciones, análisis de incidentes críticos, acción, observación, etc..

A la información así obtenida, se añaden a menudo otro tipo de información como: estadística, inventario de investigaciones, **indicadores** sociales, etc. Y cada vez es menos infrecuente acudir a estudios longitudinales que tengan en cuenta la evolución o las tendencias.

Sin descender a la descripción de los diferentes instrumentos y técnicas, sobradamente conocidos y de fácil localización en el material de apoyo a la investigación, si que nos parece adecuado realizar algunas observaciones que sirvan de pauta a nuestras posteriores actuaciones:

1. El proceso de selección y construcción de instrumentos debe adaptarse a los objetivos que se persiguen y a los destinatarios pero también a las condiciones de trabajo específico que conlleva su aplicación (recursos de aplicación y vaciado de la información).

2. Cada técnica e instrumento tiene unos **condicionantes** específicos que deben considerarse en su aplicación, además de resultar más adecuada y útil para determinadas circunstancias.

Así, resulta que en estudios sociales la técnica del incidente crítico es una de las técnicas de observación que ha sido más utilizada. Propuesta inicialmente por Flanagan (1954), su aplicación busca conocer los incidentes que contribuyen en **mayor** medida al progreso y al desarrollo adecuado del trabajo.

Serán cuatro los criterios que delimitan un incidente crítico:

- se trata de una actividad o dato directamente observable.
- la situación definida tiene que permitir la comprensión de la actividad estudiada.
- tiene que comportar unos propósitos o intenciones que resulten claros.
- los incidentes considerados deben ser específicamente eficaces en relación a los propósitos de la actividad observada.

Como señala Tejedor, el análisis comienza técnicamente con la definición de los propósitos oficiales de la tarea; la observación que sigue está referida a los acontecimientos pertinentes, siendo realizada de una forma sistemática y repetida. Concluye con un relato acompañado de comentarios para cada uno de los incidentes analizados. Los relatos son después clasificados en categorías y éstas estructuradas a medida que se va realizando la tarea.

Es posible también aplicar la técnica del incidente crítico a partir de cuestionarios especialmente diseñados (Goldhaber y Rogers, 1979; Porter, 1979), que pregunten a los destinatarios sobre incidentes críticos "que orientan satisfactoria o **insatisfactoriamente** la actividad analizada" (1991:30)

3. El análisis de necesidades de tipo social, y muchas de carácter formativo lo son, incorpora cada vez más **indicadores** sociales, entendidos como "datos demográficos y estadísticas que nos ayudan a identificar el tamaño y características de los grupos de población con necesidades particulares, los síntomas de esas necesidades y la envergadura de los problemas" (Tejedor 1991:31)

Los indicadores no establecen por si mismos necesidades, si bien pueden ayudar en combinación con otros informes y datos a mostrar la evidencia de unas determinadas carencias. Las obras

de Rossi y Gilmartin (1980) y Houston y otros (1978) muestran procedimientos básicos para obtener indicadores sociales útiles en el ámbito educativo.

4. Aunque nos movamos en la complejidad y diversidad, parece necesario establecer unas pautas que permitan orientar la selección de los más adecuados para la evaluación de necesidades. La aportación de Tejedor nos parece, al respecto, directamente trasladable:

"u) Todas aquellas que permiten comparar resultados o situaciones diversas, bien por la vía del establecimiento de diferencias significativas bien por la vía del reconocimiento de ganancias o pérdidas. Si además se acepta, como señalamos anteriormente, la caracterización del estudio de necesidades como equiparable formalmente a la evaluación de referencia criterial, podremos incorporar el estudio de la evaluación de necesidades la riquísima gama de técnicas (psicométricas y estadísticas) elaboradas en aquel campo.

b) Aquellas técnicas adaptables al análisis de contingencia, tanto bidimensionales como multidimensionales. En este consideramos del todo pertinente las aportaciones recientes en este campo que nos posibilitan desde el estudio de relaciones simétricas o asimétricas al estudio de modelos descriptivos (108-linear) o explicativos (logit), pasando por las técnicas de diferencias de Davis; en todos los casos con posibilidad de estimar los parámetros del modelo, de analizar las interacciones entre las variables y de verificar el ajuste del modelo respecto a la hipótesis de trabajo planteada.

c) Aquellas técnicas que están específicamente pensadas para el establecimiento de tipologías, tanto de variables como de sujetos (análisis clusters) y que actualmente pueden adaptarse a datos correspondientes a escalas de medida y muy diversas (métricas o no métricas).

d) Aquellas técnicas cuyo objetivo básico es el establecimiento de relaciones de covariación y causalidad. Este grupo de técnicas (regresión y análisis causal) merecen una mención específica en tanto en cuanto van a permitirnos -el análisis causal- no sólo detectar las necesidades sino establecer las causas que las han originado.

e) Por **último**, podemos hacer referencia a **aquellas** técnicas que se vinculan de una forma **específica** con los procesos de toma de decisiones, es decir; con la elección de una determinada opción entre diversas alternativas. Cada opción dará lugar a un resultado distinto que puede ser medido en términos de utilidad, coste, beneficio o cualquier otra magnitud, dependiendo del problema que se esté considerando. Nos va a interesar reducir la incertidumbre que conlleva la elección de una opción, lo que se conseguirá a medida que *seamos capaces de prevenir:*" (1991:33-34)

3.2.4. c) Algunas consideraciones finales

Cómo puede comprobarse, la mayoría de los modelos reproducen un conjunto de pautas de actuación que en la práctica se deberían considerar al realizar el análisis de necesidades. También hay que destacar como, en el campo educacional, la mayoría de los modelos están fuertemente influenciados por los trabajos de Kaufman (1982, 1983).

Por nuestra parte, y a la vista de lo expuesto, consideramos que el proceso de evaluación de necesidades debe incorporar los siguientes apartados:

1. Delimitación conceptual, derivada de la diversidad de planteamientos
 - Necesidades
 - Evaluación de necesidades
2. Delimitación del objeto y sujeto de la evaluación; esto es, para qué se hace y en relación a qué se **hace**.
3. Establecimiento del modelo de detección, que supone:
 - Definir el modelo general, en el que se **enmarca** la evaluación de necesidad.
 - Delimitar el modelo específico que se utilizará.
4. Aplicar el modelo, que implica:
 - Construir instrumentalización.
 - Aplicar instrumentalización.
5. Realizar el informe, que conlleva:
 - Sintetizar información.
 - Contrastar información.
 - Seleccionar prioridades.

- Elaborar conclusiones.
- Definir propuestas.

6. Configurar nuevas realidades y actuar, como mecanismo para producir información.

Como resulta evidente, la secuencia se aplica en función del contexto y circunstancias, aunque manteniendo siempre el espíritu y contenido de lo mencionado en las aportaciones anteriores. Un ejemplo operativo de lo que pretendemos señalar puede verse en el cuadro 3.2.4., que recoge un ejemplo de plan de actuación para detectar necesidades formativas en directivos del Ministerio de Administraciones Públicas.

La propuesta de organización operativa de la detección de necesidades no sólo está apoyada por una fuerte revisión teórica sino que se fundamenta también en la práctica contrastada.

Siguiendo las pautas señaladas, podemos decir que el modelo de detección de necesidades que esta investigación utiliza se caracteriza por:

- a) Abscribirse a un concepto determinado de necesidad y de evaluación de necesidades.
- b) Delimitar como objeto de evaluación las necesidades de formación de los directivos españoles de centros no universitarios.
- c) El sujeto de la evaluación lo constituyen el conjunto de personas vinculadas a esa formación: usuarios, técnicos que la desarrollan y responsables de la Administración que la organizan.
- d) El modelo de detección parte de un modelo general ya descrito (Figura 3.2.5.) en donde la evaluación de necesidades forma parte del proceso dinámico y evolutivo de planificación, desarrollo y evaluación.
- e) El modelo específico de detección de necesidades considera los cuatro tipos establecidos por Bradshaw en 1972: normativas, expresadas, percibidas y comparativas.
- f) La instrumentalización a utilizar se corresponde a la naturaleza del tipo de necesidades a evaluar y a las posibilidades del equipo de investigación. Su especificación ya quedó establecida en el diseño del estudio. Su concreción en items de indagación considera la incorporación del modelo de discrepancia.
- g) Tanto la delimitación del modelo como la instrumentalización parten del supuesto de combinar varias posibilidades; esto es, optan por una perspectiva múltiple que integre varias aportaciones con la finalidad de aprovechar las ventajas de todas ellas.

CUADRO 3.2.4:
Supuesto de plan de detección de necesidades (Gairín, 1992)

Detección de necesidades formativas de directivos (M. de Administraciones Públicas)					
	¿Qué?		¿Quién?	¿Cómo?	¿Cuándo?
Acciones generales 1) CONOCER EL CONTEXTO	Tareas implicadas <ul style="list-style-type: none"> Recopilar normativa: Organigrama, disposiciones de funcionamiento, ... Recopilar estudios/informes sobre problemáticas Delimitar operativamente la política personal 	Actividades a realizar Análisis de funciones Análisis de problemas Análisis estadístico (cuadros a formar, distribución, ...)			
2) DEFINIR OPERATIVAMENTE EL MARCO DE LA POLÍTICA DE FORMACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> Clarificar los objetivos de formación. Delimitar recursos disponibles. Definir operativamente la política de intervención establecida (temporalización,...) 	Realizar el mapa/marco de la formación			
3) NEGOCIAR EL PLAN DE DETECCIÓN	<ul style="list-style-type: none"> Determinar las necesidades prioritarias Configurar el plan de actuación provisional Contratar/debatir el plan de actuación Redactar el plan de actuación definitiva 	Especificar el modelo de evaluación a utilizar Diseñar el plan de actuación Evaluar el plan de actuación			
4) INFORMAR A LOS IMPLICADOS	<ul style="list-style-type: none"> Elaborar dossier informativo Difundir la información Verificar su conocimiento/impacto 	Determinar cuáles informaciones Estructurar procesos de seguimiento y evaluación			
5) RECOGER INFORMACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> Elaborar instrumentos Aplicar instrumentos 	Definir operativamente el cuadro de variables Estructurar procesos de seguimiento y evaluación			
6) ANALIZAR INFORMACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> Determinar pautillas de análisis Definir sistema de contraste Valorar la información 	Estructurar plan de análisis de la información Sintetizar información			
7) REALIZAR EL INFORME	<ul style="list-style-type: none"> Determinar estructura. Redactar informe sobre resultados Proponer alternativas 	Generar itinerarios formativos			

h) Por último, el modelo aplicado deberá considerar los estudios que sobre evaluación de necesidades de formación se hayan ya experimentado.

El análisis a efectuar asume, por otra parte, en gran medida las problemáticas que acompañan a este tipo de estudios y que básicamente son:

- La percepción de necesidades varía con el tiempo.
- Se modifica de acuerdo a las condiciones del grupo, el proceso de formación, etc. De hecho, no podemos hablar de necesidades sociales, personales o absolutas, ya que:
 - Dependen del momento histórico y contexto socio-cultural.
 - Dependen del contexto físico-ambiental.
 - Dependen de cada sociedad y de cada colectivo.
-
- El análisis de necesidades debe procurar ser representativo de la realidad a la que sirve.

3.3. La formación de directivos

3.3.1. Introducción

Parece coherente con la investigación que se desarrolla el que se plantee, junto a la evaluación de necesidades, la formación de directivos. Si bien este tema se aborda de forma exhaustiva en el estudio de campo, nos parece insoslayable revisar, si quiera de manera breve, los marcos en que se desenvuelve y el contexto en el que actúan los que la reciben.

Las reflexiones que se realizan no deben considerarse, pues, como un estudio teórico sobre la dirección¹ o sobre los modelos de formación que generalmente se utilizan²; más bien, como una apro-

¹Pueden verse síntesis recientes en Cortesana y Blanco (1990). EURYDICE (1990), Drucker (1990), Departamento de Educación (1991), Antúnez (1991), Lisi (1992), Gil y García (1993), Álvarez (1993), Pascual y otros (1993). Lorenzo (1994) o Teixidó (1995). También en las I, II y III Jornadas sobre dirección organizadas en 1991, 1993 y 1994 por el Forum de Administradores de la Educación, I Congreso Internacional sobre dirección escolar en 1992 (I.C.E.. U. de Deusto), Seminario sobre dirección de centros docentes (Consejo Escolar del Estado, 1993) u otros.

²Pueden verse síntesis en Lieberman y Miller (1991), Pérez (1992) o Imbernón y otros (1993).

ximación que permita situar esos conceptos en el ámbito de la investigación.

Por otra parte, el análisis de los temas exige un cierto distanciamiento que facilite visiones más amplias que las que acompañarían a situaciones concretas. Así, se justifica el que se referencie a las organizaciones y a los modelos directivos. Su relación es indiscutible y las funciones y características de la formación directiva se corresponden a una forma de entender la dirección y el modelo organizativo en el que desarrolla su actividad.

La figura 3.3.1., además de sintetizar de una manera esquemática las características que la dirección y su formación mantienen entre sí y con relación al contexto donde se sitúa, orienta respecto al contenido de las próximas reflexiones.

Por una parte, la formación queda condicionada por las características del tipo de directivo que queremos potenciar; por otra, estas y aquella dependen de las concepciones ideológicas imperantes y de los márgenes de maniobra que posibilita el sistema educativo. Las interrelaciones son evidentes, si bien no siempre existe la adecuada coherencia en los planteamientos o en las prácticas.

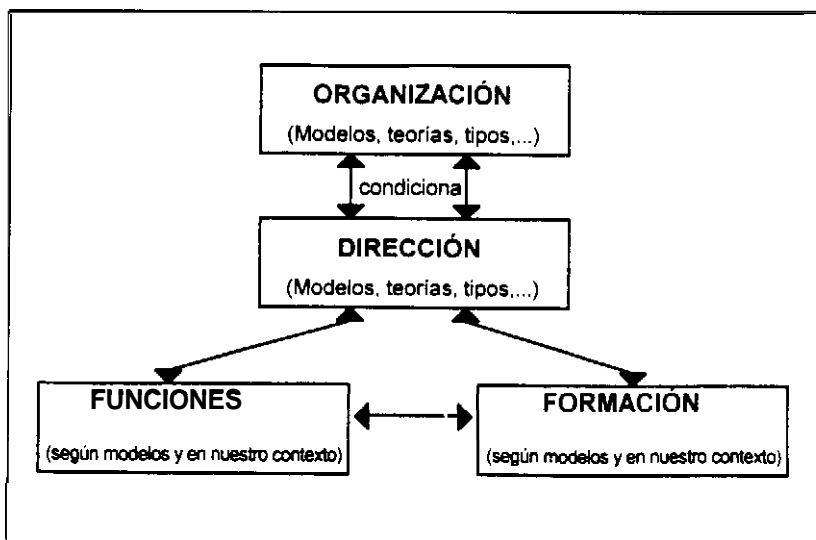


Figura 3.3.1.: Relación entre el modelo directivo y organizativo

Como puede deducirse del esquema presentado, los modelos de dirección resultantes de la combinación de posibilidades es múltiple y, aunque no siempre es válida cualquier opción, aboga claramente por la defensa de análisis diferenciales que tengan en cuenta las múltiples posibilidades.

Este hecho se pone ya en evidencia en uno de los últimos informes de la OCDE que analiza los aspectos de calidad. Al respecto de la figura del director en los países estudiados señala:

"No existe consenso acerca del modo de organizar y de ejercer esa dirección (de base escolar). La disensión más manifiesta corresponde al papel de los directores. Mientras que en algunos países las autoridades de educación creen en la necesidad de un director fuerte con amplios poderes pedagógicos y de gestión, otros se hallan inmersos en la práctica de la dirección y la gestión colegiadas y otros responden en una medida significativa a un control gestor externo a través de consejos escolares, de inspectores o de reglas y normas de estricta aplicación" (1991, pag. 123).

Los tres modelos que se mencionan resumen implícitamente las posibilidades efectivas en que se ha centrado el ejercicio de la dirección en los últimos años. Asimismo, se apuntan problemas respecto a la figura y a su aplicación, que empalman con preocupaciones respecto a la selección, formación y desarrollo profesional de estos directivos, y que constituyen el "nudo gordiano" de lo que ha venido ya a llamarse el *"problema de la dirección"*.

La necesidad de partir de estudios diferenciales no debe suponer identificar exclusivamente la problemática con realidades particulares. De hecho, el análisis de modelos directivos obedece también a una tendencia generalizada que se define por la búsqueda de alternativas a un modelo autocrático y unipersonal más propio de realidades socioculturales obsoletas.

3.3.2. *La dirección en el marco de la organización*

3.3.2.1. *Los centros educativos como organizaciones*

Los centros educativos comparten numerosos rasgos con otras organizaciones: existencia de un conjunto específico de miembros,

perseguir fines organizativos, tener una estructura de tareas, diferenciación y coordinación racional de funciones, desarrollar una cultura y tener continuidad y permanencia en el tiempo y en el espacio (Peiró y Luque, 1988: 157-162), pero también tienen una serie de características que los diferencian:

- a) La pluralidad de metas.
- b) Las funciones que se les asignan (facilitar el aprendizaje, potenciar la formación, adaptar socialmente, etc..) son variadas, complejas y no siempre bien delimitadas en sus objetivos y medios.
- c) La existencia de numerosas fuentes de poder (profesores, padres, alumnos, Administración,...).
- d) Los colectivos de personas que incluyen son también variados (padres, profesores, alumnos, titular de la institución,..) en sus objetivos e indefinidos en su rol ¿Los alumnos son trabajadores, clientes o productos?).
- e) La poca importancia que se da a las tareas de gestión. De hecho, el trabajo de los directivos es muchas veces compartido con el docente y se le dedica poco tiempo.
- f) La ausencia de una tecnología específica.
- g) La importancia que adquieren los recursos humanos:
 - por ser cuantitativa y cualitativamente la mayor parte de la organización.
 - porque su finalidad es producir cambios en esas personas.
- h) Sus miembros no han sido seleccionados previamente, tienen la obligación de asistir y suelen carecer de identidad colectiva.
- i) Los procesos que en ella se desarrollan tienen que ver con el perfeccionamiento de las personas y su orientación hacia el rendimiento individual.
- j) No generan sus propios recursos sino que le son asignados administrativamente.
- k) No suelen invertir en la formación de sus miembros.
- l) Existe una multiplicidad de modelos resultado de la aproximación de las instituciones a realidades concretas.
- m) *Se* distinguen por su carácter refractario y de resistencia al cambio.
- n) Mantienen un fuerte curriculum oculto.

Todo ello hace que se plantee a menudo: ¿qué tipo de organiza-

ciones son los centros educativos?. Algunos autores los ven como organizaciones racionales caracterizadas por una estructura jerárquica y por actividades coordinadas. Otros, afirman que la ambigüedad, la incertidumbre y el desajuste dominan los centros educativos, cuyo funcionamiento se asemeja más al de una organización anárquica y confusa.

Estas organizaciones ocupan consecuentemente un lugar incómodo en las categorías y tipologías clásicas elaboradas por los diferentes teóricos de las organizaciones, tal y como lo demuestra la especial incidencia que han tenido en el análisis de la Organización Escolar las teorías de la contingencia, del desajuste y del funcionamiento anárquico.

Como ya afirmara Meyer en, 1978, son numerosos los estudios hechos en las escuelas, pero relativamente pocos sobre las escuelas como organizaciones. Entre estos últimos destacan: estudios sobre la actividad en las aulas, sobre el currículo, o sobre el agrupamiento de alumnos.

3.3.2.2. Organización y dirección

Los conceptos de organización y dirección están estrechamente unidos y son interdependientes. No podríamos hablar de dirección si no existiera la organización y a su vez una organización sin dirección sería como un barco sin rumbo. Se puede afirmar, consecuentemente, que ya no tiene sentido plantear la necesidad de la dirección, aspecto que en momentos históricos anteriores se llegó a poner en duda (movimientos autogestionarios, la organización como grupo responsable,...).

Toda organización precisa de una dirección que se oriente a facilitar la consecución de unas metas comunes a todos sus miembros. Al decir de Ciscar y Uría (1988:111): "*En la organización formal, que es el Centro Educativo, es de suma importancia que tenga una Dirección efectiva, aceptando que el estilo y forma que esta adopte, es definitiva para la calidad educativa del Centro.*"

Entre otras muchas razones se constata que:

- El liderazgo del director aumenta cuando este acepta y estimula la participación de todos los miembros del grupo de profesores del centro.

- El director es necesario para motivar las conductas de los miembros de acuerdo con las expectativas de la organización.

Pascual y Villa (1991) en su análisis sobre la dirección en diferentes países concuerda con el último informe publicado por la OCDE (1989): *"En los países de la OCDE, existe un acuerdo cada día mayor que no existe un buen centro sin una buena dirección"*

La necesidad de la dirección es, pues, reconocida por todos. Si una organización educativa está formada por un equipo humano que intenta conseguir conjuntamente unos objetivos, se precisa de alguien que coordine su trabajo; incluso, se aspira a que los directivos consigan mejorar la calidad del rendimiento de las personas, además de coordinarlas.

3.3.2.3. Los modelos organizativos versus los modelos directivos

Al decir de Antúnez (1991:76): *"Sea cual fuere el enfoque organizativo predominante en un centro educativo, las personas que desarrollan tareas directivas y la forma de ejercerlas tienen una importancia decisiva para el desarrollo de la institución"*.

Pero también, las metas propuestas, las estructuras organizativas establecidas y el sistema relacional existentes condicionan el tipo de directivo. Igualmente, responde a las formas de concebir y estructurar las organizaciones, que son diversas y obedecen a presupuestos variados. Una diferenciación de las perspectivas de análisis científico-racional, interpretativo-simbólico y socio-político, o lo que es lo mismo, los enfoques técnico, práctico y político, nos permiten un primer acercamiento a la relación entre modelos organizativos y directivos. Cada nivel de análisis supone una conceptualización sobre la dirección y sobre la forma en que ha de actuar. Así, por ejemplo, los planteamientos técnicos enfatizan la preparación tecnológica y las perspectivas simbólicas y socio-críticas, el papel de animador socio-cultural, impulsor de la participación y generador del consenso.

Sergiovanni (1984) aboga en el debate por la necesidad de llegar a una perspectiva multidimensional y de síntesis, que no implica una postura radicalmente opuesta a la perspectiva tecnológica pero que sí la sitúa en un lugar apropiado dentro de la teoría com-

prensiva de la organización. Este autor caracteriza las siguientes imágenes:

- La imagen racional, que pone el énfasis en el orden, las reglas y busca constantemente el consenso en intereses y valores. Las tareas de dirección consisten en clarificar propuestas y objetivos, descubrir las maneras específicas de conseguirlos, conducir el rendimiento y asegurar que el profesorado tenga los requisitos, las habilidades y la formación adecuada para conseguir estos objetivos.

- La imagen profesional/colegial pone el énfasis en la competencia profesional y en la habilidad y su colaboración colegiada del profesorado para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes. Las tareas directivas se dirigen aquí en apoyar el trabajo del profesorado.

- La imagen del sistema social pone el énfasis en la consideración de la escuela como conjunto interdependiente de partes que interactúan entre sí y con el entorno desarrollando relaciones y sistemas de comunicación. La tarea directiva consistiría en conducir y facilitar el proceso de mejora involucrando a todos en un trabajo colaborativo.

- La imagen política enfatiza el conflicto de intereses entre individuos y grupos, que se concretan en facciones y coaliciones a través de pactos y compromisos. La tarea del directivo consistirá aquí en aprovechar el conflicto para propiciar transacciones entre los miembros del equipo propiciadores de soluciones creativas.

- La imagen cultural, por último, concibe los centros escolares y el sistema escolar como grupos con culturas separadas y diferentes que interactúan sus valores entre sí. La tarea del directivo es la de potenciar la asunción de valores corporativos, el sentimiento de pertenencia de los miembros a la organización y el dar valor a las costumbres, ritos, ceremonias propias del grupo.

Alvarez (1992) señala, por su parte, diversos modelos organizativos a los cuales asocia modelos educativos y a los que asigna un determinado estilo de dirección.

Cuadro 3.3.1.:

Planteamientos organizativos y estilos de dirección (ALVAREZ, M., 1992)

PLANTEAMIENTOS 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

Ciscar y Uría (1988) señalan asimismo la relación existente entre la participación en las **organizaciones**, las teorías organizativas, las situaciones de base de la organización, el tipo de directores según diversos autores y las consecuencias que se derivan (cuadro 3.3.2.)

CUADRO 3.3.2.:
Entramado a que da lugar, en las organizaciones, el grado de participación que adoptan. CISCAR Y URÍA (1988: 133)

La participación en las organizaciones	Teorías organizativas	Situaciones de base	Tipos de directores (según diferentes autores)	Consecuencias
Existente	Clásicas	A. La organización basada en la estructura	Bassett: director centrado en la autoridad. Gómez Durcal: director autoritario. Ricardit: director autoritario-decisor. Director paternalista (en la medida en que persiga imponerse). Universidad de Ohio: E+C. Likert: Sistemas 1 y 2.	No interesa el hombre, sino el control técnico.
Con formas vitriadas (certeras) de participación	No han surgido teorías organizativas de aquí	B. Organización atáctica	Bassett: director centrado en sí mismo. Universidad de Ohio: E-C. Bassett: director influenciable. Gómez Durcal: director laissez-faire. Universidad de Ohio: E-C. Bassett: director partidario del individuo. Director centrado en el grupo (en este apartado, sólo si no se tiene en cuenta la estructura).	No interesan las personas ni tampoco la estructura
Participación potenciada	Moderna (enfoque sistémico)	C. La organización como sistema abierto compuesto por elementos, personales y técnicos	Gómez Durcal: director democrático. Director equilibrado. Ricardit: director democrático. Universidad de Ohio: E+C. Bassett: director partidario del individuo. Director centrado en el grupo (en el caso de que ello no dé lugar a un abandono de la estructura). Likert: Sistema 4	El hombre es protagonista en el trabajo que desempeña.
Con participación insuficiente (basada en la motivación).	Basada en las relaciones humanas	D. La organización se basa en una consideración más aparente que real del hombre y no desecha la estructuración.	Bassett: director partidario del individuo. Director centrado en el grupo (sólo en tanto que motiven, pero no propician la participación auténtica en la marcha de la organización). Likert: Sistema 3.	El hombre estará más, o menos, realizado según el grado de inmadurez que tenga.

En síntesis, la elección del modelo directivo de los centros educativos no es ajena al modelo organizativo imperante o al que se haya adoptado, aunque no existe una única posibilidad de elección. En este sentido, Gairín (1991:8) relaciona tres dimensiones de la dirección:

1. Tipo: asamblearia, colegiada y autocrática.
2. Estilo: autoritario, democrático y *laissez-faire*.
3. Perfil: situacional, pragmático y político-técnico.

Si bien no son compatibles todas las combinaciones teóricas que se pueden establecer (por ejemplo, una dirección colegiada y elegida, ¿hasta que punto responde a planteamientos técnicos, políticos o situacionales?), ofrece una idea de los diferentes modelos directivos que podemos considerar.

3.3.2.4. La organización del sistema escolar y el modelo de dirección.

El grado y tipología de autonomía que permite el sistema escolar a los centros educativos también genera diferencias en la forma de entender la dirección. Así, por ejemplo, si un centro educativo tiene un alto nivel de autonomía para diseñar su currículum, la dirección coherente es aquella que impulsa y dinamiza al profesorado para que estructure el proceso de intervención. Si, por el contrario, un centro educativo no tiene competencias en el currículum, la toma de decisiones por parte de los profesores es reducida y, en consecuencia, el papel de la dirección se reduce a hacer cumplir el currículum que viene establecido (cuadro 3.3.3).

En síntesis, un modelo de escuela dependiente requiere una dirección más burocrática y centrada en el control, mientras que un modelo de escuela autónoma requiere un modelo de dirección motivadora y dinamizadora.

CUADRO 3.3.3.:

Variables de la dirección y nivel de autonomía.

GAIRÍN, J. (1991)

Variables de la Dirección	Escuela dependiente	Escuela autónoma
Actuación	Gestor	Organizador
Acceso	Oposición/Nombramiento	Elección
Funciones	Burocráticas/Control	Animador, coordinador Mediador de conflictos
Tipología	Autocrática	Participativa
Estilo docente	Autoritario	Democrático
Perfil	Técnico Pragmático	Político Situacional

El grado de autonomía existente condiciona también el modelo de dirección. Una autonomía que permita la capacidad de selección del personal por parte de los centros requiere unas funciones y unas tareas directivas diferentes a las que precisa un modelo de escuela dependiente donde la capacidad para tomar decisiones es reducida.

La potenciación de modelos de mayor autonomía institucional es una consecuencia del cambio socio-cultural existente, pero no es la única. La deinocracia, el dinamismo de lo socio-económico, la influencia de las tendencias neo-liberales y otros factores reclaman a los directivos y a los centros educativos nuevas demandas:

- Fijar unos objetivos de calidad, coherentes con las necesidades de la sociedad y de la institución.
- Supervisar la aplicación de las estrategias adecuadas.
- Actuar desde un liderazgo transformacional capaz de incidir positivamente en el cambio, los resultados académicos y en el desarrollo profesional del personal.

- Desarrollar y participar de actitudes de flexibilidad, apertura, comunicación y capacidad de integración.

Estas demandas no son diferentes a las necesidades de determinados líderes que caracterizan otras realidades, tal y como se puede apreciar en la lista que proporciona Marqués, siguiendo a Isidro Fainé, respecto a los líderes del siglo **XXI**.

“1.- Destaca la figura del líder democrático frente al autocrático. No confundir con el permisivo o transaccional. Presta una atención preferente al mercado y potencia la descentralización. Cree que la estructura sigue al mercado.

2.- El directivo debe de ser persuasivo, induce los procesos de cambio porque genera un clima de confianza y confía en los demás. Es un profundo conocedor de las cosas.

El verdadero calibre de un líder se puede medir por la capacidad de promover la iniciativa y la asunción de responsabilidades entre los empleados de la empresa, un proceso que se produce por osmosis.

3.- Es necesario tener la capacidad de dar un sentido de dirección a las organizaciones. Conseguir dar un sentido al trabajo de cada persona porque su satisfacción es la satisfacción de las necesidades reales de los demás. La motivación trascendente es el hecho de riöverse por los demás y de sentirse útil.

4.- El líder debe ser transformador, capaz de movilizar la energía de los otros por simple contagio. Aprender de sus errores. Aceptar las opiniones contradictorias y no moverse con incomodidad ante la incertidumbre...Los errores no se penalizan.

5.- Proporcionar un sentido peculiar de la gestión.

6.- Sus manifestaciones han de ser espontáneas. No tiene que fingir y cultivar una falsa imagen. Hay que dedicar la mayor parte del tiempo a la realidad presente pero a la vez ocuparse también de futuro como horizonte que orienta y tener en cuenta el pasado en el cual hay que inspirarse.

7.- Los líderes no tienen necesariamente que salir de una situación de crisis o cuando la empresa se encuentra en una encrucijada.

8.- Su objetivo es educar a sus colaboradores.

Por Mlúitmo cabría señalar; como base a todos los planteamientos descritos acerca del nuevo liderazgo que por supuesto éste se basa fundamentalmente en el esfuerzo personal, sin el cual ningún negocio es factible.” (1993:63).

3.3.2.5. *El modelo directivo en España.*

Caracterizada la dirección como el órgano que asume los mayores niveles de autoridad y responsabilidad de un centro educativo, el actual modelo directivo propugnado por la LODE y la LOGSE puede caracterizarse por:

A. Dirección participativa

Implica en la dirección del centro a varios elementos:

- * El Consejo Escolar planifica y evalúa
- * El Equipo Directivo coordina, actúa y distribuye funciones
- * Los Coordinadores/Jefes de seminario organizan el trabajo en grupo.
- * ...

B. Dirección no profesionalizada, ya que entre otras cuestiones, no es necesario tener formación para acceder a ningún cargo directivo.

C. Dirección provisional, que supone:

- * no se rentabiliza la formación
- * no se rentabiliza la experiencia
- * no da estabilidad a los centros
- * tiene un carácter reversible
- * ...

D. Dirección ajena a cualquier esquema de promoción.

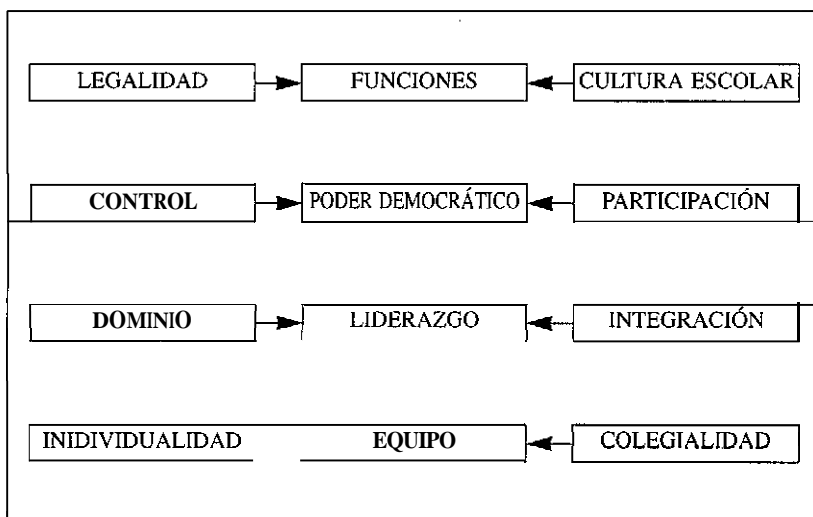
Este modelo directivo perfilado por la L.O.D.E. (ver capítulo 4.1. dedicado a las necesidades normativas) pretende dar respuesta a unos centros educativos que asumen una mayor autonomía pedagógica y una dirección con amplia base de control social. Por ello, el modelo organizativo resulta difícil clasificarlo al estar a medio camino entre una organización tecnológica y cultural con matices nada despreciables de organización política.

Considerar la función directiva de un centro educativo requiere, por tanto, de una caracterización del tipo de escuela dependiente o autónoma a la que nos referimos y de una definición del modelo organizativo al cual se adscribe. A partir de allí es posible entender la acción directiva y los condicionantes en que se sitúa su actividad.

3.3.3. *Las actuaciones de los directivos*

Una vez delimitado el concepto de lo que es y qué representa la dirección, cabe incidir aunque sea brevemente en sus actuaciones, o lo que es lo mismo: ¿qué hace? y ¿cómo lo hace?. De antemano, recordamos que estudiar las actuaciones directivas requiere de una caracterización del tipo de centro educativo en que se inserta, del modelo o modelos organizativos a los que se adscribe y, en consecuencia, una clarificación de como entiende la acción directiva y cuales son los condicionantes de esta acción.

El problema que abordamos no es sencillo, si consideramos la fuerte carga ideológica que conlleva cualquier proposición. La dirección, ¿es un órgano de control, de coordinación o de innovación?, ¿su actividad puede y debe ser participativa?, ¿cuáles son los límites de la participación?, son algunas de las preguntas que se podrían realizar y algunos de los aspectos a través de los cuales se podría caracterizar. Salvador (1993) así lo entiende cuando habla de posicionamientos dialécticos respecto a la dirección (cuadro 3.3.4).



Cuadro 3.3.4: Dialéctica de la función directiva (Salvador,1993:216)

Aceptando que "*función* es la *acción* propia de un órgano" y "tarea: trabajo que se tiene *la* obligación de realizar, que le han asignado *otros* o el *mismo*", habrá que considerar que las funciones y tareas que se le asignen a la dirección de los centros serán unas u otras en función del modelo de centro y de organización en la que se sitúa.

La actuación directiva abarca habitualmente tres ámbitos de actuación:

- Administrativo, referido a la ordenación de los procesos administrativos y económicos.
- Pedagógico, que abarca los procesos curriculares y de organización de los grupos humanos implicados.
- De relaciones, que incluye la proyección institucional y los contactos externos relacionados con la función del centro educativo.

Las tareas directivas implicadas con ellos deberían ser congruentes con una serie de principios que, tomando la terminología de Sergiovanni, (1984), serían:

1. Principio técnico
2. Principio humano
3. Principio pedagógico
4. Principio simbólico
5. Principio cultural

De una manera más específica, el National Board of Education (1989:17-25) señala 13 actividades directivas:

1. Tomar decisiones
2. Coordinación y división del trabajo
3. Anticipar y planificar
4. Evaluar la eficacia de la escuela
5. Dirección del personal
6. Trabajar para un mejor entorno escolar
7. Administración
8. Conducción activa del trabajo educativo
9. Crear planes de escuela
10. Desarrollar "trabajo educativo"
11. Seguimiento del trabajo de los profesores
12. Dirigir la orientación escolar
13. Tener en cuenta la perspectiva de los alumnos

Por su parte, Antúnez (1990:123) sintetiza en la figura 3.3.2, los elementos que hay que tener en cuenta en la ordenación de las tareas directivas:

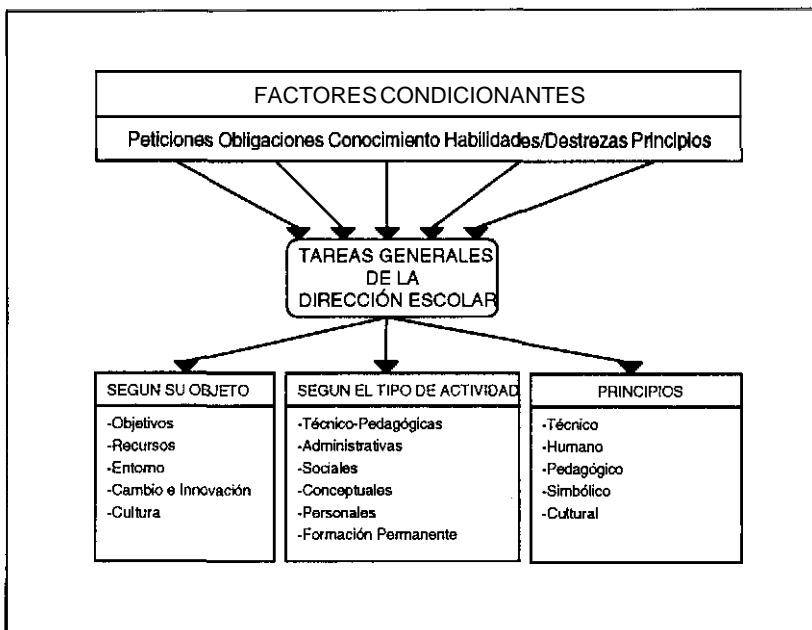


Figura 3.3.2.: Tareas **generales** de la dirección escolar (ANTÚNEZ, S.,1990:123).

Gran parte de las aportaciones anteriores podrían concretarse diciendo que la función directiva puede entenderse de algún modo, como una actividad en la cual se toman decisiones que influyen en la actividad de las otras personas. Las funciones directivas pueden resumirse en las cuatro tareas de programación, comunicación, motivación, evaluación y establecer y fomentar las relaciones con el entorno.

Esta coincidencia con las funciones básicas del proceso organizativo nos recuerda el papel central que los directivos tienen. De hecho, su protagonismo no sólo es respecto al mantenimiento de la organización, también afecta a los procesos de cambio y mejora.

Así, Bardisa (1993:6) destaca las cinco dimensiones fundamentales en las que se hace patente la importancia otorgada a los directivos en el contexto internacional: a) intervención en procesos de reforma; b) la responsabilidad en la calidad de la enseñanza; c) las críticas a la institución escolar; d) la mayor complejidad de los centros; y e) la descentralización y el nuevo reparto de responsabilidades.

El reconocimiento de la importancia del factor humano ha potenciado, por otra parte, la consideración del liderazgo como una dimensión esencial de la dirección. Así, la perspectiva del director-líder, en tanto que basa su acción en la coordinación de la actividad del centro, en el fomento del trabajo en equipo y en el desarrollo de la participación de la comunidad educativa, se diferencia netamente de la perspectiva del director-técnico.

Si bien hay un consenso básico en el reconocimiento de la influencia del líder sobre el grupo, las divergencias son mayores cuando se trata de establecer las dimensiones que caracterizan la conducta de los líderes. Obviando el análisis del liderazgo y de sus características (abordado recientemente por autores como Pascual y otros, 1993; Lorenzo, 1994 o Teixidor, 1995), si que hemos de destacar la importancia que en los últimos años se ha dado al liderazgo pedagógico y, más específicamente, al relacionado con los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La revisión que realizan Beare, Caldwell y Millikan (1992) sobre los estudios de la dirección resulta clarificadora, identificando un conjunto de rasgos que persistentemente se dan en los directivos de escuelas eficaces.

a) Tienen una visión clara de lo que pueden llegar a ser sus escuelas y son capaces de conceptualizar esa visión y de animar a todo el personal para que contribuya a hacerla realidad desde una actitud de ejemplo y compromiso.

b) Tienen unas elevadas expectativas respecto a la importancia de la instrucción y respecto a las posibilidades de rendimiento tanto de alumnos como de profesores.

c) Observan con alguna frecuencia el trabajo de los profesores en el aula e interaccionan con ellos de un modo constructivo con la intención de mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y sus resultados.

d) Se preocupan por conseguir un uso eficaz del tiempo real de

aprendizaje y ponen los medios necesarios para reducir al mínimo sus interrupciones y para crear un clima escolar ordenado y seguro.

e) Utilizan de forma creativa los recursos materiales y humanos.
f) Se preocupan por los resultados académicos de los alumnos a nivel tanto individual como colectivo (grupo, curso y centro) efectuando un seguimiento y una evaluación de la información disponible que es utilizada como elemento de guía en la planificación docente.” (López, 1994:106-107)

Asimismo, estos autores presentan unas primeras generalizaciones que permiten aproximarnos a la descripción de lo que hace que las organizaciones y sus líderes tengan éxito. Como vemos en el Cuadro 3.3.5, el líder es un promotor de una cultura organizacional basada en la potenciación de la colaboración, comunicación, compromiso e institucionalización de acciones.

En la misma dirección se expresa López cuando señala:

“se entiende por liderazgo el compromiso efectivo de los cuadros directivos de la organización y del presidente o director general con la calidad” (1994:48)

Y recoge referencias (profesor Deming) que afirman que el 85% de los problemas de calidad en las organizaciones son problemas de la dirección y que acompañan al liderazgo de capacidades relacionadas con la visión del negocio, el desarrollo del compromiso entre los elementos externos e internos de la organización, la habilidad para poner en práctica estrategias que permitan el desarrollo de la visión empresarial y la capacidad para incorporar nuevos valores y nuevos principios a la cultura de la organización (Hunt, 1993).

“a) Un compromiso visible con el desarrollo de una gestión de calidad.

b) Una cultura coherente con los valores de la calidad total.

c) Un reconocimiento de los esfuerzos de los individuos y de los equipos en pos de la calidad.

d) Un apoyo a la calidad total mediante la aportación de los recursos y de las ayudas adecuados.

e) Un compromiso con clientes y proveedores.

f) Una promoción activa de la gestión de calidad fuera de la organización.” (López, 1994:50)

Cuadro 3.3.5:

Generalizaciones e ilustraciones que reflejan avances recientes en el conocimiento del liderazgo

Generalización	Ilustración
1. Se debería dar énfasis al liderazgo de transformación, y no al de transacción	El director lleva a cabo acciones para cambiar la actitudes de la comunidad con respecto a la escuela
2. Los líderes sobresalientes tienen una visión sobre su organización	El director ve la escuela como un centro de aprendizaje para toda la comunidad
3. La visión debe comunicarse de tal forma que garantice el compromiso entre los miembros de la organización	El director persigue el compromiso por parte del profesorado a dedicar su tiempo y energía a cambiar las actitudes de la comunidad hacia la escuela
4. La comunicación de la visión requiere la comunicación de su significado	"Comunidad" es una metáfora para la escuela; las posibles recompensas del director están en relación directa con las actividades del profesorado
5. La promulgación de valores -"lo que debería ser"- es esencial en el liderazgo	El director tiene el compromiso de ser equitativo en la que respecta al acceso a la escolarización
6. El líder tiene un papel importante en el desarrollo de la cultura de la organización	El director involucra a los miembros de la comunidad en todas las ceremonias de la escuela
7. Los estudios sobre escuelas sobresalientes apoyan un tipo de liderazgo basado en la escuela y una toma de decisiones en colaboración	La política de la escuela es determinada por un grupo de representantes de padres, profesores, estudiantes y de la comunidad en general
8. Hay muchas clases de fuerza en el liderazgo - técnicas, humanas, simbólicas y culturales- y éstas deberían hallarse dispersas en todo el ámbito escolar	La planificación de los distintos programas es llevada a cabo por equipos de profesores, teniendo cada uno su propio líder.
9. Se debería procurar la institucionalización de la visión si se pretende que el liderazgo de transformación tenga éxito	La visión de la escuela como centro de aprendizaje para la comunidad queda reflejado en las metas, políticas, planes, presupuesto y actividades
10. Cualidades estereotipadas de lo "masculino" y lo "femenino" son importantes en el liderazgo, independientemente del género del líder	El director es sensible a las necesidades personales (estereotipo "femenino"); el director fomenta el enfoque de equipo competitivo para elevar la media académica de la escuela (estereotipo "masculino")

Si bien el liderazgo abarca para Sergiovanni (1984:6) facetas tan diversas como la técnica (capacidad para planificar, organizar, coordinar y programas), la humana (creación y mantenimiento de la moral del grupo, fomento del crecimiento y la creatividad, implicación del personal en la tarea), la educativa (capacidad de trabajo en colaboración para detectar necesidades y proporcionar

supervisión) la simbólica o la cultural, lo cierto es que se hace difícil poder desarrollar todas las fuerzas implicadas y hacerlo en todos los ámbitos de la escuela. De hecho, la complejidad de los centros educativos exige, a menudo, reparto de tareas y ámbitos de actuación.

Resulta aquí oportuno resaltar la importancia que el liderazgo instructivo representa para las escuelas de calidad. Obedece a un reparto de tareas entre directivos y a una especialización en la función.

"El director, normalmente, encaja con cualquier letanía sobre escuelas eficaces, pero es interesante el hecho de que no se haya podido hacer ningún retrato de sus características, al menos en lo que concierne al modo en que organiza la escuela o a su estilo de dirección. Aparentemente, el director eficaz puede ser colaborador o autoritario, humano o severo, pero la característica común que surge es que el director efectivo debe ser un educador, una persona que es claramente un líder institucional" (Beare, Caldwell y Millikan, 1992:99)

Parece evidente pensar que si la orientación de la escuela es hacia tareas de enseñanza-aprendizaje, los líderes más positivos serán aquellos que mantengan esta orientación. Duke (1987) nos aproxima a la función de estos líderes a partir de dos áreas de actividad plenamente relacionadas:

a) La mejora de la enseñanza, que implica actividades de:

Asistencia clínica, relacionada con el diagnóstico y satisfacción de las necesidades de los estudiantes.

- Planificación, que supone la selección de objetivos adecuados, la experiencia de aprendizaje programada y la valoración de procedimientos.
- Instrucción, acompañada de una comunicación satisfactoria y el logro de expectativas para todos los estudiantes.
- Dirección del aula, que permita el mantenimiento de un ambiente de trabajo adecuado.
- Tutelar el progreso o valorar e informar continuamente sobre los avances realizados.
- Cuidado del estudiante, que incluye acciones de respeto, aceptación y apoyo por parte del profesor.

- b) Situaciones clave a considerar, de manera interrelacionada:
- Supervisión y desarrollo del profesor, centrado en programas de actuación diversificados en el centro educativo.
 - Evaluación del profesor.
 - Dirección y apoyo instructivos, que implica la explicitación de políticas centradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
 - Dirección de recursos o adecuación a las políticas establecidas.
 - Control de calidad o proceso continuo de evaluación de programas.
 - Coordinación.
 - Previsión de problemas laborales.

Para Berare, Caldwell y Millikan (1992:199-250) el liderazgo instructivo implica tener una visión de la calidad, estar comprometido con ella, saber comprometer a otros profesores y poseer los conocimientos y experiencias necesarios para convertir esa visión en realidad.

La acción de los directivos en el ámbito instructivo no sólo es importante sino que además es compleja e implica el uso de estrategias adecuadas. El uso de la supervisión clínica y el modelo de dirección pueden ser algunas.

Los directivos eficaces en el desempeño de su rol de asesoramiento didáctico tienden a exhibir cinco pautas generales de conducta (Beck, 1991:109):

- Tienen una *visión* de cómo pueden ser sus escuelas, y relacionan esa imagen futura con los recursos del presente para poder alcanzarla.
 - Crean una sensación de *participación* y *compromiso* entre el personal, generalmente porque toman decisiones compartidas.
 - Dan suficiente *apoyo* en cuanto al curriculum y a la enseñanza-aprendizaje.
 - Esos directivos *siguen* de cerca las actividades diarias de la escuela y utilizan esa información para la planificación.
 - Están llenos de *recursos* y encuentran caminos creativos para ubicar los recursos necesarios a fin de que los maestros logren sus propósitos.
- “Así, mientras la visión de los directivos gobierna las demás características, su apoyo y su trabajo con los docentes es lo que*

fomento una mayor participación, el pensamiento autónomo y la formación de equipos, prerequisites todos de la eficacia educativa en cualquier nivel".

Como resultado, probablemente, de su actuación de control se les asigna un papel activo en la efectividad de la escuela y se les pide que adopten un papel más activo en la investigación, ya sea realizando estudios ellos mismos o permitiendo que sus maestros investiguen (Beck, 1991:110)

Otras aportaciones recientes relacionadas con el liderazgo pedagógico de los directivos, recogidas en el Cuadro 3.3.6 confirman los aspectos básicos mencionados. El modelo presentado por San Fabian y Gaso (1993), a partir de las aportaciones de Ubben/Hughes (1987) delimita que los resultados de los alumnos quedan condicionados por las estructuras externas, las conductas de liderazgo y capacidades que exigen y las estructuras internas de la escuela. Por su parte, el liderazgo instructivo es presentado por M^a Teresa González (1991) como el conjunto de actuaciones desarrolladas para conseguir un ambiente de trabajo productivo y satisfactorio para los profesores y condiciones y resultados de aprendizaje deseables para los alumnos. Por último, la aportación de Gairín y Armengol (1994) incide, asumiendo las aportaciones anteriores, en su papel respecto al cambio.

CUADRO 3.3.6: Dimensiones del liderazgo académico presentadas por diferentes autores

<p>San Fabian (1993)</p> <p>a) <i>Estructuras externas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Creencias, valores y experiencias previas del director Comunidad Local. • Influencias institucionales. • Recursos humanos y económicos <p>b) <i>Actuaciones pedagógicas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Técnicas: planificar, coordinación, control, ... • Hemias: relaciones públicas, motivación, creación de una moral adecuada,... • Educativas: problemas educativos, desarrollo currículo-lo,... • Simbólicas: relacionadas con aquellos comportamientos que reflejan a los demás lo que el director cree importante y valioso para la escuela. • Culturales: dirigidos a consolidar valores y convicciones de la escuela <p>c) <i>Estructura interna</i></p> <p>Organización pedagógica</p> <p>Qué se va enseñar</p> <p>Qué agrupamientos se harán.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cómo se organizan espacios y tiempos <p>• Clima Escolar</p> <ul style="list-style-type: none"> - Atmósfera ordenada. - Desarrollar sistemas de recompensas. - Fomentar la colegialidad entre el profesorado. - Mostrar confianza y respeto hacia el profesorado - Mostrar reconocimiento por el trabajo bien hecho - Convicción de que todos pueden aprender - Mantener comunicaciones abiertas y sinceras. - Fomentar la participación de padres y profesores. - Compartir relaciones basadas en el humor. <p>• Construcción de la cultura</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mantener altas expectativas hacia alumnos/profesores - Facilitar recursos. - Proteger convicciones importantes para la escuela <p>Desarrollar tradiciones que apoyen la calidad académica.</p> <p>Fomentar la experimentación educativa por el profesor.</p>	<p>a) <i>Gestión Instructiva</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Dedicar tiempo a la coordinación curricular. • Atender las variables organizativas que faciliten/dificulten el trabajo en las aulas: proteger el tiempo de enseñanza, atender la asignación de profesores, posibilitar la atención a grupos/alumnos, unificar criterios escolares y para escolares. <p>b) <i>Promover un clima de aprendizaje positivo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover acciones de participación de profesores: delegar autoridad, compartir decisiones, establecer equipos de profesores,... • Motivar a los profesores a que lo hagan mejor: participación en metas, compromisos de acción,... • Fomentar relaciones interpersonales profesionales: proporcionar información, compartir problemas,... • Promover el acceso del profesorado a actuaciones que permitan el desarrollo profesional. • Potenciar la coordinación con otros profesionales que también trabajen con alumnos
<p>González (1991)</p> <p>a) <i>Definir la misión de la escuela</i></p> <p>Establecimiento de metas claras y explícitas, que también abarcan los procesos de enseñanza-aprendizaje.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interés por la mejora del programa escolar. • Implicación en la definición y logro de metas de diferentes agentes y fuentes: necesidades alumnos, exigencias administraciones, interés de los padres <p>Lograr consenso respecto a las metas y metodologías para lograrlos.</p>	<p>Gairín y Armengol (1994)</p> <p>a) <i>Promotor de una cultura corporativa</i>, que implica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Considerar a la organización como un medio formativo. • Transmitir en todas las actuaciones un sentido de identidad. • Impulsar los compromisos personales y la máxima coherencia de expectativas y percepciones. <p>Reconciliar los valores organizacionales (nomotéticos) y los valores personales (ideográficos)</p> <p>b) <i>Gestor del cambio</i>, lo que exige la atención a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Perfeccionamiento de profesores vinculado a programas específicos. • Desarrollo del papel y funciones de sus colaboradores como líderes de la enseñanza. • Establecimiento de nuevos valores compartidos y normas facilitadoras de la acción colectiva. <p>c) <i>Impulsar una institución creadora e innovadora</i>, que al decir de la OCDE, supone:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Horizontalidad y colegialidad frente a jerarquización • Toma de decisiones participativa. • Comunicación abierta y libre. • Estructura flexible en normas y valores. • Proporcionar recursos para quien los precisa

No obstante, la dificultad no estriba en definir teóricamente el rol de estos directivos sino en analizar las posibilidades reales de ejercer ese rol. Las disfunciones entre lo que se hace, lo que está asignado y lo que se debe hacer son muy altas (Gairín y Arinengol, 1994) y muchas veces justifican el no hacer nada de lo que se debiera.

Nuestro sistema educativo establece un tipo de dirección participativa en donde las funciones organizativas se reparten entre los diversos órganos unipersonales y colegiados; es decir, establece un sistema de dirección participativa, que analizaremos más concretamente en los capítulos 4.1. y 4.2.. De antemano recogemos de Gairín, J. (1991) la siguiente aportación: *"la actividad organizativa no es una función única sino un conjunto de funciones que suponen: planificar, distribuir tareas, actuar, coordinar y controlar. A partir de ellas se pueden diferenciar los diferentes modelos de dirección. Frente a una dirección autocrática que asume todas las funciones organizativas, la dirección participativa las distribuye entre los diferentes órganos/personas de la institución"*.

3.3.4. La formación para la dirección

Las consideraciones y reflexiones realizadas por GAIRIN, TEJADA y TOMAS en el Congreso Internacional sobre Dirección de Centros en Bilbao (Véase Gairín y otros, 1992) sirvan para introducirnos a la problemática:

- El modelo de dirección es más decisivo que la propia formación
- Se precisa un modelo de formación que compatibilice la formación inicial con la permanente.
- Existe una necesidad de formación inicial y permanente de acuerdo con la función a ejercer.

Al mismo tiempo, participando de la consideración de que toda función específica necesita formación, nos preguntamos sobre el modelo aceptable.

a/ ¿el que forma para la función?

b/ ¿el que hace de la función una profesión?

- ja quién se debe profesionalizar? jal director, al jefe de estudios?...

- ¿respecto a qué profesionalizamos?

Una vez hemos precisado que:

* El modelo de dirección debe ser coherente con el modelo de organización y del 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 se ubican en un contexto de cierta autonomía y con un modelo de dirección participativa.

Habría que describir los distintos tipos y momentos de la formación directiva que se precisa y señalar las principales características que debe contener toda formación para la dirección en nuestras circunstancias político-estructurales.

El diseño de la formación para la dirección requiere de decisiones operativas como: sobre qué formar, cuándo formar, dónde formar, cómo formar y cómo evaluar esa formación.

Las respuestas no pueden quedar muy abiertas si nos ceñimos al ámbito legislativo de la LODE y al curricular de la LOGSE. De todas formas, es importante señalar que si bien parece lógico que el perfil directivo de cada modelo sea acompañado de un modelo de formación coherente esto no es así. Actualmente los planes, cursos o programas de formación no se deducen necesariamente de lo que se ha legislado.

Se escribe mucho sobre el nuevo perfil del profesorado, de la necesidad de liderazgo de los directivos (especialmente el nuevo rol del jefe de estudios) en un nuevo marco curricular definido por la LOGSE; pero, ¿aparecen programas de formación especialmente diferenciados y diseñados para que estos estén preparados?. La respuesta es claramente negativa, si bien con el tiempo y de forma muy diferente en las diversas comunidades educativas se deniandan estudios de expertos para que aporten orientaciones para un nuevo diseño de formación. Si se da, se produce una clara diacronía. No tiene explicación técnica el que se aprobara la LODE en 1985, se pusieran en marcha las elecciones de los nuevos cargos, se aplicaran las nuevas funciones, sin considerar una formación o, como mínimo, información para las personas afectadas.

Si como dice Álvarez (1992:86), "*el perfil de Directivo se conforma, en tres instancias interdependientes y subsidiarias tales como el modelo de organización, el modelo educativo y el modelo de formación inicial y permanente*" la realidad nos demuestra que la

hilazón entre estos modelos es algo inexistente o está demasiado desfasada en el tiempo.

Los desajustes señalados no son los únicos y con ellos podemos considerar:

- Desajustes funcionales entre el modelo organizativo y educativo.
- Desajustes estructurales entre las tareas del modelo sistémico y las actitudes del modelo castrense.
- Desajustes en las capacidades, formación técnica y profesional de las personas elegidas y el perfil diseñado en la LODE.
- Desajustes en el propio diseño de funciones de la dirección entre función representativa y función animadora.
- Desajustes técnicos entre las tareas colectivas que se encomiendan a los profesionales y los tiempos asignados (Álvarez, 1992).

El análisis operativo de la formación de directivos no sólo deberá atender al marco donde se ubica (modelo de centro, posibilidades del sistema educativo) sino también atender a la coherencia que se establece en el propio diseño formativo: ¿qué objetivos se persiguen?, ¿qué temáticas se tratan?, ¿cómo se caracteriza la metodología?, ¿qué modalidad de evaluación se aplica?, etc.

Las posibilidades de reflexión partiendo de los análisis anteriores son abundantes y bien podrían llenar varios capítulos. No obstante, y como ya hemos mencionado, se trataba de realizar una aproximación, que completaremos abordando tres aspectos que nos parecen de interés:

- a) Modalidades de formación existentes y grado de adecuación a nuestros directivos.
- b) Repercusiones de la formación.
- c) Algunas propuestas en relación a la formación de directivos.

3.3.4.1. Las estrategias y modalidades de formación

La formación inicial de los directivos choca en nuestro país con la cultura que siempre les ha identificado con los docentes, de tal forma que ha quitado sustantividad al hecho de dirigir y ha abonado el terreno

de la función directiva como algo subsidiario. Choca este planteamiento con la existencia de la licenciatura de Pedagogía de una especialidad vinculada a la organización y gestión de centros¹ y con el ofrecimiento que hacen muchas instituciones de formación para directivos.

La formación inicial debería ser, desde nuestra perspectiva, una propuesta organizada desde la universidad, que vinculara teoría y práctica y que tuviera componentes relacionados con la reflexión pedagógica y organizativa. Las realizaciones planteadas bajo estos supuestos quedan concretadas en los nuevos planes de estudios que ha iniciado la universidad sin que, desgraciadamente, tengan vinculación con el funcionamiento administrativo del sistema educativo (para ser director, no se precisa una formación previa).

La ordenación y clasificación de actuaciones de formación permanente tampoco ha abordado habitualmente, desde el dinamismo del ámbito y la cada vez menos escasa producción científica. Una aproximación válida es la realizada en la investigación sobre "*Modelos de Formación Permanente, Innovación y Profesionalización docente en Europa*" por Imberón, Gairín, Antúnez y otros (1993). Allí, se realiza la siguiente aproximación:

*Se entiende 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 socio-cultural y educativo le plantean.

*La ordenación de la formación permanente supone considerar tanto la forma como se estructura (sistema de organización) como el conjunto de acciones que se hacen realidad (sistema de intervención) o la filosofía básica que la inspira (sistema de orientación).

*El sistema de organización puede ser centralizado, descentralizado o mixto.

*El sistema de intervención considera:

a) Actuaciones formativas: formación en centros, formación estándar (cursos, seminarios, etc.), planes territoriales, formación a distancia, enseñanza programada, escuelas de verano, licencias de estudio, ayudas y becas individuales, autoformación individual, etc.

¹A modo de ejemplo señalarnos que en los datos del Curso de Directivos celebrado en Tarragona por el Departamento de Enseñanza de la Generalitat se contempla que sólo el 8% son licenciados en Ciencias de la Educación, especialidad de Organización Escolar.

b) Modalidades de formación: conferencia, conferencia-debate, curso monográfico, curso con proyecto final, cursillo de menos de 30 horas, seminario, grupo de trabajo, etc.

c) Estrategias **metodológicas**: ponencia, estudio de casos, visitas (centros, exposiciones), solución de problemas, simulaciones, juegos, protocolos (lista de conductas esperadas), exposiciones **temáticas**, debates, incidente crítico, microenseñanza, triangulación, “**role-playing**”, análisis de documentos, etc.

d) Recursos metodológicos: material escrito, transparencias, vídeo, programas **informáticos**, diapositivas, gráficos, etc.

*El sistema de orientación de la formación: basado en la práctica profesional, contextualizado en el puesto de trabajo, diversificado, unión de la **teoría/práctica**, análisis del pensamiento del profesor, etc.

Partiendo de esa aproximación y considerando las actuaciones más frecuentes, recogemos en el cuadro 3.3.7. una delimitación del teina. Se tiene en cuenta, como vemos, dos diinensiones: la modalidad y el tipo de actividad. **A** partir de ella realizamos un breve análisis de las posibilidades que tenemos.

Según la modalidad podemos diferenciar entre cursos, planes de asistencia y seguimiento, que pueden ser de perfeccionamiento o de investigación, los seminarios permanentes, reuniones de trabajo (cooperación e intercambio) y Jornadas, Simposium y Congresos. En cada una de ellas se puede analizar las diferentes tipologías de actividad: según el tiempo y su cadencia (intensivo, internado, extensivo, intermedio), la vinculación (continua, discontinua, a distancia y en régimen de tutorización) y, por último, la metodología utilizada (magistral, técnicas grupales y con medios multimedia, incluyendo la CCTV).

1) Cursos. Esta modalidad resulta ser una estrategia rápida de transmitir información y, según como se desarrollen, crear necesidades, expectativas respecto a diferentes temas, que luego deben ser coimpleinentados con otras actividades. Los aspectos negativos insisten en que los cursos potencian el carácter informativo y el formativo y la metodología que se suele utilizar es la de clases **magistrales**. Es una modalidad que suele potenciar las recetas para estar al día, pero que en la mayoría de los casos no genera una actividad creativa, ni actitudes de autonomía respecto

CUADRO 3.3.7: Aproximación a las actuaciones de formación más frecuentes

MODALIDAD	CURSOS (inicial y reciclaje)	SEMINARIOS (perfecciona- miento)	FORMACIÓN EN CENTROS	REUNIONES DE TRABAJO (cooperación)	JORNADAS SIMPOSIUM Y CONGRESOS	PUBLICA- CIÓN, DIFUSIÓN E INVESTIGA- CIÓN	AUTOFOR- MACIÓN
TIPO DE ACTIVIDAD							
Duración							
Intensivo							
Extensivo							
Mixta							
Régimen de permanencia							
Internado							
Externado							
A distancia							
Metodología							
Régimen tutorial							
Magistral							
Grupos colaborativos							
Medios multimedia							

al autoperfeccionamiento, sino más dependencia de información. Sirve en muchos casos para que se saque un certificado, que a menudo suele ser el objetivo principal de muchos profesores.

Un análisis de los diferentes tipos de cursos nos permitiría afirmar:

a) **Intensivo.** Suele ser la modalidad más utilizada y su principal virtud consiste en focalizar la atención en una dirección. Permite realizar una labor informativa, pero también la creación de actitudes si se utiliza una metodología activa y se trabaja sobre algo previamente elaborado.

b) **Internado.** Aquí, el poder de concentración aumenta y las posibilidades de cambios de actitudes también. Este tipo de cursos es el que sí se hace de forma participativa y práctica suele resultar más gratificante para los participantes, aunque es agotador para los ponentes.

c) **Extensivo.** Este tipo de cursos, que suelen ser de 50 hasta 150 horas, tiene a favor el que son idóneos para poder

combinar fases de tipo teórico con fases de tipo práctico. Permiten que se pueda aplicar en el aula o en otras actuaciones lo que se está desarrollando en el curso, posibilitando la puesta en común sobre los problemas y aspectos positivos que han surgido y permitiendo replantear la formación en función de esa dinámica. Si, por el contrario, no se consigue esta dinámica el curso puede conseguir que los participantes se disipen y fragmenten su conocimiento, lo que posibilita el abandono o la aparición de trabajos teóricos de puro trámite, que no valen para nada.

d) **Mixto**. De duración de 30 horas tienen en cuenta un trabajo práctico como evaluación del mismo. Suelen ser cursos en los que predomina la temática informativa, si bien la amplitud del tema o la necesidad de contabilizar las horas del trabajo práctico exige ampliar el número de horas.

e) **A distancia**. Permite una mayor comodidad e información a través de un material y unos ejercicios prácticos que pueden realizar eligiendo el momento adecuado. La modalidad a distancia pura tiene, no obstante, el problema de arrojar un porcentaje muy alto de abandonos (entre el 40 y el 60%) y debe ser apoyada con contactos presenciales cada cierto tiempo para motivar a los alumnos y potenciar el intercambio y la socialización.

f) En cuanto a las **metodologías**, la **magistral** puede servir para informar y cerrar situaciones propicias para el cambio de actitudes; las **técnicas grupales** sirven para poder aplicar y practicar los conocimientos adquiridos, generando sobre todo un clima de participación y de comunicación positivo; los **medios multimedia, incluido el CCTV**, sirven, sobre todo, para reproducir y perfeccionar determinadas destrezas y funciones y reproducirlas a través de la observación y la autoobservación.

2) Seminarios permanentes. Esta modalidad posibilita la profundización sobre un tema e incluso un trabajo práctico, de campo o de investigación-acción sobre el mismo. Potencia también el intercambio de ideas y experiencia, y permite crear una relación cálida y un clima participativo entre los miembros del seminario. Dentro de esta modalidad podemos distinguir especificaciones:

intensivo, que permite centrarse en un tema; internado, que además de centrarse en un tema, que permite un mayor nivel de convivencia entre los participantes con al aprovechamiento de las situaciones extraacadémicas para la consolidación de grupos permanentes, basados en las relaciones humanas; extensivo, que permite la posibilidad de plantearse como una formación en alternancia (alternando momento de formación con el desarrollo de la actividad profesional); mixto, cuando se relacionan las modalidades intensiva y extensiva lo que permite combinar los dos aspectos positivos de esas modalidades; a distancia, cuando la imposibilidad de celebrarlo en un mismo lugar, por la ubicación de los participantes aconseja utilizarla con la disponibilidad de ahorrar costes, si bien debe tenerse en cuenta la necesidad de los contactos presenciales o de apoyo en esta modalidad con la creación de grupos permanentes en entornos próximos.

En cuanto a la metodología, parece obvio que aquí deben prevalecer las técnicas grupales sobre las sesiones de clase magistral, aunque son necesarias para la transmisión de información y en algunos casos la utilización de otros medios multimedia y CCTV.

3) Planes de asistencia y seguimiento (Planes de formación en centros).

Suelen ser una modalidad que se realiza para facilitar la formación o perfeccionamiento "in situ" y en la cual se puede hacer una formación a medida de los usuarios que tienen una problemática concreta y común. Este tipo de perfeccionamiento se utiliza actualmente en la elaboración de los Planes institucionales. Su éxito depende de la falta de personas formadas o preparadas para llevarlos a cabo así como del protagonismo que en estos grupos tienen los líderes o directivos de los centros, que deben ser agentes de efecto multiplicador y los que apoyan a los agentes externos del plan.

Dentro de los tipos de actividad más coherente aparecen:

a) extensivo, como modalidad que más responde a las características de estos planes, ya que el tiempo entre sesión y sesión es necesario para poder aplicar y reflexionar o leer nuevos documentos que ayuden a elaborar el discurso colectivo de respuesta teórica a los planteamientos generales; b) *mixto*,

como modalidad también válida, ya que en algunos momentos son necesarias sesiones intensivas y en cortos periodos de tiempo con el fin de clarificar algunos aspectos, o, sobretodo, replantearse algunos aspectos del proceso ya que se están convirtiendo en motivos de conflicto, malestar o abandono de los miembros de los grupos; c) continua, o sea permanente, apropiada para el desarrollo de estos planes, puesto que debe ser un trabajo que tiene que tener regularidad, atendiendo al ritmo del proceso y a sus necesidades; d) régimen de tutorización, que define lo que es un plan de asistencia para un grupo de profesionales y no a nivel individual.

Eii cuanto a la metodología, se pueden utilizar los tres niveles de forma coinplementaria: la magistral, las técnicas grupales y los medios multimedia.

4) Reuniones de trabajo (cooperación e intercambio).

Este tipo de modalidad se utiliza fundamentalmente entre profesionales con un cierto nivel dentro de las escala docente, cuando no hay un cuerpo teórico sobre los problemas que abordan, y, por lo tanto, deben ellos generarlo a través del análisis de su problemática y de la aplicación de las investigaciones y las teorías de otros campos a esa problemática. Son reuniones que sirven para dar seguridad y evitar el aislamiento de este tipo de profesionales.

Estas reuniones pueden ser intensivas y de internado durante varios días, dadas las distancias geográficas entre los participantes y su recargo de actividades habituales.

Suelen ser actividades que utilizan la fórmula de la modalidad continua y discontinua a la vez, como hemos indicado y la distancia la que pueden utilizar para enviar diferentes documentos o conclusiones de cada uno como paso previo a la convocatoria de una reunión.

En la mayoría de los casos, aunque se puede utilizar la comparecencia de un experto o la presentación de un informe, con motivo de la metodología de carácter magistral, lo normal es que se utilicen las técnicas grupales. Para esta modalidad los multimedia pueden ser una ayuda inestimable, mediante la conferencia múltiple a distancia o la conexión multidireccional por cable de ordenador (Ibertex) o el vídeo interactivo.

5) **Jornadas, Simposium y Congresos.**

Esta modalidad de formación se da cuando ya existe un cuerpo teórico sobre una determinada problemática. Permite diferenciar los expertos de los profesionales de cierto nivel (en la mayoría de los casos formadores de formadores) y poder crear una situación en la que se ponen en contacto unos y otros para conocer las investigaciones y los trabajos de sus colegas.

La principal diferencia entre uno y otros sería el nivel de los asistentes y, por tanto, de los ponentes y de los conocimientos que se desarrollan.

Las **Jornadas**, se suponen que cumplen el objetivo de poner en contacto a un grupo bastante numeroso de profesionales (200 ó 300), utilizando para ello los grupos de trabajo, los intercambios de experiencias o las mesas de experiencias. Las ponencias o aportaciones de un grupo de especialistas *servirán como* elementos marco respecto al tema. El objetivo de esta modalidad es fomentar la convivencia durante unos días de un grupo de profesionales especializados en una problemática y analizar las diferentes tendencias de enfoques y respuestas a un determinado planteamiento. Suele servir también para que se estudien determinadas opciones y, sobre todo, para que las personas profundicen en ellas.

Los **Simposium** son reuniones de carácter interdisciplinar y sobre un tema o problemática en las que los participantes suelen poseer un alto nivel de conocimientos. Suelen incorporar expertos extranjeros y nacionales para ponerlos en contacto entre sí y favorecer el máximo provecho al intercambio de experiencias a través de paneles y mesas de comunicación.

Los **Congresos** son reuniones de carácter nacional o internacional, cuyo objetivo es exponer a través de expertos y ponentes las últimas investigaciones y reflexiones sobre diferentes temas colaterales de un área o tema de interés. Esta actividad debe servir para que los participantes puedan sacar una visión bastante general y detallada de la situación actual del tema y de la investigación que se está llevando a cabo.

Estos tres tipos de actividades tiene un carácter muy especializado, pero son el motor y el punto de partida de las otras actividades, generando a través de las publicaciones que generan el

cuerpo teórico de un área y de las otras actividades de formación y perfeccionamiento.

El conjunto de propuestas planteadas coincide básicamente con las que realiza la OCDE-CERI (1985) en referencia a la formación de profesores, si bien podrían también considerarse otras como el uso de la enseñanza programada (para procesos de autoformación), las escuelas y universidades de verano, las licencias por estudio y las ayudas individuales para formación específica.

Las relaciones y utilidades de las diferentes modalidades formativas puede ser objeto de muchos análisis, sin embargo nos parece necesario resaltar la importancia que para determinados objetivos tiene la formación contextualizada en el lugar de trabajo. El cuadro comparativo recogido a continuación (Cuadro 3.3.8) nos aproxima a esa valoración.

Desde la perspectiva empresarial también es vista la utilidad de esta formación a la que se le asigna determinadas técnicas y métodos (Cuadro 3.3.9). Y es en el nuevo enfoque donde adquieren sentido estrategias de desarrollo como la Revisión Basada en la Escuela, el Desarrollo Organizacional, la innovación centrada en la escuela y otras propuestas.

La formación de directivos puede plantearse, por lo tanto, de maneras muy diferentes, dada la variedad de posibilidades. No obstante, habrá que considerar, a la hora de seleccionar, la estrategia más adecuada que sea coherente con las necesidades del sistema educativo y de los centros. También se deberán considerar la cultura imperante (las necesidades de formación más utilizadas y aceptadas) 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.

Nada podemos destacar a priori y tan lógico como ilógico pueden resultar el uso de una manera u otra de las diferentes modalidades o tipos de actividades. Los objetivos perseguidos y el marco de referencia serán en todo caso los elementos que permitirán valorar una u otra opción como aceptable.

Cuadro 3.3.8:

**Tabla comparativa de la formación centrada en la escuela
y de los cursos de duración larga y breve
(OCDE-CERI, 1985: 37)**

Características	Cursos de larga duración	Cursos de breve duración	Formación centrada en la escuela
Objetivos	Perfeccionamiento profesional y desarrollo de la personalidad título individual	Perfeccionamiento profesional a título individual	Desarrollo a escala de grupo o escuela les decir de sistema
Emplazamiento	Centra (fuera de la escuela)	Sobre todo en el Centro de formación	Sobre todo en la escuela <i>donde e trabaja</i>
Participantes	Enseñantes procedentes de diversas escuelas	Sobre toda enseñantes procedentes de diversas escuelas	Enseñantes y grupos procedentes de una misma escuela
Contexto	Lejos del empleo, integrado en el curso	Lejos del empleo, integrado en el curso	Ligado al empleo y a veces en el puesto e integrado al empleo
Duración	Hasta tres años	Hasta doce semanas	En general de breve duración
Personal	Centro-exterior	Sobre todo Centro-exterior	Escuela y exterior
Iniciativa	Centro	Centro (en general)	Escuela/grupo/enseñante
Contenido	Conocimiento de teorías, investigación y disciplinas de estudio	Conocimientos y competencias generales y prácticas	Conocimientos y competencias prácticos expresamente ligados al empleo <i>solución de problemas</i>
Métodos más corrientes	Conferencias, trabajos dirigidos y grupos de discusión	Sesiones de estudio, filmes y simulaciones	Visitas a escuelas, observaciones en la clase y rotación de los empleos
Acreditación de títulos	Si	A veces	Muy raramente
Prolongaciones fijadas	Raramente	A veces	Muy raramente
Evaluación	Raramente	A veces	A veces

Cuadro 3.3.9:
Técnicas y métodos para la capacitación en
las organizaciones (Mendoza, 1985:155)

<i>Formas</i>	¿Es una forma general de organización de los participantes?	¿Involucra período suficiente para asegurar aprendizajes?	¿El ambiente en que se realiza es <i>int. general</i> ?	Técnicas	Métodos
Adiestramiento en la empresa	Sí	Sí	Sí		X
Dramatización	No	No	No	X	
Entrevista	No	No	No	X	
Estudio de casos	No	Sí	No	X	
Interrogatorio	No	No	No	X	
Juegos de negocios	No	Sí	No	X	
Laboratorio de relaciones humanas	No	Sí	No	X	
Reuniones de trabajo	Sí	Sí	Sí		X
Rotación de puestos	Sí	Sí	Sí		X
Programa de lecturas	Sí	Sí	Sí		X
Programas de inducción o de orientación	Sí	Sí	Sí		X
Tormenta de ideas	No	No	No	X	
Visita	No	No	Sí	X	

3.3.4.2. Las repercusiones de la formación

La preocupación existente por la función directiva, el modo de acceder a ella, la formación necesaria para desempeñarla, etc., ha crecido en los últimos años. Aparecen diversos estudios dirigidos a averiguar tanto las necesidades de formación de los directivos como para evaluar la eficacia, satisfacción, etc. de los cursos realizados. La revisión realizada y presentada a continuación nos permite constatar que en todos los estudios realizados en nuestro país existe una variable de interés con la investigación que realizamos: las expectativas y motivaciones para el cargo cambian después de haber realizado cursos específicos "de formación directiva.

El cuadro 3.3.10. recoge las variables de identificación de los estudios analizados, comentando posteriormente las aportaciones relevantes que en relación a la formación (se obvian, por tanto, otros resultados más propios de los estudios analizados) se señalan. Partiremos para todo ello de la aportación de síntesis presentada en el primer Congreso Internacional sobre Dirección Escolar (Gairín, Tejada y Tomás).

CUADRO 3.3.10:
Informes realizados sobre aspectos relacionados con la formación de directivos
(Gairín y otros, 1992)

N.º Autor	Nombre del estudio	Institución que encarga el estudio	Año	Población	Nivel educativo	Muestra	Metodología	Observaciones
1 Saramona, J. y otros	Propuesta de currículum per a la formació de directius escolars de centres públics	Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya	1983	Directores de Cataluña	E.G.B., C. Públicos	137	Cuestionario y entrevistas	El estudio contempla además un análisis teórico, una revisión histórica y el análisis de experiencias de formación de directivos
2 Rull, J.	Informe sobre el Curs experimental de directors dels centres públics d'EGB.	Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya	1987	Directores de un curso de formación	E.G.B., C. Públicos	61	Cuestionarios	El estudio sirve de análisis prospectivo sobre el coste de generalización del curso experimental.
3 Gairín, J. y otros	La formació permanent dels directius d'ensenyament secundari	Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Barcelona	1989	Directivos del área metropolitana	EE.MM. C. Públicos C. Concertados	89	Cuestionarios y entrevistas	Se analizan además propuestas, técnicas y cursos de formación que se están realizando.
4 Alvarez, M. y otros	Investigación del perfil y la función directiva en los centros escolares	Fundación para la Renovación de la Escuela	1990	Directores del territorio M.E.C.	E.G.B./EE.MM. C. Públicos C. Concertados	95	Cuestionarios	Además del estudio de campo se contempla el resultado de una reunión de expertos y un estudio sobre la función directiva en la O.C.D.E.
5 Saramona, J., Gairín, J. y Ferrer, F.	Participació y Direcció Escolar.	Directió General d'Ordinació Educativa	1991	Miembros de Consejos Escolares	E.G.B./EE.MM. C. Públicos C. Concertados	211	Cuestionarios y entrevistas	La muestra incorpora otras personas no directivas (143) no pertenecientes al Consejo Escolar. Analiza además la participación de países europeos y revisa estudios realizados sobre dirección y consejo escolares

CUADRO 3.3.10:
Informes realizados sobre aspectos relacionados con la formación de directivos
(Gairín y otros, 1992) (continuación)

N.º Autor	Nombre del estudio	Institución que encarga el estudio	Año	Población	Nivel educativo	Muestra	Metodología	Observaciones
6 Gairín, J y otros	Plan de Generalización de cursos para equipos directivos de los centros educativos. Informe de evaluación.	Subdirección General de Formación del Profesorado, M.E.C.	1991	Directivos del territorio M.E.C.	E.G.B./E.E.M.M. C. Públicos preferente	1.134	Cuestionarios y entrevistas	El estudio contempla además evaluaciones presenciales en una muestra de cursos y el análisis de otras fuentes de información, memorias,
7 Gairín, J y otros	Cursos de formación para equipos directivos de los centros educativos. Informe de evaluación	Subdirección General de Formación del Profesorado, M.E.C.	1991	Directivos del territorio M.E.C.	E.G.B./E.E.M.M. C. Públicos preferente	162	Cuestionarios y entrevistas	El estudio contempla además evaluaciones presenciales en una muestra de cursos y el análisis de otras fuentes de información, memorias
8 Bernal, J.L. y Jiménez, J.	El equipo directivo de centros públicos no universitarios. Debididad de su situación como representantes al mismo tiempo de la Administración educativa y de la Comunidad escolar e interacciones que se establecen en el curso como consecuencia de esta dualidad.	C.I.D.E.	1992	Equipos directivos Profesores. Miembros de C.E. de la provincia de Zaragoza.	Presecular/ E.G.B./ E.E.M.M.	308	Cuestionarios y entrevistas a submuestras.	Los cuestionarios se reparten: Equipos directivos = 75 Miembros del C.E. = 133 (de ellos, 50 padres y 21 alumnos) Profesores no del C.E. = 100
9 Lorenzo, M.	El liderazgo instructivo de los centros en un contexto de formación reflexiva y colaborativa.		1993	Directivos de la provincia de Granada.	E.G.B./B.U.P.	55	Cuestionarios, mapas conceptuales y matrices	Panorama de metodologías de investigación-acción, se ordenan la acción en tres momentos: iluminativo, evaluativo y proceso colaborativo

El estudio de Sarramona y otros (1993) pretendía establecer las necesidades de formación de los directivos de los centros de Catalunya para, posteriormente, diseñar un Curso de Formación.

En el se pone de manifiesto que:

- El período de permanencia en el cargo es muy bajo.
- Los directores no reconocen tener un bajo nivel de formación en las temáticas directivas presentadas, si bien consideran de interés la formación permanente.
- Los directores que gozan de mayor experiencia reconocen que en general ésta sólo les ha influido en mejorar las tareas relacionadas con la función administrativa pero no con las tareas técnico-pedagógicas y organizativas.

El estudio realizado por Rul se basa en la evaluación del Curso Experimental para directores realizado en Catalunya en 1987.

Destacamos de el la comparación que se establece entre los objetivos señalados al inicio del curso y los señalados al final del curso:

Cuadro 3.3.11.:

Objetivos señalados en un **curso** de directores.
(Rul, J., 1987)

<i>Al inicio y por orden de preferencia</i>	<i>Al final y por orden de preferencia</i>
Otner técnicas e instrumentos prácticos	Conocer las funciones del director
Conocer las funciones del director	Conocimiento de la Organización Escolar
Aprender a elaborar y evaluar el P.E.C.	Aprender a elaborar y evaluar el P.E.C.
Conocer la legislación	Conocer las funciones de los órganos colegiados

Respecto al colectivo de directores de BUP y FP se realizó un estudio (Gairín y otros, 1989) para averiguar las necesidades, expectativas y motivaciones de formación directiva. Del estudio se pueden extraer los siguientes datos de interés:

- Los directivos que dicen estar más preparados en las distintas temáticas son los que valoran menos la importancia de dicha preparación y los que reconocen estar menos preparados dan más importancia a los diversos aspectos de formación.
- La mayoría de los profesores de secundaria (89.7%) consideran necesaria la realización de algún tipo de formación permanente.

Las conclusiones del estudio de Alvarez (1990) derivan de tres Cuentas: La función directiva en los países de la OCDE, la reunión de expertos en organización y gestión de centros educativos y una encuesta-sondeo a 120 directivos del territorio MEC. Algunas conclusiones son:

1. La función directiva sigue teniendo ciertos aspectos atractivos para los profesores de los centros, si bien existen dos dificultades importantes:
 - a) Falta formación específica en dirección y dinámica de grupos y gestión económica y administrativa.
 - b) No se asumen las funciones de control del Claustro y representación oficial.

2. Respecto a la formación de los directivos es muy importante la formación inicial y en servicio del Directivo teniendo en cuenta el actual modelo de selección y nombramiento.

El estudio encargado por la Dirección General de Ordenación Educativa de la Generalitat de Catalunya (Sarramona, Cairín y Ferrer, 1991) abarca una población de directivos de primaria y secundaria, públicos y privados y de medios urbanos, semiurbanos y rurales. En él se afirma:

- Hay una gran coincidencia entre los diferentes estamentos a la hora de resaltar la necesidad de que los directivos reciban una formación específica para ejercer su cargo.
- La formación de los directivos debería darse antes de ser nombrados (63%) y después de ser nombrados (34%).

- El 65% de los directores encuestados y el 25% de Jefes de Estudios manifiestan haber recibido algún tipo de formación por parte de la Administración u otra instancia.
- Los directivos manifiestan estar preparados para las tareas básicas en un 47% mientras que un 36% consideran estar bien preparados y el 15% estar insuficientemente preparados.
- Los estudios realizados señalan una gran vinculación entre la formación en tareas directivas, la satisfacción personal, la eficacia en el cargo y el nivel de innovación existente en los centros educativos.

Cabe aquí referenciar el estudio de Gaziel (1989) que concluye la eficacia de la formación en las características afectivas y cognitivas de los directivos.

No parecen concordar plenamente estas apreciaciones con las aportaciones de Barrio, Domínguez y González (1991) respecto a un curso de formación desarrollado en Soria. En el informe correspondiente se señala:

"Se les ha pedido que opinasen sobre los cambios producidos por el curso en sus capacidades para dinamizar y generar la innovación y el cambio en su centro y sobre la diferencia de las expectativas que tenían al principio y las que tenían ahora, una vez concluido. La opinión de la mayoría es que el curso no ha satisfecho las expectativas que tenían al principio, pero valoran positivamente la incidencia del curso sobre sus actitudes de cambio. Con todo, no creen estar ahora más capacitados que antes, 'porque han recibido demasiada teoría universitaria'. Alguno cree que no está capacitado y está asustado ante las nuevas responsabilidades que le vienen encima".

Las repercusiones de la formación pueden ser, no obstante, distintas y/o paralelas al cambio de percepciones y expectativas. Así, la realización del curso de formación de Salamanca (Herrero, 1991) llevó a los directivos a mantener contactos periódicos por zonas y niveles para facilitar el intercambio de informaciones y experiencias, la coordinación de actuaciones, la elaboración de materiales de uso y la incorporación a estas tareas del resto del equipo.

Por otra parte, el estudio de Rul (1987b) referido a la comparación de las respuestas dadas en dos cursos de formación diferentes

dados en Barcelona y Tarragona evidencia cómo la formación ha servido para aproximar las visiones personales sobre diferentes problemas.

También puede servir lo que dice Breuse (1984:157) desde una perspectiva más general: *"una fuente de los problemas que tiene el profesorado es la escasa y mala formación de que dispone"* o lo que señala Amparo Martínez: *"el perfeccionamiento de la función didáctica es una de las principales vías de disminución de las tensiones de los docentes, siempre que se incida en la interdependencia entre los aspectos didácticos y personales"*.

El estudio encargado por el MEC, Subdirección General de Formación del Profesorado (Gairín y otros, 1991), tenía como objetivo principal valorar la adecuación del diseño, desarrollo y resultados del Programa de formación para equipos directivos que se aplica. Entre los diversos aspectos evaluados nos interesa resaltar la información obtenida respecto a las expectativas y motivaciones de los asistentes en dos momentos: inicio del curso y al finalizar el curso.

Las expectativas ante el curso son variadas y se ordenan por orden de preferencia de la siguiente manera:

1. Mejorar el nivel de **información/conocimientos**
2. Adquirir instrumentos y recursos de organización
3. Aumentar la seguridad en el ejercicio del cargo
4. Intercambiar experiencias con otros directivos
5. Satisfacer el **interés/curiosidad** por el tema de la dirección
6. Favorecer la promoción profesional
7. Satisfacer las ofertas de formación de la Administración

Las razones por las que los directivos dejarían el cargo quedan ordenadas globalmente de la siguiente manera:

1. Falta de colaboración de los compañeros
2. Falta de resultados prácticos en la **gestión** realizada
3. Incompatibilidad con el resto de los cargos
4. Tensiones con estancieros **y/o** la Administración
5. Falta de tiempo para dedicar al cargo
6. Cansancio
7. Preferencia por la actividad docente
8. Poco reconocimiento del trabajo realizado
9. Baja remuneración económica

La utilidad del curso merece diferentes opiniones que se expresan en el siguiente rango de preferencias:

1. Mejorar el nivel de **información/conocimiento**
2. Adquirir instrumentos y recursos de organización
3. Intercambiar experiencias con otros directivos
4. Aumentar la seguridad en el ejercicio del cargo
5. Satisfacer el **interés/curiosidad** por el tema de la dirección
6. Satisfacer las ofertas de formación de la Administración
7. Favorecer la promoción profesional

Una comparación de estas opiniones con las expectativas de inicio permite apreciar el cambio de opinión que el curso ha generado en algunos casos. El valor dado al intercambio de experiencias y a la satisfacción de las ofertas de la Administración ha aumentado, mientras que disminuye el proporcionado a aspectos como la promoción profesional.

Más concretamente, la formación dada en el curso no ha modificado los criterios en relación al cargo; tan sólo ha subido en el "ranking" puesto a la preferencia por la actividad docente.

De los estudios analizados, de la literatura al uso y de la comparación de las necesidades de formación, **motivación** y expectativas destacamos como elementos reseñados con cierta insistencia:

- La **motivación** y el **interés** por temáticas pertenecientes al **currículum** de la formación directiva es **menor** antes de recibir la formación que una vez terminada ésta. También se da el hecho de que los directivos en ejercicio y no formados en la función se consideran **suficientemente** preparados mientras que los directivos formados se consideran **insuficientemente** preparados **seguramente** por haber iniciado el conocimiento de un **campo de trabajo**.
- Las expectativas que tienen los directivos respecto a la formación permanente al inicio o antes varían a lo largo del período o períodos de formación.
- La formación directiva también modifica y, **normalmente** supera, las expectativas y motivaciones hacia la tarea directiva.
- Los directores de secundaria suelen darle menor importancia a la formación que los de primaria, seguramente como consecuencia directa de una tradición más arraigada de formación permanente en primaria.

3.3.4.3. Opiniones y propuestas sobre la formación de directivos

Recogemos en este apartado lo significativo de un conjunto de propuestas, complementarias a las ya citadas, que diferentes estudios han realizado en relación al tema. Cabe considerar que pertenecen al ámbito de las reflexiones, con mayor o menor conocimiento experiencial del tema, recogidos en el capítulo cuatro, apartado 3, las realizaciones concretas que existen.

Una formación que tenga sentido pero que, además, sea eficaz necesita seguramente de un diseño adecuado. Los estudios presentados no abundan en esta perspectiva más allá de formulaciones generales como las presentadas en el apartado anterior (3.3.3.1).

Las propuestas de formación a desarrollar se fundamentan como todas las propuestas de este tipo, en un determinado análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje, participan de modelos generales de formación y se contextualizan en el marco de organizaciones determinadas. Consecuentemente, las posibilidades son muy variadas y mayores las realizaciones.

Un modelo aproximativo a las tendencias actuales más comprometidas es presentado por Juch (1987). Este autor, con experiencia en el mercado laboral y en la enseñanza, presenta un modelo de desarrollo personal basado en el *aprender a aprender y desarrollo organizado por uno mismo*, que supone un proceso reflexivo sobre el propio aprendizaje. Su concepción básica es cíclica, parte de la actividad y tiene varias expresiones según sea el peso de la práctica, percepción, pensamiento o acción. Los elementos del modelo quedan recogidos en la figura 3.3.3.

Pero la formación debe considerar, además de las vinculaciones y necesidades de la práctica, la coherencia que mantiene con una determinada forma de entender las organizaciones y el trabajo en ellas, sin menospreciar la importancia de enfoques mixtos. Las consecuencias de las diferentes imágenes de organizaciones propuestas por Miles y Elkhholm (1985) para la ISIP son retomadas por Glatter con evidentes referencias a los procesos formativos:

"La imagen racional requiere aptitudes analíticas y de exposición. Ello implica habilidades tales como diagnóstico, supervisión y valoración de resultados, previsión de tendencias (tales como los cambios de oportunidades de trabajo locales o en la

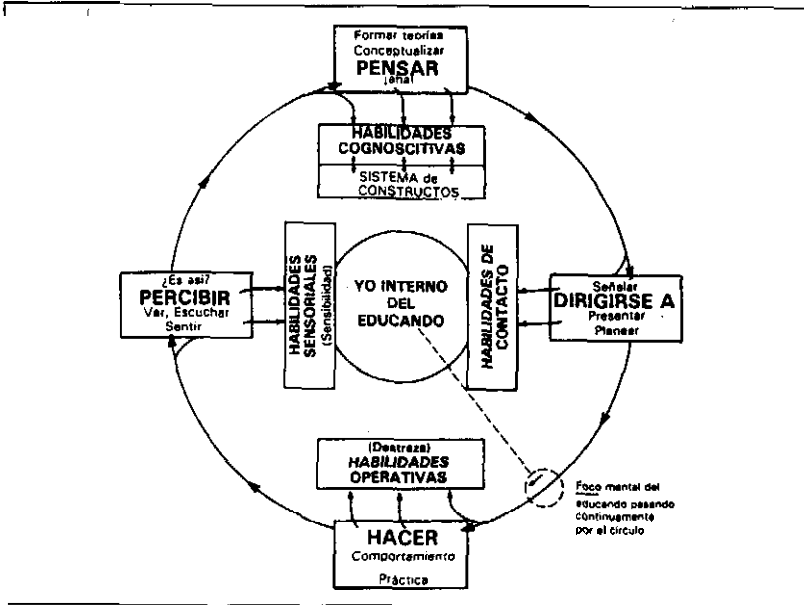


Figura 3.3.3: Etapas en el ciclo del proceso de aprendizaje. Actividades y habilidades (Juch, 1987: 50)

composición social de la población local). clarificación y comunicación de los objetivos del colegio, incorporación de estrategias y creación de planes para llevarlas a cabo. Las imágenes colegial y sistema social se solapan en gran medida y es preferible considerarlas al mismo tiempo. Requieren aptitudes sociales y de facilidades tanto de carácter personal como logístico. Ello incluye habilidades tales como: saber motivar a los individuos o a los grupos para que dediquen su tiempo, energía y experiencia en la consecución del nuevo objetivo; organización de apoyo logístico y formación necesarios; ayuda al progreso del trabajo con una orientación y consejos personales; desarrollo de un clima de confianza y comprensión. La imagen política requiere aptitudes del regateo, la influencia y la construcción de coaliciones. Para ello son necesarias habilidades tales como: **percepción** de las motivaciones políticas que están detrás y las consecuencias probables de los cambios previstos; ejercicio de

presiones; suministrar incentivos; convencer a los grupos de interés: manejo de los conflictos; negociación de compromisos. La imagen cultural requiere aptitudes intuitivas y de juicio. Ello incluye habilidades tales como el reforzamiento de los valores y creencias de los diferentes grupos o 'subculturas', tolerando la ambigüedad y el desorden, reconduciendo las normas culturales..." (1993:521).

Bajo presupuestos similares De la Torre (1992:135) plantea algunas consecuencias para la formación, de acuerdo al perfil del director. Así, señala:

- *Perfil tecnológico o racional:* fomentar capacidades y destrezas relacionadas con el diagnóstico, supervisión y valoración, previsión de tendencias, clasificación y comunicación de objetivos, técnico en evaluación y control de los resultados, experto en planificación y control y profesional eficaz.

Perfil político, que obliga a ser negociador, experto en conflictos, previsor de conductas y consecuencias, dominador del discurso, capaz de convencer a grupos y tener, además, carisma y liderazgo.

- *Perfil cultural*, acompañado del reconocimiento de subgrupos, aptitudes intuitivas y psicológicas y de valores y creencias del grupo y de las personas.

Si bien cada "imagen" requiere una forma de actuar y es coherente con una determinada propuesta, lo cierto es que la práctica es más polifacética y multidimensional. Además, hay que estar atentos a las exigencias contextuales (externas e internas a las organizaciones) y a la realidad histórica donde una determinada formación se plantea.

La contextualización como requisito es reconocida como necesidad por el proyecto ISIP, que como toda propuesta comparativa tiende a la uniformidad. Esta necesidad es taxativamente mencionada por Gielen cuando señala que "*convertirse en director es un proceso de socialización compleja y de aclimatación en el seno del sistema administrativo de la educación en una sociedad específica*" (1987:138).

Desde esta perspectiva, podemos también considerar las visiones que se dan en torno a la formación: a) homogeneización de los tra-

tamientos formativos y b) diferenciación en función del contexto. Bajo el primer planteamiento *subyace* la idea de un modelo universal de centro educativo, que no se diferencia substantivamente del válido para otras organizaciones.

Este supuesto que apoyaría la propuesta de programas de formación estandarizados es rechazado por Bailey a través de la siguiente afirmación:

"no existe, incluso en el seno del management industrial, una pauta universal de formación. Consecuentemente, la analogía simplista y la importación global de modelos desde una situación de gestión a otra no es una opción seria" (1986:216).

Bajo el segundo planteamiento, autores como Gray (1982), Hoyle (1986), Bailey (1986), Southworth (1988), Coulson (1990), abogarían por una formación integral que formara parte de un desarrollo educativo general. Esta formación debería proporcionar elementos críticos para enjuiciar situaciones educativas generales, facilitar la formación de personas y el desarrollo organizativo y curricular a través de ella. Las siguientes citas, recogidas de Gimeno y otros (1995:174-175) nos matizan estas apreciaciones:

"Para que tengan éxito, las necesidades de formación tienen que integrarse en una estrategia global de desarrollo para la profesión de la enseñanza como un todo, con programas apropiados disponibles para todo el personal, en los diferentes estadios de su carrera y niveles de antigüedad" (Coulson, 1987:17).

"si enseñamos a los directivos las teorías sobre la gestión que otros han desarrollado, estaremos conduciéndonos paradójicamente (...) si formamos para la gestión debernos enseñar no a aprender y recordar lo que otros han pensado, sino a pensar y decidir por sí mismos" (Gray, 1982:8).

"a menos que podamos examinar críticamente el sistema educativo al cual pertenecemos, nuncu iremos mis allá de una teoría de la organización educativa" (Gray, 1982:9).

"la clase de cursos de dirección que los directores (escolares) necesitan no son tanto de teoría de sistemas, racionalidad instrumental y producción industrial, como de conocimientos y conciencia del curriculum, comprensión social y habilidades interpersonales".

"debe estar más preparado para liacer juicios complejos, sintéticos, del tipo de los necesitados en ética, política o diplomacia, y no de aquellos necesitados en ingeniería o economía" (Southworth, 1988:55).

"no deberíamos asumir que la mayor tarea implicada en la formación de directivos sea la de transmitir habilidades de negocios e incluso las habilidades de dirigir y motivar a la gente. Es importante que la formación en dirección provea un amplio campo para la reflexión y discusión sobre cuestiones educativas (...). La formación debería enfocarse en disponer a los directores para que sean conscientes de sus necesidades y problemas" (Hoyle, 1988:22).

La propuesta alternativa que se debería de una línea de reflexión como la citada supondría:

- "a) la adecuada comprensión del fenómeno escolar organizativo,*
- b) por medio del debate de los grandes conceptos filosóficos y sociológicos,*
- c) ligados a las situaciones concretas y a los problemas específicos que emergen de las circunstancias particulares en que se desempeña el puesto y*
- d) todo ello teniendo como foco la expresión de las demandas de la comunidad hacia la institución educativa y las respuestas a las mismas vertebradas a través del curriculum". (Gimeno y otros, 1995:176)*

3.3.4.3. a) La necesidad de formación

La necesidad de la formación de directivos como consecuencia lógica de las funciones que tienen que desarrollar es asumida de manera generalizada, tanto por estudiosos, como por los responsables y los propios directivos. Una muestra de ello son las siguientes aportaciones.

López reclama una formación abierta y común para todos los equipos directivos y para Inmegart, hay unos puntos en los que coinciden la mayoría de los estudiosos del tema:

"1.- Pocos ponen seriamente en tela de juicio la necesidad de formación de los directivos de los centros docentes.

2.- *Pocos discuten la necesidad de que haya oportunidad de preparación, tanto previa, como en el ejercicio profesional.*

3.- *Se suele reconocer que los directivos escolares precisan de una preparación especializada" (1988:169).*

Esta necesidad es también sentida por los propios directivos. Así, en el estudio de Sobrado, los directivos sitúan esta necesidad en 6,54 respecto a un máximo de 7 (1978:44) y los inspectores en 6,33 sobre 7 (1978:112). Asimismo, el estudio de Ayats y Corredor establece:

"La gran mayoría (88,7% de la población encuestada) reconoce que es necesaria una formación específica para los docentes que acceden a los cargos directivos. No hemos establecido una diferenciación sobre el momento en que deba darse la formación, pero es evidente la necesidad expresada por parte de los encuestados de una formación específica. Esta formación se reclama en un 88,9% de los casos en forma de cursos de Organización y/o Administración organizados por las Autoridades Educativas" (1991:6).

No es de extrañar, en estas circunstancias, que haya una preocupación por parte de los responsables de las administraciones educativas. Sucede así en el País Vasco, donde la Ley Pública Vasca introduce como requisito la formación obligatoria posterior a la elección de los directivos y previa a su nombramiento para el cargo (Ayerbe, 1993).

3.3.4.3. b) *El desarrollo de su formación*

La formación de administradores es analizada por Muncio (1994). Considera 4 etapas que refuerzan las ideas del administrador como profesional ligado a los avatares de la política educativa y a la historia educativa del país, (cuadro 3.3.12). Básicamente identifica, salvando las diferencias de contexto y las referencias principalmente americanas, los siguientes aspectos significativos:

a) *Etapa ideológica.* Corresponde a los primeros momentos. En el siglo XIX había pocos administradores, estaba indefinida su actividad y no recibían ninguna formación.

b) *Etapa prescriptiva*. No existe formación universitaria en este campo a inicios del siglo XX, si bien la situación cambia rápidamente aunque de modo desigual. Se pasa de un directivo de empresa, a un ejecutivo escolar y a un directivo transmisor de valores democráticos, posiblemente como consecuencia indirecta de la influencia de los inmovimientos fascistas de los años 30. Al finalizar la II Guerra Mundial había más de 125 instituciones en USA que ofrecían programas para formar a líderes educativos y muchos estados exigían estudios previos para acceder a puestos de gestión. Los contenidos de formación casi no se diferenciaban de los docentes, salvo incorporar alguna materia como la organización escolar o reforzar aspectos técnicos, mecánicos y prácticos de la administración. Sólo al final del cuarto de siglo aparecen lentamente elementos relacionados con la sociabilidad, conformidad adaptativa y relativismo moral.

c) *Etapa de profesionalización*. Impulsada a partir de 1946 por el apoyo de empresas y la creación de la asociación de profesores de Administración y, posteriormente (1956), por el University Council for Educational Administration (UCEA). La orientación formativa tiene, inicialmente, orientación conductista. Hay preocupación teórica por conocer los aportes de otras ciencias (ciencias sociales y ciencias del comportamiento) y el destierro de la experiencia práctica como fuente de saber. La formación poco a poco se hace más compleja, teniendo como referentes cronológicos:

- a) Formar administradores capaces de tomar decisiones.
- b) Introducción de la tecnología (años 60).
- c) Combinación del estudio con prácticas en centros (años 70 y 80), surgiendo las especialidades, los programas de competencias y el adiestramiento para la práctica.

La situación en España no difiere mucho de la planteada. Más allá de los primeros pasos legales que reconocen la función directiva (Capítulo 4.1.), lo cierto es que la formación es la gran ausente. Unos primeros antecedentes pueden encontrarse 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 e inspectores. Los años 60 y 70 verán la creación de especialidades en algunas universidades y la realización de cursos por parte de los ICE.

No obstante, la supresión del cuerpo de directores que realiza la Ley General de Educación de 1970 abre un paréntesis de incertidumbre y de muchas realizaciones. La aparición de la LOECE y la **institucionalización** que realiza de la formación no logra sedimentarse por la aparición de la **LODE** y el nuevo modelo de dirección que establece. **Así**, se corta el débil proceso de **profesionalización** iniciado y la formación universitaria tiende a desaparecer. **Sólo** en los últimos años, y como consecuencia de la falta de candidatos a la dirección, se plantea de nuevo la formación, que es sancionada por la propia LOGSE.

d) *Etapa actual*. Los déficits de las escuelas generan revisiones sobre estas y su funcionamiento, surgiendo la preocupación por el cambio. El **informe** elaborado por el National Policy Board for Educational Administration recomendaba para cualquier plan de formación:

- Influencias sociales y culturales en el proceso de escolarización.
- Los procesos de enseñanza y aprendizaje en la mejora de la escuela.
- Las metodologías de la organización y el análisis de las políticas en educación.
- 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 estas propuestas hay una crítica a la falta de **profesionalización** de los directivos. Como señala Municio:

*"Las causas se centran fundamentalmente en los programas, en el sistema de formación y en el sistema de selección. A los programas se les acusa de superficiales, de ser una suma de cursos independientes, de desconexión con la práctica y de falta de relación con los componentes **específicos** de la educación como el **currículum**, la **evaluación** o los **valores éticos y morales**. A los sistemas de formación se les acusa de utilizar estructuras improvisadas, con formadores aficionados, modelos académicos o de investigación universitaria y **metodologías** tradicionales, todo ajeno a una formación profesional. Los sistemas de selección carecen de seriedad y se rigen por la oportunidad, las relaciones personales, las maniobras políticas o la adecuación a procedimientos administrativos.*

La realidad tiene poco que ver con la capacidad del director para potenciar la actuación de una institución estrechamente ligada al entorno, que necesita crear nuevos modelos de organización que terminen con la situación actual y que incorporen al diseño de tareas y relaciones la naturaleza del aprendizaje y la enseñanza, componentes específicos de la institución educativa".

CUADRO 3.3.12:

**"Etapas generales de evaluación y conceptos que se aplican al administrador de la educación"
(1994: 39-40)**

1820-1900	Etapa ideológica	Ideología Educador filósofo Aristocracia del carácter Maestro de maestros
1900-1945	Etapa prescriptiva	Dirección científica Director de empresas Ejecutivo escolar Agente social Relaciones humanas
1946-1985	Etapa de la profesionalización	Científico de la conducta Retórica Experto-técnico Profesional
1985	Etapa actual	Científico social Político Agente cultural

Gran parte de las consideraciones anteriores son trasladables al contexto español, si bien aquí habría que contextualizarlas dentro del proceso evolutivo que la propia dirección ha tenido (véase el capítulo 4.1.).

3.3.4.3. c) *Aportaciones sobre la formación de directivos*

La recopilación cronológica que se hace de estudios sobre la formación de directivos quiere ser introductoria y no exhaustiva, tal y como se comentó en la introducción al apartado. Desde esta perspectiva, la enumeración no tiene más sentido que el análisis de las preocupaciones existentes, a la vez que delimitar aportaciones de interés. Por ello, cualquier otra interpretación de las preocupaciones de un autor debería abordarse en el marco total de su obra, considerando el enfoque teórico donde se sitúa y el momento histórico en que se presentó.

El programa de formación analizado por Sobrado (1978:365) le lleva a indicar que los factores didácticos intrínsecos (interés por el trabajo en equipo, novedad en las técnicas, rol estimulador del profesor) representan una influencia notoriamente más elevada que los factores extrínsecos organizativos (programación modular, distribución de sesiones de mañana y tarde, etc.).

Arturo de la Orden (1986) hace suyos los componentes del sistema operativo de formación propuestos por Hoyle (1985) y concretados en el desarrollo de los siguientes aspectos:

“- Capacidad diagnóstica que permita determinar el nivel de entrada de los estudiantes en cada una de las competencias y en las destrezas generales de comunicación (lenguaje verbal, matemático, etc.).

- Diseño apropiado para asegurar el dominio de las competencias. Deben preverse todos los tipos de enseñanza y aprendizaje potencialmente útiles: situaciones instructivas orientadas a la realidad, simulaciones, etc.

- Capacidad instructiva, que asegure una enseñanza de calidad impartida tanto por profesores universitarios del máximo nivel cuanto por administradores de la educación en servicio.

- Disponibilidad de los recursos necesarios tanto de la institu-

ción formativa como del sistema educativo en su conjunto (centros de prácticas, acceso a computadoras, etc.).

- Posibilidad de evaluación continuada del programa formativo. El programa debe incluir un plan de evaluación de su propio diseño, de su desarrollo y de sus productos". (1986:182).

Su realización es objeto de una propuesta (figura 3.3.4) que presenta los contenidos de formación en relación a las funciones de planificación, control, dirección y organización considerando un nivel de fundamentación general (bases de...) y una formación específica en las disciplinas correspondientes.

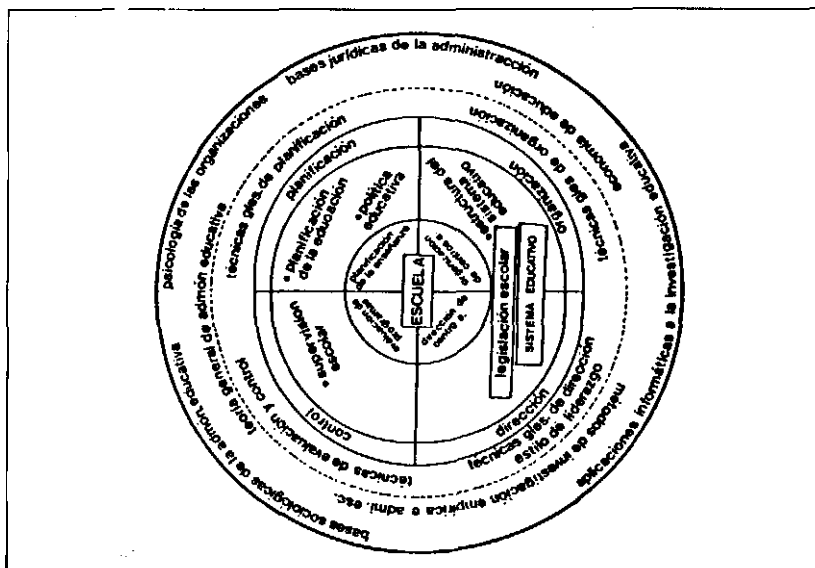


Figura 3.3.4: Contenidos del programa formativo del administrador de la educación (De la Orden, 1986:183)

El estudio de Rul nos ordena los intereses de los participantes en relación a una oferta formativa de la siguiente forma:

1. "Organización. Proyecto Educativo, Programación General del Centro, Organigrama, Reglamento de Régimen Interior, técnicas de organización.

2. *Psicología de la organización. Conducción de grupos y reuniones, motivación, clima escolar y liderazgo, etc.*
3. *Organización académica, horarios, agrupación de alumnos, departamentos, etc.*
4. *Organización administrativa: secretaría, economía, mantenimiento, comedor y transportes.*
5. *Legislación escolar.*
6. *Orientación escolar y acción tutorial.*
7. *Organización del sistema educativo catalán y política educativa.*
8. *Organización de actividades paraescolares.*
9. *Otros.” (1987b:42)*

La aportación de A. Gutiérrez nos señala después de un análisis sobre el papel de la Administración en la gestión de los sistemas educativos:

"En conclusión, si se quiere lograr un mejoramiento efectivo de la capacidad administrativa de los sistemas de educación, las actividades de formación de administradores deberán coordinarse estrechamente con otras medidas convergentes en materia de racionalización de la organización, de reclutamiento y de estatutos del personal; sin ellas, las actividades formativas pueden resultar irrelevantes. Por otra parte, la formación posterior al ingreso deberá concebirse como complementaria y no como substitutiva de la formación inicial exigible para el acceso a los puestos" (1985:113)

El esquema de partida donde encaja la formación a realizar queda recogido en la figura 3.3.5. A partir de él, entiende el autor que se debería diferenciar entre la formación inicial para personas según provengan o no del campo pedagógico. Otras aportaciones hacen referencia a:

- La necesidad de contextualizar cualquier acción formativa, considerando las características socio-culturales y económicas de la sociedad y el conjunto de prioridades establecidas.
- Exigencia de conocer las características del sistema educativo.
- Atender la actualización de conocimientos y destrezas.
- Considerar la relación entre acciones de capacitación y política de reubicación de personas.

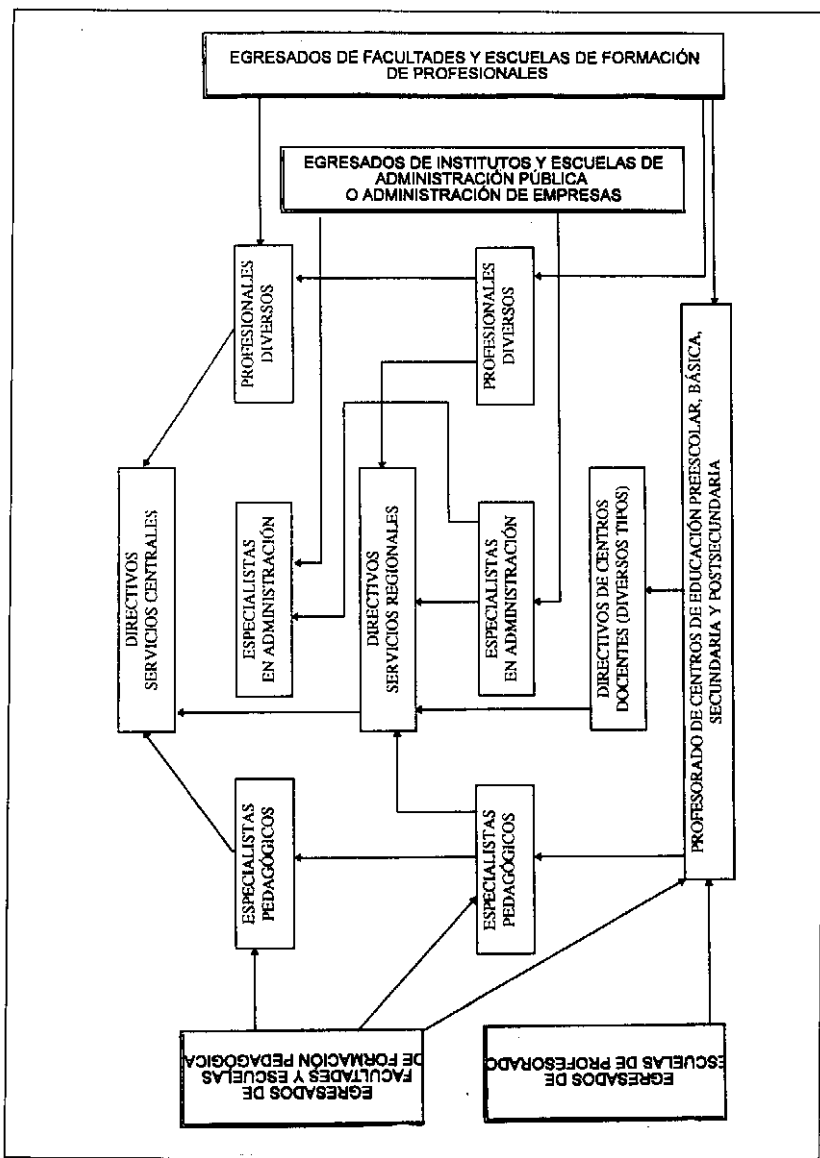


Figura 3.3.5: Formación inicial y acceso a los cuadros técnicos y directivos del sistema educativo (Gutiérrez, 1985:114)

El estudio de Álvarez (1990) presenta los siguientes intereses prioritarios manifestados por los directivos encuestados, respecto a los aspectos más importantes para completar la formación personal:

- Actualización legislativa, con especial atención al procedimiento administrativo.
- Organización escolar y técnicas de dinámica de grupos.
- Gestión y administración de empresas, incluyendo soporte informático.

Son menos valorados:

- Evaluación institucional
- Modelos, estrategias y técnicas relativas a la formación del profesorado en ejercicio.
- Pedagogía general: modelos didácticos, metodologías innovadoras, sociología de la educación, etc.
- Psicología aplicada y orientación escolar.
- Formación del profesorado.

Otros aspectos mencionados hacen referencia a:

- El actual procedimiento de concurso de traslados hace poco eficaz y rentable los programas de formación de directivos.
- La falta de formación inicial es una realidad y una percepción por parte de los propios directivos.
- Asimismo, recoge y asume la propuesta que se hace en la reunión de 9 expertos (1 profesor de universidad, 3 inspectores de educación, 4 directores de centros y 1 técnico de educación) centrada básicamente en:

"a) Se creará el Centro Nacional de Formación de Directivos (CNFD).

b) En el C.N.F.D. recibirán los Directores recién elegidos por el Consejo Escolar, el CURSO de 240 horas al que hacíamos referencia en la parte anterior (3ª A) de la propuesta.

c) El C.N.F.D. se encargará de proveer de documentación técnica específica -pedagógica y legislativa- a todos los directores en ejercicio.

d) Todo Director tendrá la obligación de asistir UNA VEZ durante su periodo de mandato de tres años, a un CURSO ESPECIFICO DE ACTUALIZACIÓN, que tendrá carácter

sabático y duración de al menos TRES SEMANAS (110 horas)" (1990:74-75).

Martín (1991) propone un plan de formación que supondría:

- Partir de las funciones que la normativa asigna a los diferentes órganos.
- Zonificación de la oferta.
- Análisis de la problemática diaria de los centros.
- Apertura de la formación a diferentes responsables, incluyendo coordinadores de equipos docentes.
- Hacer hincapié en las relaciones humanas.
- Descender a propuestas prácticas.
- Contemplar una fase teórico-práctica y otra en los centros, con una duración de un año y que funcionaría a modo de seminario permanente.

También puede resultar significativo el análisis que realiza la OCDE (1991:127), en el que señala la diferencia de modelos de formación existentes y la rareza con que se presentan las evaluaciones sobre la eficacia del modelo. Señala, asimismo, problemas de las exigencias prácticas recogidas en forma de preguntas.

"Las exigencias prácticas de la formación del personal superior suscitan infinidad de preguntas: ¿quiénes han de ser incluidos? ¿Hasta qué punto deben recibir la misma formación o una en buena parte semejante los directores de escuelas primarias, los directores de escuelas secundarias, los subdirectores y los consejeros o administradores de las autoridades locales de educación o de los distritos escolares? ¿Qué papel deberían desempeñar los empresarios, las instituciones superiores de educación y la profesión de administración/docencia? ¿Cuánto tiempo debe durar la formación? ¿En qué pueden contribuir la teoría y la investigación a la formación y la práctica de la dirección educacional?" (OCDE, 1991:128-129)

Delgado (1991) analiza la cuestión directiva y establece como pautas para intervenir un conjunto de reflexiones que van destinadas a mejorar los aspectos del "querer", "poder" y "saber" que deben acompañar al trabajo directivo. Algunas de sus reflexiones hacen referencia a aspectos tan significativos como:

- Existe una vinculación entre función directiva y profesorado, que proviene de la vinculación que se pueda establecer entre los procesos docentes y los directivos y de la consideración que de un 30 a un 40% de profesores ejercerán tareas directivas a lo largo del periodo de actividad profesional. Básicamente, se señala que la formación docente es la base de la formación directiva.
- La formación inicial de los docentes debería incorporar el conocimiento de las organizaciones escolares y capacitar para establecer relaciones cooperativas.
- La formación específica no puede ser puesta en duda. Recogiendo a Inmegant (1988:169), señala: *"muy pocos ponen en tela de juicio la necesidad de formación de los directivos escolares, que esta sea especializada y que tenga un carácter previo y en ejercicio"*. Cabe diferenciar, por tanto, entre la formación que se da al acceder al cargo y la posterior.
- La formación de directivos en nuestro contexto viene condicionada por la *urgencia* del problema (evitar el deterioro de los centros), la *amplitud* del mismo (varios miles que van cambiando) y su *complejidad* (amplitud de los temas a formar, candidatos profesores bien formados como tales, ...).
- Los condicionantes mencionados aconsejarían elaborar Planes de formación, la concurrencia de variadas instituciones y la diversificación de modalidades de formación.
- La formación a desarrollar se debería adecuar a los principios básicos de la educación de profesionales adultos.

La aportación de Antúnez (1991) en las I Jornadas sobre Dirección Escolar insistía en la necesidad de una formación específica anterior al ejercicio de la tarea que considera:

- El tipo de directivo que se quiere potenciar.
 - El análisis de lo que realmente hacen los directivos en su trabajo.
- La extensión y adecuación de la formación, aunque en grados diversos, a todos los miembros de la institución escolar.
- Usar una metodología acorde con las necesidades de los directivos, las posibilidades de apoyo contextual y la naturaleza de los procesos que tienen lugar en la institución.
- Considerar entre otras cuestiones:
 - El papel del director en la formación permanente **institucional**.

- La formación debería estar dirigida al equipo directivo.
- Estrechar las vinculaciones entre los directivos que se están formando.
- Necesidad de **introducir** motivaciones extrínsecas como puedan ser: publicación de artículos, dossiers de experiencias, otorgar certificaciones, promoción, etc.
- El diseño, desarrollo y evaluación de programas de formación debe hacerse de manera colaborativa entre investigadores y prácticos de la dirección.

Este mismo autor presenta, (cuadro 3.3.13). una propuesta de formación para la función directiva en términos de tiempo/momento, de contenidos y de responsables de proporcionarla.

También corresponden a estos años las primeras declaraciones que hablan de la importancia de los formadores y de la necesidad de considerar la conveniencia de profesionalizarlos. Al respecto, cabe recordar las iniciativas del Ministerio de Educación y Ciencia por estabilizar los asesores que trabajan en los centros de profesores. Paralelamente, se plantea su formación y actualización, que ha sido motivo de iniciativas diversas de las administraciones educativas del MEC y de Cataluña y objeto de atención de estudiosos del tema (Imberiiion, 1990; Lobato, 1991). También se hace eco de la importancia de los formadores eficaces Antúnez, (1991).

Di Nubila (1992) nos presenta el resultado de la colaboración entre el Ministerio de Educación y Cofindustria (confederación italiana de empresarios), que ha permitido desarrollar el curso "*Organización y gestión del centro escolar*" en 18 provincias y con 540 directivos de instituto. Basado en un equipo tutorial (compuesto por otros directores previamente formados), una guía impresa y 9 videocassettes, ha permitido estudiar "casos" prácticos del centro educativo y debatir nuevos modelos de organización, a partir de las posibilidades del mundo empresarial. Como "novedades" en esta propuesta podemos citar:

- Contenidos como el centro escolar como empresa, la gestión de los riesgos o la complejidad del servicio escolar.
- La **intervención** de los participantes y la aportación de su experiencia, evaluada y confrontada.
- La incorporación de directores en ejercicio.
- El estudio de casos muy cercano a problemas prácticos como:

CUADRO 3.3.13:**Momentos y contenidos de la formación para la función directiva. ANTÚNEZ, S (1991)**

<p>DURANTE LA FORMACIÓN INICIAL</p>	<p>(Facultades, Escuelas Universitarias) Enseñanzas de los Departamentos de Didáctica y Organización Escolar. -Conocimiento 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.</p>
<p>ACCESO A LA FUNCIÓN DIRECTIVA</p>	<p>-Departamentos de Didáctica y Organización Escolar (especializaciones, postgrados, ...) y redes de formación: ICE, CEP, etc. -"De salida" (Start training) -"Kit" de supervivencia. (formación para la función directiva)</p>
<p>FORMACIÓN PERMANENTE</p>	<p>-Departamentos de Didáctica y Organización Escolar (especializaciones, postgrados, ...) y redes de formación: ICE, CEP, 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)</p>

el trabajo de dos directores de centro, la programación didáctica de un liceo, el presupuesto de un instituto comercial o la organización de un viaje al extranjero.

La aportación de Gradaila y Oliver (1992) incide en la estructuración de un sistema formativo para directores, que incluye de manera articulada estadios de formación (iniciación, formación y profundización), adecuación de las técnicas correspondientes y defi-

nición del papel del formador. El último estadio será la formación en centros a partir de problemas reales o propuestas de innovación, con la ayuda de asesores.

Para Eraly (1993) se introducen nuevos elementos, formas de gestión, que a veces son coherentes o incoherentes con enfoques del "neomanagement". Llama la atención sobre la tecnología desarrollada en relación a los propios directivos (vencer el estrés, aprender otra vez, desarrollar su creatividad, fabricarse el propio destino, aprovechar la propia imagen, ...), el interés subyacente de autocondicionarse, la exaltación de la responsabilidad individual, la legitimación de la manipulación (influir sin que se note, uso de medios indirectos, ...), la crítica de enfoques analíticos, o el uso que se hace de los grupos o del pensamiento reflexivo.

La consideración de la importancia del contexto lleva a Gimeno y Tomás (1993) a plantear, en el marco del equipo ICE de "Organització i Gestió escolar" de la U.A.B. a establecer "*paquetes formativos*" a la semejanza de módulos, que permiten diseñar itinerarios diversos de formación. Estos dependerán si lo que se pretende es información, asesoramiento o formación o si se realiza en el marco del centro educativo o en un territorio más amplio. En cualquier caso, deberá considerarse las exigencias de un modelo de escuela autónomo y participativo.

Dentro del conjunto de propuesta para salir de la crisis de la dirección, representantes de los Movimientos de Renovación Pedagógica (Domenec y Viñas, (1991) especifican en relación a la formación:

- La necesidad de formarse una vez elegidos y antes de ocupar el cargo. Una propuesta sería la elección en Mayo y la formación obligatoria antes de acceder a la función en Septiembre.
- **Flexibilizar** y diversificar la oferta de cursos y seminarios.
- Impulsar seminarios, organizados por los Movimientos y Asociaciones, de padres/madres y profesorado para trabajar temas relacionados con la gestión participativa.

La aportación de M. Lorenzo (1993), se sitúa en una línea interpretativa de investigación que permite elicitar teorías de las que extraeremos las siguientes aportaciones:

- La motivación de los directivos queda condicionada por la acción de superiores o compañeros. A los cargos de 2º y 3º nivel los condiciona más la petición del **director/a** que otras personas.

- El ejercicio de la función directiva se percibe en nuestro contexto como "difícil" debido a los problemas como el celularismo, individualismo, la oposición de los grupos y el desinterés de los profesores. En un segundo orden influyen los problemas relacionados con los alumnos, padres en ordenación pedagógico-didáctica.
- Las imágenes percibidas, las percepciones y la expectativas generan una visión poco atrevida, más bien resignada, sobre las posibilidades de establecer en los centros un liderazgo instructivo que sea capaz de clarificar el tipo de educación a impartir, de gestionar un proyecto educativo coherente con esa clasificación y de modificar, en sentido positivo, la cultura peculiar de cada centro.
- En esa situación, algunos han visto una salida en el paradigma colaborativo y en la formación experimentada en el seminario realizado.

La aportación de García y Torrego (1993) considera que la formación de directivos se habría de plantear en el marco de un cambio de estilo y cultura en los centros que incida en su dimensión colaborativa, de funcionamiento colegiado y de revisión basada en la escuela (RBE). Sólo así cabe pensar en una capacitación para liderar el cambio y la mejora en las escuelas.

La formación coherente con este planteamiento supondría para los autores:

1. Basarse en el estudio de los problemas que la práctica de la gestión plantea.
2. Construirse a partir del trabajo del Equipo directivo con todo el profesorado, siguiendo una metodología de Resolución de Problemas.
3. Realizarse en el centro, como entorno natural con todos sus agentes.
4. Una formación rigurosa y coherente en su diseño y en su desarrollo entre la teoría y la práctica. Esta formación estaría centrada en el desarrollo de habilidades y conocimientos sobre problemática general de la educación, teoría curricular, teoría de la escuela como organización, teoría sobre el aprendizaje de profesores y de grupos en contextos educativos, habilidades de proceso centradas en el método de resolución de problemas y otras orientadas al desarrollo interpersonal.

Estos mismos autores inciden en la necesidad de fomentar la reflexión sobre el liderazgo académico y de potenciar capacidades entre las que señalan las relativas a generar sentimientos de identificación, de equipo, de dar y recibir ayuda, de compartir tiempo con los colegas, de valorar y respetar la diversidad.

El Informe elaborado por la Secretaría de Cultura y Educación del PSOE (Escuela Española, 14 de Mayo de 1993, pag. Y) proponía respecto a la formación ser específica y abierta a todos los directivos. También propone su generalización a los profesores que quieran ser en su día candidatos a puestos directivos y su realización en el marco de los CEPs.

El Informe de 1994 de la Comisión del Consejo Escolar de Cataluña sobre Dirección y Gestión de los centros públicos señala como que *"La falta de formación específica (inicial y permanente) para desarrollar el cargo, puede dificultar las soluciones organizativas y el dominio de técnicas específicas para la dinamización de grupos. Esto puede contribuir a actuaciones que van en contra de los principios señalados anteriormente: democracia, participación, etc."*. Consecuentemente, se propone formación de acuerdo a estos parámetros:

- Incorporar a la formación inicial de los educadores contenidos relativos a la gestión educativa y en relación al funcionamiento pedagógico y educativo de los centros.
- Ofrecer en la formación permanente del profesorado una formación específica a los miembros del Equipo Directivo y a otras personas que realicen o puedan realizar tareas de gestión y organización de los centros.
- Esta formación permanente habría de insistir en:
 - Contextualizar la gestión en el entorno inmediato del centro.
 - Conocer en profundidad las funciones que se han de ejercer.
 - Proporcionar estrategias que favorezcan la comunicación, el trabajo en grupo, el fomento de la participación, la corresponsabilidad en la toma de decisiones, la organización interna, la racionalización de recursos y la dinámica de grupos.
 - Priorizar un modelo de formación que responda a las necesidades de los proyectos de cada centro.

La preparación que exige Arnaiz (1994) es coherente con su visión de directores (de empresa), lo que supone:

- Una formación como gerente.
- Una formación pedagógica específica.
- Una buena formación en el ámbito de las relaciones humanas.

El itinerario propuesto por responsables de la enseñanza privada (Magaña y Castillo, 1994) incluye:

- Un año como mínimo de experiencia para comprender aspectos de la tarea docente.
- Realizar estudios especializados en gestión y dirección.
- Realizar un aprendizaje cerca de un directivo con experiencia.
- Realizar un trabajo con propuesta de funciones del Claustro y otros órganos y personas con análisis de costes.
- Cada dos o tres años realizar una labor de intercambio con experiencias de directivos de otros centros. Y cada año algún seminario específico sobre temas de dirección.

Una tendencia de formación que se está impulsando en los cursos que se realizan en el País Vasco (Departamento de Educación, 1995) es la utilización del modelo de competencia. Entendida esta como el resultado de la interacción dinámica del conocer, del hacer y del sentir, se concreta en la formación de directivos a partir del respeto a tres elementos:

- Conocimiento: lo que el director sabe.
- Actitud: lo que el director siente.
- Comportamiento: lo que el director hace.

Esta forma de entender las competencias **implica** que el desarrollo profesional se basa en el aprendizaje a través de la experiencia, siguiendo pautas que asignan a la reflexión tres funciones: volver a la experiencia, prestar atención a los sentimientos y reevaluar la experiencia.

La aplicación del modelo incorpora la combinación de actividades teóricas y prácticas y la evaluación del propio estilo de aprendizaje.

Por último, otras aportaciones complementarias que se pueden referenciar son:

- Es prácticamente imposible propiciar un paradigma sobre la gestión escolar, dadas las contingencias **culturales**, estructurales

e históricas de la persona y de su organización. Partiendo de aquí, **cabe** experimentar nuevos métodos y técnicas como: el sistema de asesoramiento personal (a través del análisis del sistema de pensamiento), análisis de situaciones, "role-playing" y otras técnicas como: el uso del teléfono, la lectura rápida, promoción escolar, etc. (Mahieu y Petegem, 1993).

■ La formación para una escuela autónoma ha de ser diferenciada, usar metodologías participativas y que respondan a necesidades prácticas y tener como contenidos los planteamientos institucionales, el desarrollo curricular, la participación y la evaluación interna (Gimeno y Tomás, 1993).

• El modelo que garantiza la competencia y liderazgo en los procesos de cambio y mejora considera: estudio de los problemas que la práctica de la gestión de las escuelas plantea, utilización de una metodología de resolución de problemas, atención al centro en su globalidad y como entorno natural para el desarrollo formativo de la dirección y una formación rigurosa y coherente en su diseño y en su desarrollo entre la teoría y la práctica (García y Torrego, 1993).

• La preparación de directivos en nuevos retos como lo intercultural (Théry, 1993).

• El establecimiento de propuestas de "coaching" en la formación de directivos (Lenhardt, 1993).

• Wibaux (1993) insiste en los modelos de autoformación al considerar que después de un cierto nivel de experiencia profesional es más importante aprender de la práctica que de las enseñanzas; esto es, organizar el intercambio entre iguales y enriquecerlos con aportaciones exteriores. El mayor problema será, por tanto, verificar la adecuación de los programas y métodos pedagógicos a la realidad de las organizaciones y su entorno.

• La calidad en la formación como necesidad (Méndez, 1991).

• Sucher (1991) considera que, en la perspectiva de la investigación-acción, los directivos deben participar en investigación de aula, bien sea directamente o mediante el apoyo que proporcionan a los profesores.

• Considera la relevancia que el análisis de las relaciones que se establecen entre los sistemas social, cultural y educativo pueda tener (Gómez Dacal, 1991).

• "La profesionalización de la dirección implica una formación

inicial previa al ejercicio". Conclusión de las I Jornades sobre Direcció Escolar (FEAE de Catalunya, Barcelona, 1991).

- Necesidad de introducir en la formación conocimientos y destrezas relacionados con el uso del ordenador y, más concretamente, la *familiarización* con el tratamiento de textos, bases de datos y gestión de recursos (Garland, 1989).
- La formación de administradores de la educación deberá considerar necesariamente tres segmentos curriculares: prospectiva de la educación, planificación de la educación y gestión de sistemas e instituciones (Escolano, 1986).
- La consideración en la formación de administradores de una perspectiva interdisciplinar que tenga en cuenta las ciencias administrativas y las ciencias de la educación (Medina, 1986).
- Resulta importante desarrollar la autonomía de los centros y la libre competencia, asumiendo cada vez más la importancia de la formación de profesionales en la gestión de los recursos educativos (Gómez, 1986)

El análisis de la formación de directivos puede y debe, por tanto, considerar las propuestas de formación recibidas, las ejecutadas y los efectos que han tenido (en muchos casos, no controlados), además de considerar los marcos de actuación ya señalados en su momento y las posibilidades de formación existentes. También deben revisarse la actitud, predisposición y valores de los profesionales de la enseñanza respecto a la aceptación de la *función* directiva.

3.3.5. *A modo de síntesis*

Las aportaciones sobre la formación son variadas, como consecuencia de las diversas situaciones a las que deben dar respuesta. Desde esta perspectiva y desde la consideración de una realidad cambiante en sus exigencias y manifestaciones, cabe reclamar variedad de estrategias formativas y, seguramente, optar por la complementariedad de algunas de ellas.

Bajo este paraguas, se puede añadir a manera de epílogo final algunas otras consideraciones derivadas del análisis de los estudios citados:

- a) Los problemas de la formación no son ajenos a los de la dirección y, en general, a los de la educación. Participa por tanto de las condiciones y posibilidades que da el contexto donde se ubica.
- b) La formación debería plantearse como una acción global, no puntual, que afecta a todo el desarrollo profesional y que compromete a todo el centro educativo.
- c) Esta formación debería enlazar con los problemas de la práctica y utilizar metodologías consecuentes.
- d) Debería ser, por otra parte, contextualizada en la medida de los posibles y comprometida con la innovación y el cambio.

3.4. Evaluación de necesidades de formación de directivos

El estado de la situación en lo que afecta a la evaluación de las necesidades y a la formación de directivos, se ha revisado en apartados anteriores. Corresponde ahora analizar las relaciones que se establecen entre ambos constructos. Al hacerlo, seguiremos el proceso que lleva el contestar las preguntas que el proceso de investigación nos genera: ¿es posible evaluar estas necesidades?, ¿qué se debería tener en cuenta?, ¿cómo se ha realizado hasta el momento?, etc.

3.4.1. La evaluación de necesidades de formación

3.4.1. a) Hacia una delimitación conceptual

Sin pretender realizar una definición ajustada, nos parece aproximativa la que señala Blake y otros:

“Estamos frente a una necesidad de capacitación cuando una función o tarea requerida por la organización no se desempeña o no se podría desempeñar con la calidad necesaria por carecer quienes deben hacerlo de los conocimientos, habilidades o actitudes requeridas para su ejecución en dicho nivel” (Blake, 1986)

A partir de ella, podemos realizar las siguientes matizaciones:

1.- Nos planteamos necesidades de formación y no sólo las directamente relacionadas con la instrucción. Como señala Vecino:

"Conviene también distinguir entre unas necesidades de instrucción que hacen referencia a unas técnicas concretas, y lo que entendemos por necesidades de formación, concepto mucho más amplio y que ve a la empresa en su conjunto. La problemática de la formación no es tanto procurar unas enseñanzas técnicas como desarrollar en el individuo las cualidades y capacidades que le permitan actuar efectivamente en el grupo de trabajo" (1983)

También distinguimos, en la línea de clarificación que se inició, las diferencias que se establecen respecto a problemas, motivaciones, deseos o expectativas de formación (los efectos más o menos pretendidos).

2.- La carencia de conocimientos, habilidades y actitudes es la que impide realizar una tarea o función deseada; sin embargo, no siempre la causa de los problemas es la falta de formación, también lo puede ser la falta de recursos, problemas de infraestructura u otros.

3.- El mal desempeño también puede deberse a factores personales de carácter interno. Así, una persona que dispone de conocimientos y habilidades para desempeñar adecuadamente una tarea no lo hace por falta de motivación, debido a factores tales como la disconformidad con la situación en la que está involucrado, la insatisfacción laboral o la debilidad de la conducción, razones personales o de otra naturaleza.

4.- Los indicadores de un mal desempeño son situaciones insatisfactorias que, además de orientarnos sobre posibles problemas de formación, también nos ayudan a conocer otros problemas de la organización: déficits de formación de otros responsables, problemas estructurales, etc.

5.- Decisiones que no están en el campo de la formación producen requerimientos de este tipo (por ejemplo, impulsar la Reforma puede precisar la realización de procesos de formación) y, a su vez, el desarrollo de la formación puede ser una vía para conocer necesidades que superan el ámbito de la propia formación. Asimismo, hemos de considerar que una necesidad de capacitación nunca está sola; suele combinarse con otros factores que deben ser tenidos en cuenta si queremos que se resuelvan los problemas.

6.- Las necesidades de formación integran varios elementos:

- a) Habilidades vinculadas a las tareas.
- b) Conocimientos vinculados a las tareas.
- c) Aptitudes y actitudes vinculadas a la relación social.
- d) Aptitudes y actitudes vinculadas al desarrollo personal
(Sarramona, Vazquez y Ucar, 1991)

Sería importante determinar cual de los elementos citados influye en **que** una tarea se haga mal, ya que las soluciones formativas serán, lógicamente, diferentes.

7.- A través de la evaluación de necesidades de capacitación se intentan definir las problemáticas reales que hay detrás de una situación determinada, identificar otras causas del problema que acompañan a las necesidades de capacitación y revisar si es posible intervenir, de tal forma que la permanencia de esos otros factores no anule los posibles beneficios del aprendizaje. En definitiva, evaluar si los beneficios que se obtengan superarán los costes necesarios.

8.- La detección, análisis y evaluación de necesidades implica a toda la organización. Serán, en todo caso, los directivos los que deberán sistematizar y coordinar los esfuerzos que la ejecución de esas tareas conlleva.

El trabajo con necesidades de capacitación representa la oportunidad de reducir la distancia entre las posibilidades de los recursos humanos (lo que *saben*, pueden o quieren hacer) y lo que requiere la gestión (lo que sepan, puedan y quieran). Disminuir esta brecha implica abrir un espacio de gestión y una oportunidad para actuar sobre la realidad.

9.- Surjan las necesidades por problemas de funcionamiento o se detecten con anticipación, no ha lugar a la improvisación. Es preciso utilizar metodologías que permitan conocerlas, definir sus características y determinar su incidencia. Cuando la detección, análisis y evaluación no se hace de manera metódica, se ocasiona pérdida de tiempo y esfuerzos intentando resolver necesidades que no son tales, ignorando algunas importantes o simplemente no estableciendo prioridades entre las detectadas.

10.- La detección de necesidades es un proceso continuo, ya que las que hay no siempre se agotarán. siempre existirá un comportamiento diferente al esperado o incidirá el afán por superarse.

11.- La detección de necesidades será diferente si corresponde a situaciones no deseadas o problemas declarados (detección correctiva), o, si por el contrario, se actúa de forma anticipada (detección preventiva). Lo mismo sucederá si la necesidad procede de un proceso de cambio que se realiza o si corresponde a déficits existentes.

12.- Por último, habrá que estar atento a las pseudonecesidades de formación que a veces se plantean. Jean Dubois ya especificaba, en referencia a las empresas, las siguientes: la formación como sanción, como consuelo, como recompensa, como trampa, como tranquilizante y como "tapaagujeros". En definitiva, evitar el carácter instrumental para fines ajenos a los propios de la formación con que a veces se acompaña a esta.

3.4.1. b) *¿Por qué se inicia un análisis de necesidades de formación?*

Las necesidades surgen muchas veces a partir de:

- Prácticas satisfactorias y prácticas que provocan sentimientos de frustración.
- Prácticas percibidas como deseables y que, sin embargo, son catalogadas como "*no factibles*" o "*no posibles*" de llevar a cabo.
- Prácticas percibidas como deseables, pero que no se ven acompañadas de voluntad real para llevarlas a cabo (De Ketele y otros, 1988).

El análisis de necesidades se inicia a partir de tres tipos de causas:

1.- Problemas de rendimiento. Son los más frecuentes y vienen asociados a una pérdida de eficacia. Algunos autores, como Allison Rossett, de la Universidad de San Diego o Jacobo (1978), reducen casi exclusivamente las necesidades de formación a los problemas de rendimiento o de motivación de las personas:-

2.- **Sistemas y tecnologías nuevas**, que implican la necesidad de ayudar a las personas a sentirse cómodas con ellas.

3.- **Formación habitual o automática**, como consecuencia de la costumbre, de exigencias normativas o de imagen. En estos casos, no existe un problema específico, ni nuevos sistemas o tecnologías en los que es necesario formar a los empleados.

También viene impulsado el análisis de necesidades por otros factores como:

4.- **Necesidad de cambios culturales**, derivados de exigencias externas (nuevos conceptos educativos, nuevas demandas sociales, nuevos valores, ...) o internas. Estas últimas pueden ser debidas a la necesaria adaptación de algunos de los miembros de la organización a las pautas generales o derivadas de un cambio de cultura propiciado por la dirección. También se podrían incluir en este apartado, y en un sentido amplio, las políticas concretas que generan las nuevas disposiciones y que requieren de unos determinados comportamientos.

5.- **La dinámica y planificación de los recursos humanos**. La movilidad horizontal (cubrir plazas de un mismo nivel), la movilidad vertical (ascensos, situación de sustitución, planificación de carreras,...) y la selección externa de personal generan también necesidades de formación

6.- **La propia naturaleza de la organización**. Según sea la forma de estructurar los recursos existentes, de organizar los procesos o la propia naturaleza de la organización (orígenes, historia, situación actual), se pueden generar necesidades.

Estos *“elementos que impulsan a la acción”* aparecen, por lo general, en formas muy diversas y generalizadas, que en ámbitos no educativos son:

- Impresos que informan sobre las malas noticias.
- Tecnología compleja, que exige el apoyo al usuario.
- Regulaciones cambiantes, que alteran los productos y servicios.
- Tendencias de contratación, promoción y rotación de personal.
- Escasez de ventas, o, en ocasiones, exceso de ventas.
- Accionistas que exigen un mayor retorno en las inversiones.
- Corrientes, preocupaciones, prioridades, intuiciones de la dirección.

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. Posibilitan, además, tomar decisiones alternativas basadas en datos reales y no, exclusivamente, en la tradición o en los sentimientos y opiniones de aquellos que ostentan el poder jerárquico.

Pero tan importante como hacer la detección es situarla en el momento oportuno. Este dependerá de muchas circunstancias, si bien se pueden señalar algunos momentos de interés:

- Un seminario que recibe constantemente referencias negativas.
- Las deficiencias de rendimiento de un colectivo o persona.
- Cambio en la estrategia cooperativa.
- Introducción de una nueva tecnología.

Este conjunto de razones actúan como síntomas, para los cuales la formación podría ser la receta adecuada.

3.4.2. *El proceso de evaluar necesidades*

3.4.2. a). *¿Qué hay que tener en cuenta?*

Las cuestiones a tener en cuenta en la realización de la detección de necesidades son varias, entre las que podemos considerar desde una perspectiva general:

a- Las necesidades pueden ser de diversos tipos: individuales, colectivas, del sistema, institucionales, etc. Respecto a ellas habrá que considerar:

- ¿Se pueden cubrir?, ¿quién las puede cubrir?, ¿se relacionan entre sí?
- ¿Qué ocurre si no se cubren o si se intentan anular?
- ¿Qué relación se puede establecer con la formación inicial?
- ¿Cómo liga la satisfacción de necesidades con la infraestructura mínima para considerarlas?
- Si satisfacer necesidades, puede generar nuevas necesidades, ¿cómo evitar este proceso expansivo o como controlarlo?.
- ¿Cómo se modifican las expectativas a medida que se cubren las necesidades?, ¿Cambia la imagen profesional?, ¿Aumenta el interés y la satisfacción por el trabajo?.
- ¿Tiene sentido cubrir una necesidad prioritaria y abandonar las demás?, ¿se han de cubrir todas las necesidades al mismo tiempo?, ¿es posible combinar varios planteamientos?

b.- También habrá que considerar las diferentes necesidades que la capacitación de la formación produce. Blake y otros (1986:43-

50) enumeran las necesidades que tenemos y **las** que se **producen** al desarrollar un proyecto para satisfacerlas, diferenciando entre estas últimas:

- Si el proyecto incorpora actividades o tareas que nunca han sido hechas.
- Si el proyecto cambia la manera como se está haciendo una cosa.

La consideración de los tipos mencionados da origen a tres modalidades de necesidades de capacitación de formación:

b.1) *Necesidad de capacitación por discrepancia*, resultado de necesidades existentes y que se manifiestan como consecuencia de un desempeño insatisfactorio. La presentación inadecuada del Plan Anual por parte del Equipo Directivo puede ser la consecuencia de no conocer la naturaleza del documento ni el contenido que **debe** tener.

El mayor problema que existe en este tipo de necesidades es el reconocimiento del déficit por parte de los afectados del déficit. Resulta contrario a la autoimagen el ser conscientes de que se está trabajando por debajo de las expectativas y de que no se poseen suficientes conocimientos o habilidades en el "oficio" que se considera como propio. Por otra parte, no siempre hay la coincidencia deseada entre las percepciones propias, las del "jefe" o las de la organización para poder intervenir en la misma dirección. Seguramente, la persona que no perciba las consecuencias negativas de una discrepancia, raramente la admitirá y seguramente no entenderá porque **debe "aprender"** algo que el cree que hace "*correctamente*".

b.2) *Necesidades de capacitación por cambio*, que aparecen como consecuencia de la modificación que se introduce en la **forma** de hacer las cosas. Actualmente, se introduce en la organización curricular de los centros la necesidad de **contar con** los acuerdos de ciclo, departamento, contenidos en el Proyecto Curricular, que hasta el momento no eran necesarios.

Las problemáticas que se dan en esta situación provienen básicamente de las diferencias de percepción, como en el caso anterior, y en las resistencias al cambio que produce el cambio de situación: ¿aprenderé a trabajar en grupo?, ¿y si no lo consigo, qué pasa?, ¿qué beneficios se obtiene?, ¿para quién?,...

Sin embargo, quizá el mayor problema resida en la necesidad de producir un "*desaprendizaje*", antes de proceder al nuevo aprendizaje. Habrá que actuar en este caso teniendo en cuenta los factores que inciden en el olvido y potenciar la máxima participación de los implicados en el proceso de elaboración de los cambios.

b.3) *Necesidades de capacitación por incorporación*, que surgen como consecuencia de que el proyecto de cambio contempla la realización de tareas que actualmente no se están haciendo. Se precisa aquí un aprendizaje para una tarea nueva. Un ejemplo podría ser el desarrollo de conocimientos y habilidades de dinámica de grupo que necesitan nuestros directivos para hacer frente a las necesidades que plantea una escuela más autónoma y participativa.

Las problemáticas arrastran, en este caso, situaciones anteriores: resistencia al cambio, problemas de "*desaprendizaje*",.. Pero la incorporación de nuevos conocimientos tiene su propia problemática. Habitualmente produce una polarización en las organizaciones: los que están a favor del cambio y los que lo consideran inviable, innecesario o poco positivo. También deberá considerarse la posibilidad de disponer, habitualmente, de más medios.

"Una vez más, cuando una organización logra buenas comunicaciones entre sus miembros, tiene cohesión y coherencia entre sus cuadros de conducción, consigue comunicar con claridad sus objetivos y estos armonizan con las expectativas de sus miembros; estará en mejores condiciones de resolver sus requerimientos de capacitación por incorporación" (Blake y otros, 1986)

c) Podemos también comprobar si la detección de necesidades surge como consecuencia de la dinámica interna institucional o queda determinada por elementos externos.

Cuando la dinámica obedece a procesos internos, la detección de necesidades tiene como protagonistas a los propios profesores y directivos y puede estar enmarcada dentro de la estrategia de dinamización que engloba los procesos de autoevaluación, investigación, e innovación.

Si obedece a necesidades externas y no sólo específicas de una institución, la detección de necesidades se hace más general,

obedece generalmente a planes preestablecidos y utiliza para su realización instrumentos más o menos estandarizados.

El tipo de detección que se desprende de nuestra investigación correspondería a este último. Es indudable que la razón última de la Administración Educativa al señalar como prioritario el campo que analizamos es, tal y como explicita, el determinar necesidades de capacitación de los directivos con vistas a desarrollar programas de intervención que den respuesta a la mayoría de las situaciones. Este sentido de generalización no debe ni excluye la generación de propuestas que también tengan en cuenta situaciones específicas.

3.4.2 b) La detección de necesidades forma parte de un plan de actuación

Ya se señaló y justificó que la detección de necesidades forma parte de un plan de actuación e incluso se evidenció esa relación en procesos de formación a través de algunas propuestas (Gairín, 1993, 1993). También se refieren a esta situación otros autores, de los que relacionamos Font e Imbernón (1991) e Imbernón (1993)

Para Font e Imbernón, el análisis de necesidades de formación sigue el siguiente proceso:

1.-Prediagnóstico, dirigido a centrar el objetivo del análisis y su ámbito de aplicación. Partiendo de unos problemas determinados y de unas hipótesis que los expliquen, se determina la información que se desea y para qué.

2.-Diseno, que para ellos incorpora:

- a) Descripción detallada del déficit supuesto de formación, si es posible en términos operativos.
- b) Nivel óptimo o deseable.
- c) Nivel actual de la persona o grupo evaluados.
- d) Nivel potencial de la persona evaluada.
- e) Sentimientos; esto es, determinar la motivación hacia la formación y la confianza que en ella se tiene.
- f) Causas.
- g) Prioridades, ya sean establecidas por conocimientos, habilidades o actitudes, por objetivos o personas o por áreas o niveles.

Las prioridades se deben considerar en el análisis de necesidades, pero las decisiones se tomarán en el momento de la planificación en función de los recursos disponibles y su coherencia con los objetivos fijados.

3.- Recopilación de información, que supone determinar:

- Si es de todo el grupo o de una muestra significativa.
- Si se pretende una formación personalizada o una formación **grupal**.

4.-Análisis y conclusiones.

5.-Recomendaciones

Se pueden considerar los siguientes pasos o fases:

1.-Análisis, dirigido a conocer cuál es el problema y comprenderlo.

2.-Diseño, que comprende la determinación de objetivos de formación, la determinación de las expectativas específicas del **usu**ario y cómo conseguir los objetivos.

3.-Desarrollo, dirigido a la preparación de los materiales utilizables en la formación.

4.-Ejecución.

5.-Evaluación, dirigida a determinar si el problema está resuelto.

Por su parte, Imbernón (1993) considera que el proceso de formación comprende tres fases:

1.-Pre-activa, que comprende el análisis de necesidades, el diseño, la planificación logística y la planificación operativa (programación).

2.-Inter-activa, que incluye: ejecución, motivación, comunicación y seguimiento.

3.-Evaluación, que debe atender a los momentos y a los resultados.

Las fases anteriores quedan implícitas en los esquemas que a continuación se recogen y que hacen referencia tanto a la situación del análisis de necesidades dentro de la planificación de la formación permanente (figura 3.4.1.), como al proceso de desarrollo de la formación (figura 3.4.2.) o al tratamiento específico del análisis de necesidades (figura 3.4.3.)

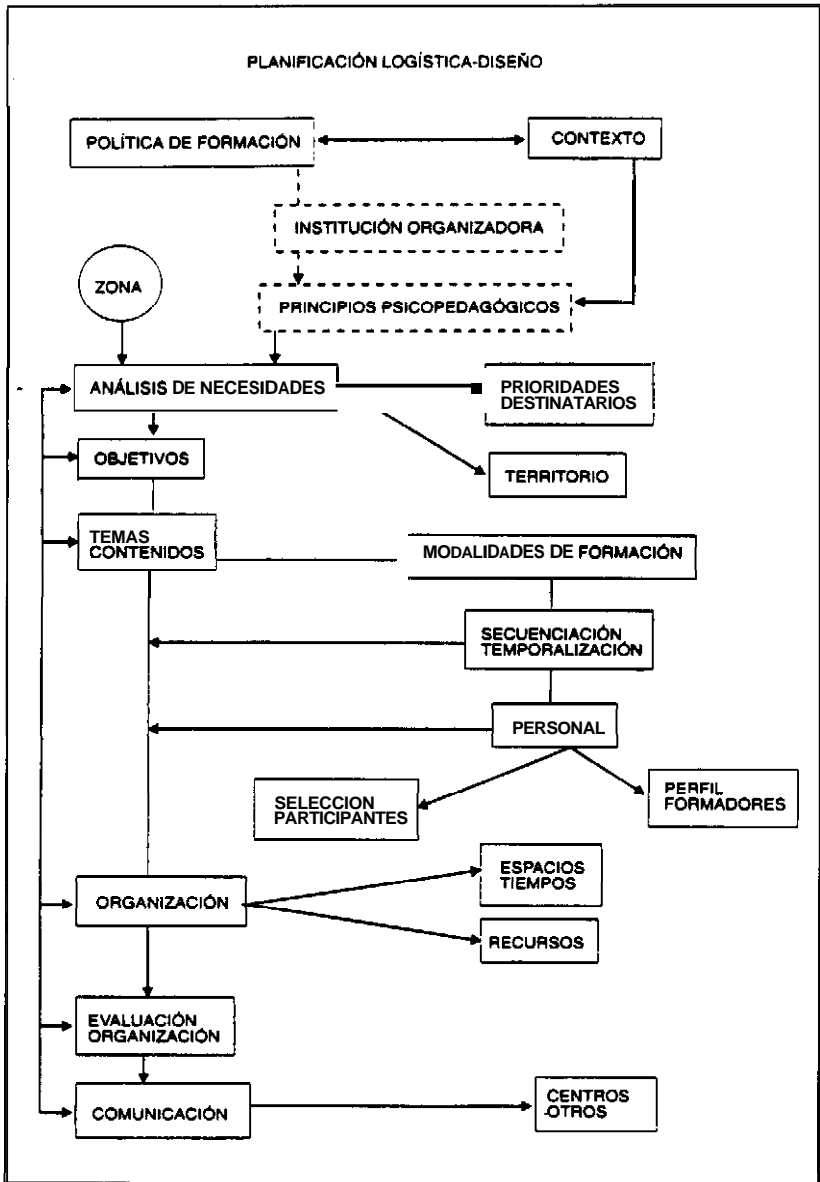


Figura 3.4.1.: Diseño de planes de formación permanente (Imbernom, 1993).

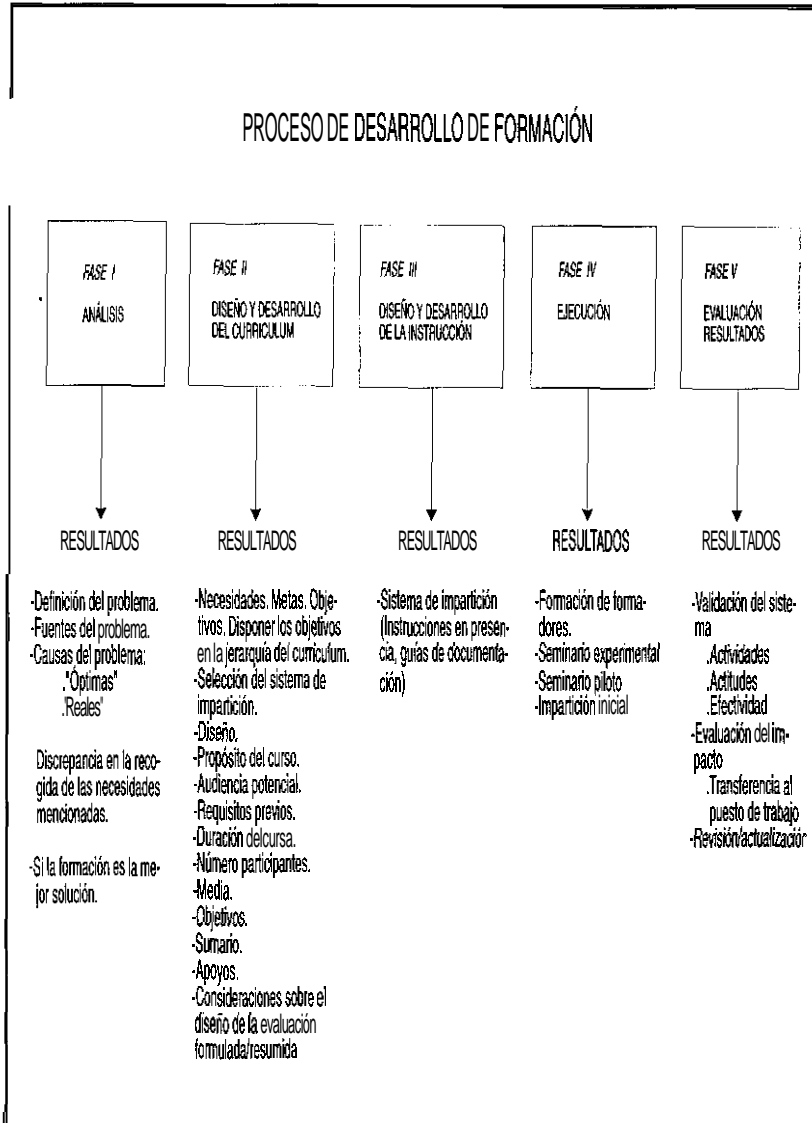


Figura 3.4.2.: Proceso de desarrollo de la formación (Imbernom, 1993)

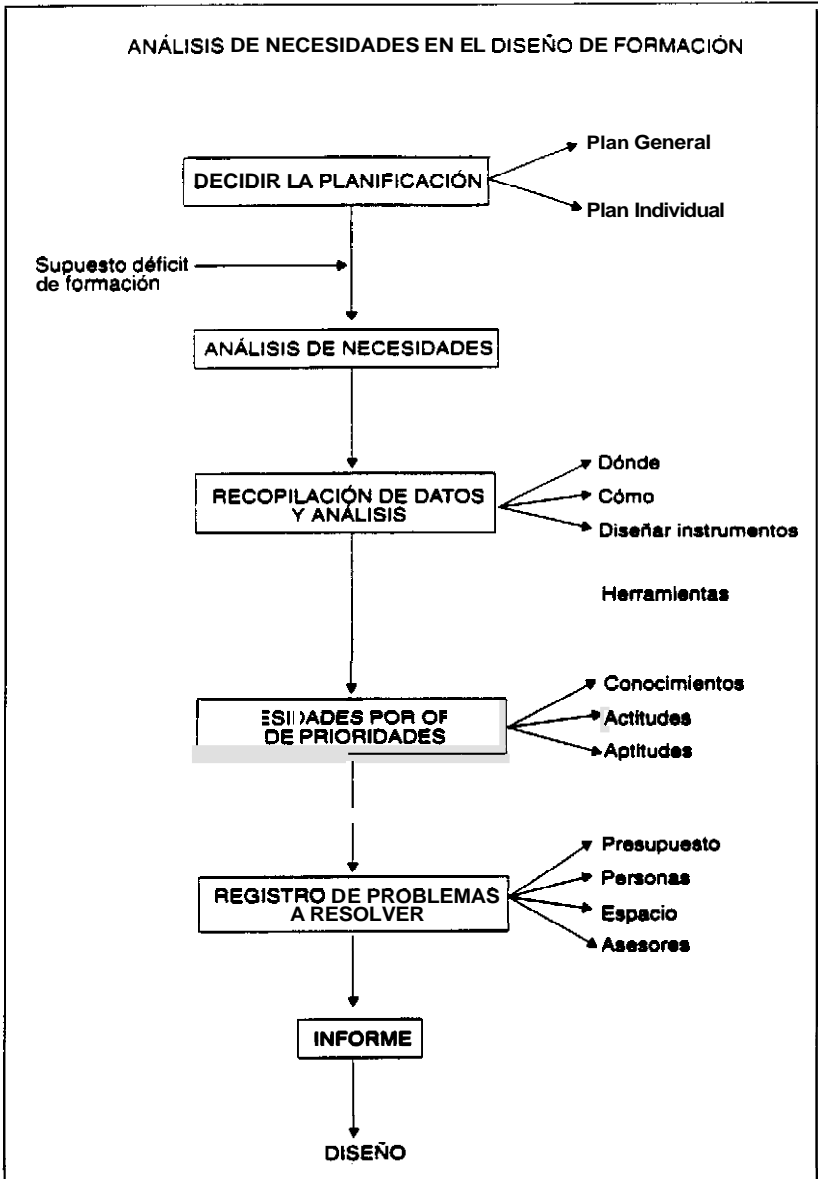
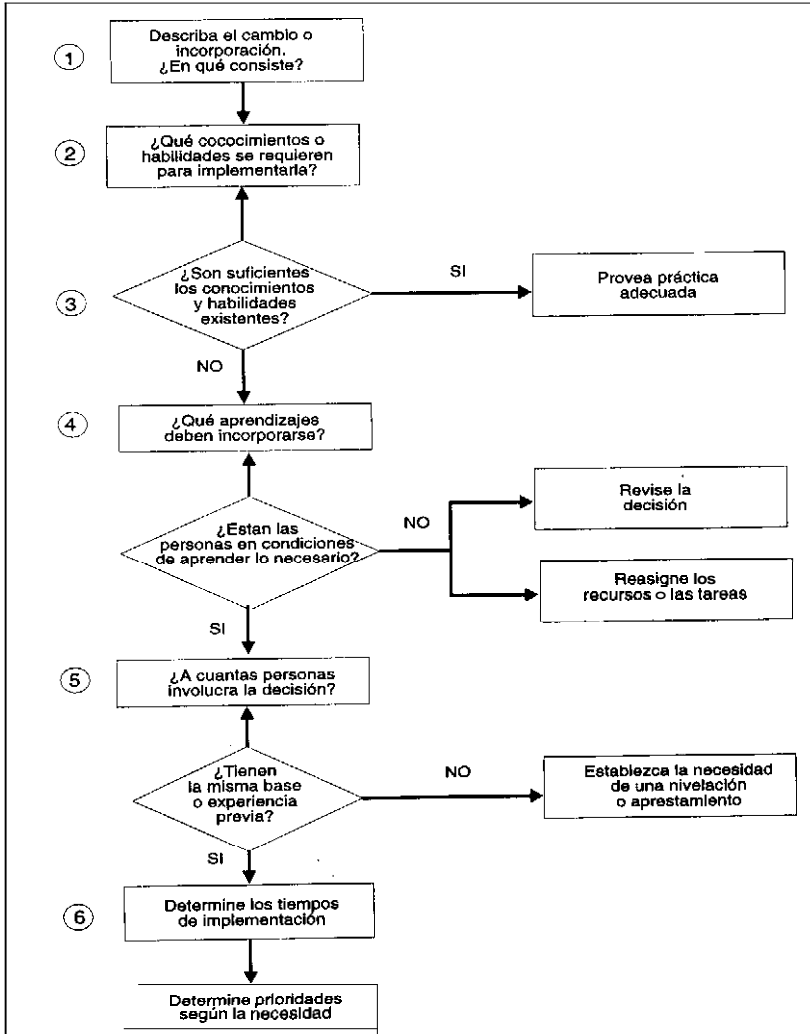
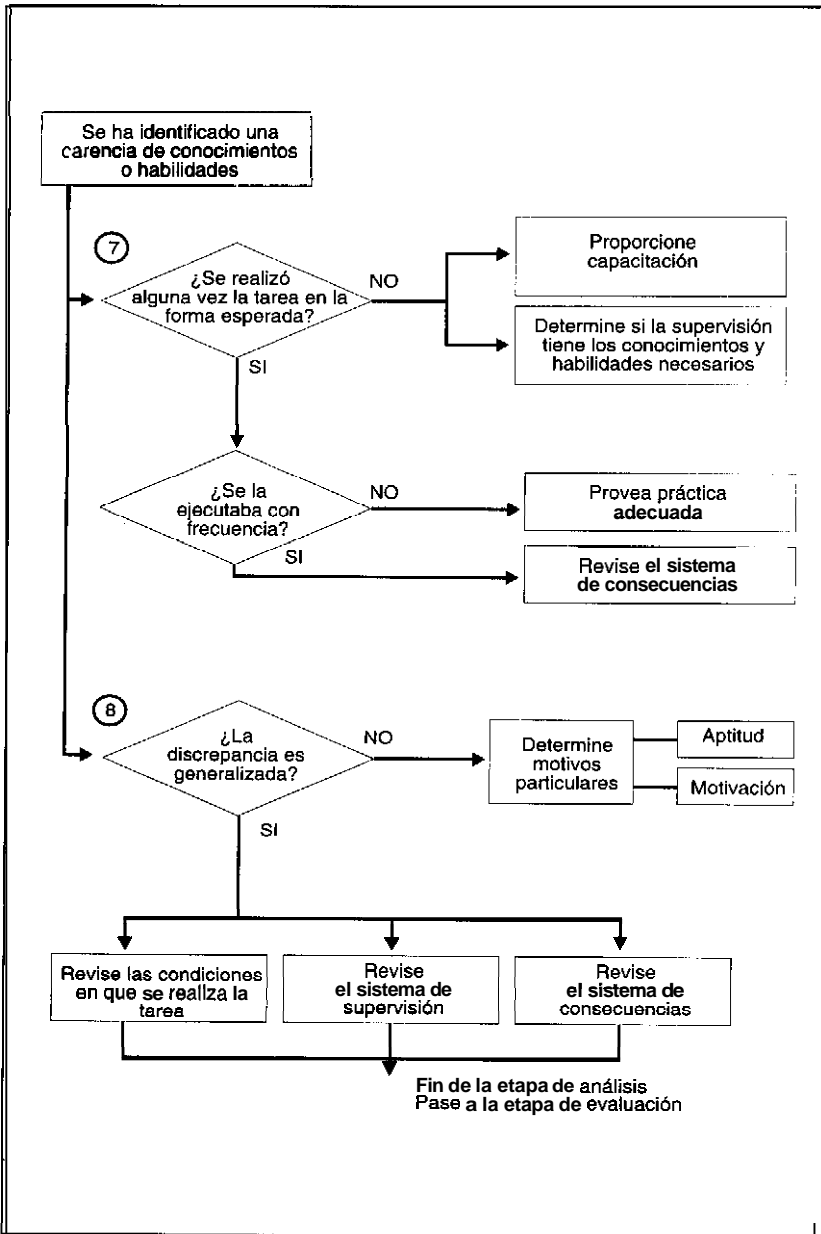


Figura 3.4.3.: El análisis de necesidades en el diseño de formación (Imbernon, 1993)

Siguiendo con el planteamiento ya mencionado, Blake y otros (1986) diferencia en su propuesta fases distintas para la atención a necesidades debidas a discrepancia o a cambio. Las figuras que siguen son suficientemente explícitas para poder entender las diferencias que entre estos dos planteamientos hacen los autores.





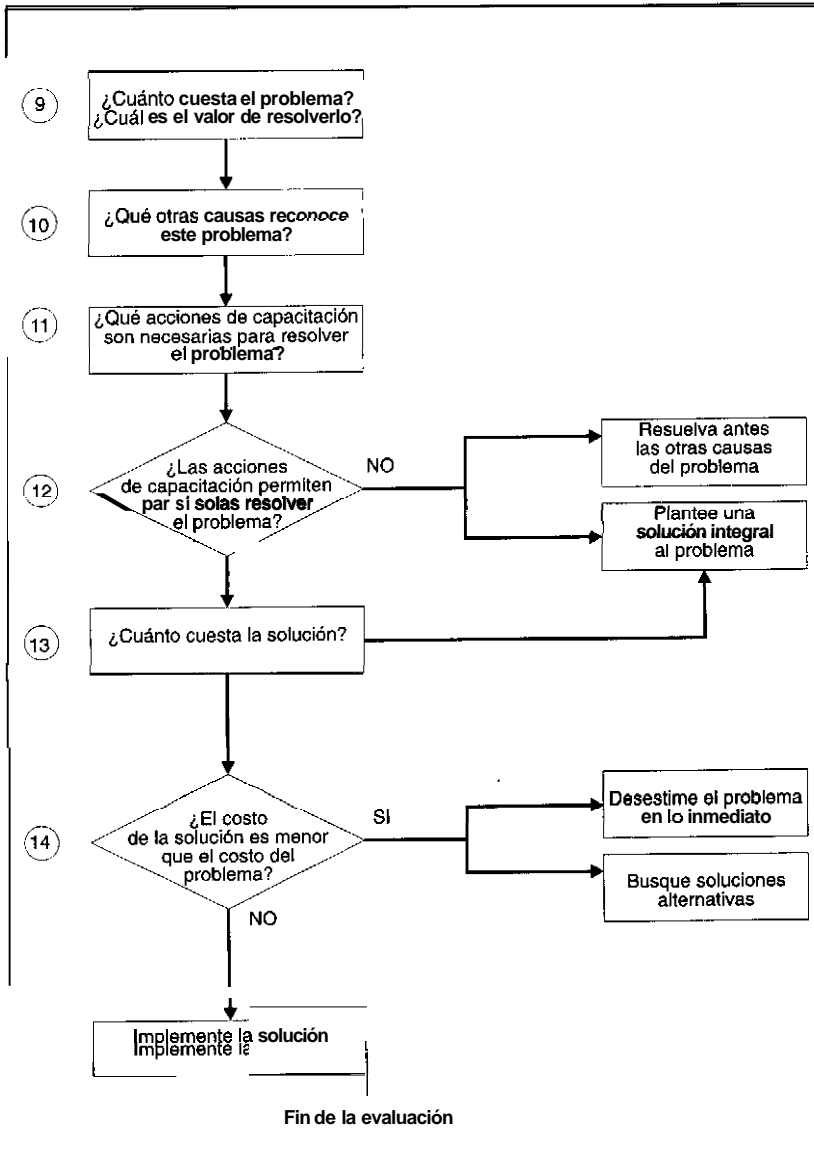


Figura 3.4.4.: Etapas para la detección, análisis y evaluación de necesidades de captación por discrepancia (Blake y otros: 1986: 113-125)

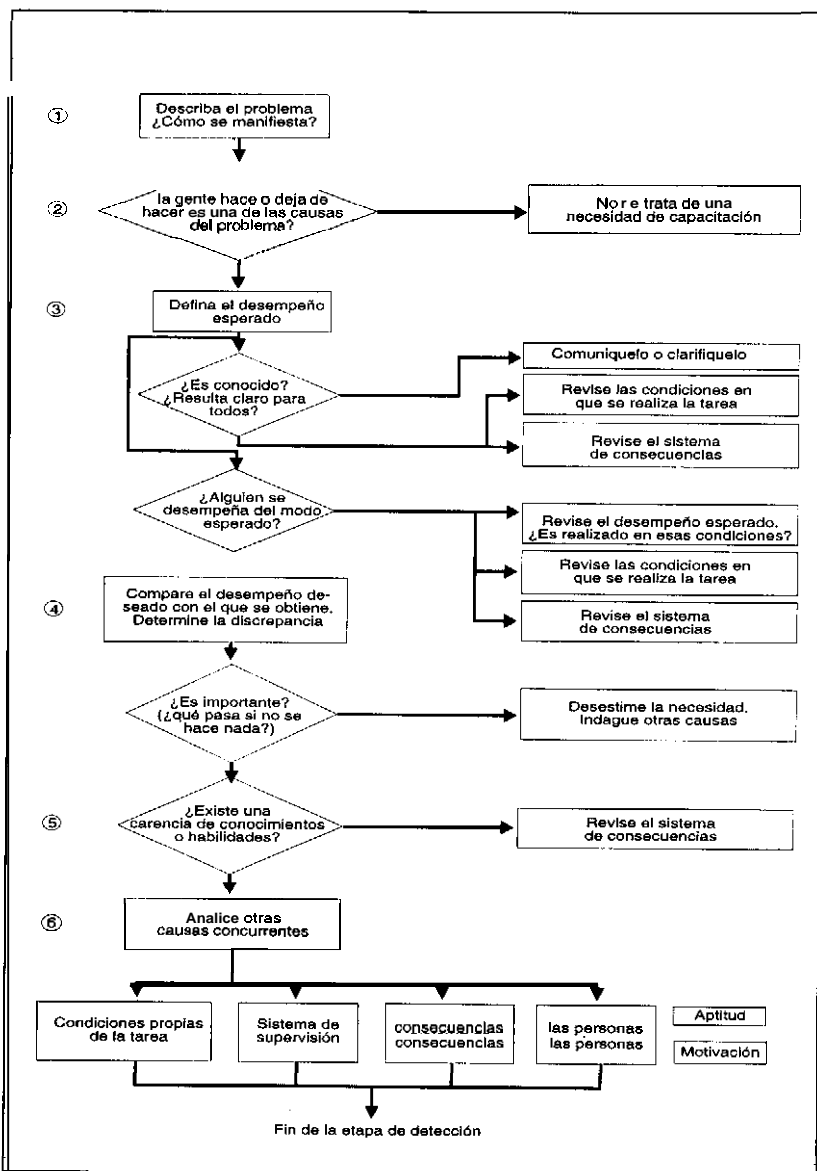


Figura 3.4.5.: Etapas para la detección, análisis y evaluación de necesidades de capacitación por cambio e incorporación (Blake y otros: 1986: 127)

Fuera ya de los planteamientos teóricos anteriores, la detección de necesidades se realiza habitualmente dentro de los llamados planes de desarrollo de recursos humanos, aplicados en formación a centros educativos y universidades. Un ejemplo de la realización de estos planes (Human Resources Development Plan) son los que anualmente se realizan en contextos americanos con la finalidad de proporcionar aquellos recursos que los trabajadores (profesores, maestros, administradores...) necesitan para actualizarse: Kirby, 1987; Bean, 1988; Desert Community College, 1989; Parmenter, 1989; Lake Tahoe Community College, 1989; American River College, 1989; Scull, 1989; etc

También Martínez (1991) realiza una propuesta, esta vez en el ámbito de la educación no formal. Si algo nuevo aporta sería la consideración del "marketing" entre el proyecto y la realización de la propuesta.

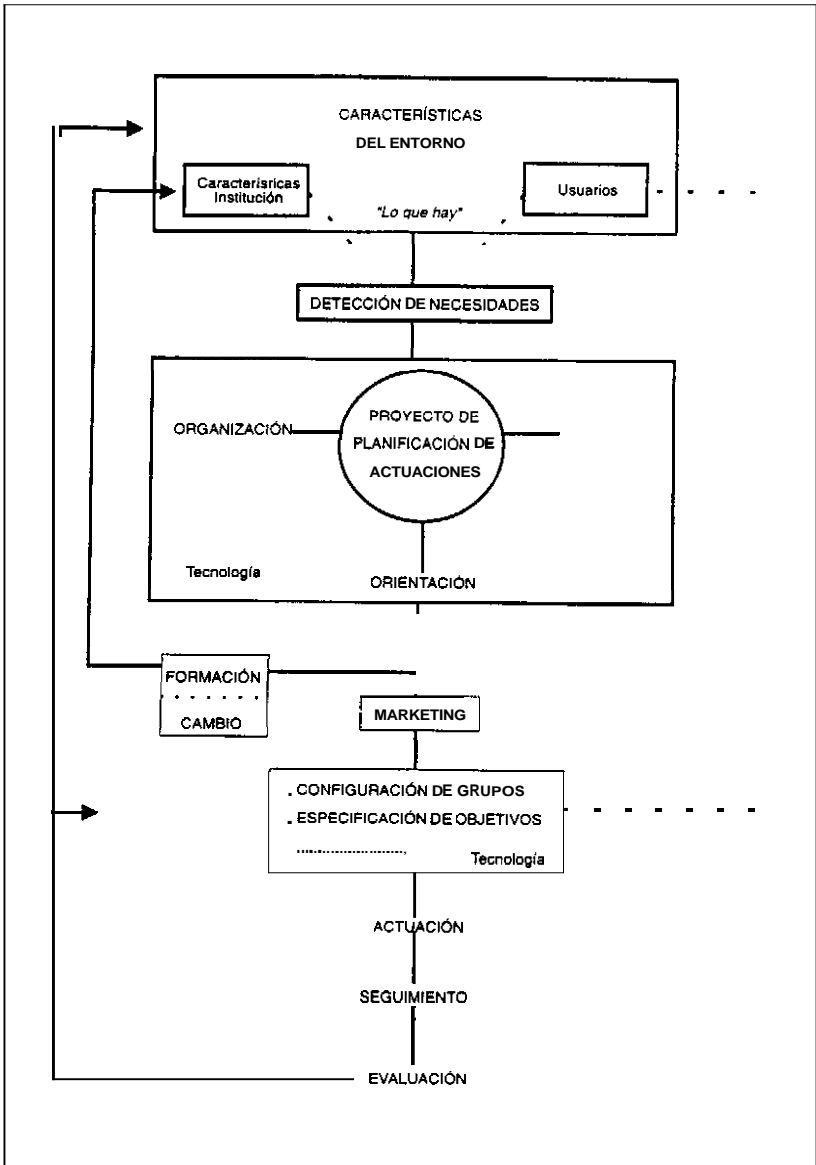


Figura 3.4.6.: Programa de formación en instituciones de educación no formal. (Martínez, 1991).

Cabe resaltar como en todos estos casos la detección de necesidades sirve como primera aproximación para crear un plan o bien como mecanismo para actualizar o innovar a partir de planes de años anteriores.

3.4.2. c) *¿El plan de detección de necesidades debe contemplar...?*

Los aspectos fundamentales que un plan de actuación debe contemplar se refieren a:

1.-**Objetivos**, los objetivos generales que persigue la detección de **necesidades** ya han sido **señalados**. Si acaso, de manera complementaria, recogemos los **que** aparecen en la bibliografía en referencia a estudios que se realizan en el interior de los centros educativos:

- Responder a las necesidades cambiantes (Desert Community College, 1989).
- Mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje (éxito académico).
- Mejorar las capacidades y **conocimientos** de los profesores (Parmentier, 1989; Bean, 1988).
- Actualizar competencias (Scull, 1989).
- Mejorar la gestión de la institución (American River College, 1989).
- Mejorar la dinámica organizativa.
- Fomentar el crecimiento y satisfacción profesional (Newton, 1987).
- Mantener al día la formación de profesores de materias o áreas de conocimiento muy avanzadas o en constante **evolución**: tecnología, informática, etc. (Sturdivant, 1989)
- Establecer colaboraciones **interinstitucionales**: escuela-universidad, instituciones privadas-escuela.... (Huling, 1988, Kowalsky y Ghazi, 1988).
- Solventar problemas de disciplina concretas (Garbosky, 1987; Wepner, 1987).
- Mejorar o adecuar cursos y talleres de formación de profesores ya existentes (Viallancourt y Bachus, 1987; Fie-ne, 1989).
- Reciclarse con el fin de integrar alumnos con necesidades especiales (Kleinkle, 1988).

2.-Actuaciones, o conjunto de acciones que implica la realización de los objetivos marcados.

3.-Recursos, en particular lo que se refiere a:

-Recursos humanos o agentes de la detección. En los estudios mencionados, se lleva a cabo por un comité o grupo coordinador (Parmentier, 1989) que se encarga de todo el plan de desarrollo de los recursos humanos de la institución. También parece como único responsable una persona (coordinador, encargado técnico) que pertenece o no a la institución (Desert Community College, 1989; Kowalski y Ghazi, 1988; Further Ed. Unit, 1987).

- Recursos materiales.

- Recursos funcionales, específicamente los temporales, presupuestarios y normativos.

4.-Responsables, en referencia a los ejecutores directos.

5.-Evaluación, que define el objeto, contenido y protagonistas de los procesos de seguimiento.

6.-Temporalización.

La configuración de un plan de actuación también conlleva, habitualmente, un desarrollo operativo que incorpora como información:

7.-Destinatarios de la detección, habitualmente quedan implicados todos los que intervienen en el ámbito que se analiza. En el caso de las instituciones, la participación contempla, además de los profesores y los directivos, a los padres, responsables de la administración y miembros relevantes de la comunidad local (Abbot, 1990; American River College, 1989; Scull, 1989; Reuys, 1987, Hulling, 1988; Kirby, 1987).

8.-*Instrumentos más* adecuados, de acuerdo con los objetivos de la detección, los destinatarios y el conocimientos que de los mismos tenga la persona que los ha de aplicar. Las posibilidades de utilizar diferentes instrumentos son muchas, tal y como se comentó; no obstante, la práctica suele utilizar unos más que otros. Así, puede observarse en relación a la revisión bibliográfica:

- La observación directa del ejercicio de la función, la recogida **de quejas** de diferentes departamentos, las entrevistas con los interesados que desempeñan las tareas determinadas y sus superiores, la comparación entre el desempeño de la

función y el método ideal de cómo podría realizarse, las reuniones de diferentes grupos, los cuestionarios a diferentes agentes y encuestas realizadas por personal preparado, y el análisis profundo de determinadas anomalías que pueden producirse en un puesto de trabajo (Vecino, 1983).

- El cuestionario a directivos sobre: necesidades de formación (en áreas y subáreas), características del cargo que ocupan (tipo, funciones, etc.) y actitud hacia la utilidad de la formación permanente (Ford y Noe, 1987).

- El análisis y comparación sobre: las áreas en las que los directivos deben mejorar y la importancia de cada una de estas áreas (Thomas, 1987).

- El análisis de tareas a través de la observación o de cuestionarios cualitativos (observaciones y entrevistas) y la técnica "Q" (Q-sort technique), desarrollada por Stephenson en 1953 que consiste en la ordenación por parte de un grupo de sujetos de una serie de elementos en un número limitado de categorías, tras lo cual se efectúan correlaciones entre pares de sujetos para conseguir el correspondiente análisis factorial que permita identificar los elementos más relevantes (Sarramona, Vazquez y Ucar, 1991).

- La utilización de estadísticas y datos secundarios incluyendo censos y datos de archivo de programas ya en funcionamiento, las encuestas a la población en general, a la población objeto, a expertos y la utilización de diferentes técnicas de grupo incluyendo grupos nominales, el método Delphi y el foro comunitario (Alvira Martín, 1991).

- La utilización de técnicas de grupo permite llegar a la propuesta de soluciones en mayor medida que con los otros métodos, las encuestas a la población permiten conocer mejor el alcance real del problema, mientras que la utilización de estadísticas y datos secundarios es el sistema más rápido y económico (Alvira Martín, 1991).

- El análisis de documentos utilizados por los directivos a la hora de consultar información que pueda facilitarles su tarea (revistas, colecciones de libros, periódicos, etc.). (Hillman, 1988).

- La comparación del desarrollo de las funciones directivas antes y después de la implementación de un determinado programa que afecta a la organización de los centros (DeFigio y Zigmon, 1988).

3.4.3. *¿Qué podemos aprender de lo realizado hasta la fecha?*

Por una parte, consideramos aquí las aportaciones relevantes de estudios teóricos y empíricos realizados; por otra, las consecuencias que conocemos de la detección de necesidades. Facilitaremos en ambos casos una información sintética centrada en los focos de atención de nuestra investigación.

3.4.3. a) *Evaluación de necesidades de formación*

3.4.3. a1) *Estudios teóricos realizados*

Autores: Sans i Valls, M. (1989)

Trabajo: "Formación para el cambio". Alta dirección.

Temática tratada: Considerando la formación como un motor de cambio en el seno de la empresa, la autora analiza la forma en que hay que establecer los programas de formación para poder conseguir ese cambio. Las fases propuestas son: Necesidades sentidas* Objetivos* Plan de acción* Programas y contenidos⇒ Metodología* Resultados* Seguimiento. El cambio de los roles en la empresa pasa por el cambio en las actitudes de las personas que los llevan a cabo, considerando que la formación puede favorecer ese cambio de actitudes.

Aportaciones más relevantes: Asistencia voluntaria a la formación. Formación valorada por la superioridad. Crear buen clima durante la formación. Metodología convivencial en la formación. Fomento de la participación, colaboración, comunicación y trabajo en equipo durante la formación. Partir de las opiniones de los asistentes. Atención personalizada durante la formación. Favorecer el intercambio de experiencias laborales. Relación de los contenidos con el trabajo diario de los asistentes a la formación. Proporcionar argumentos e instrumentos que faciliten el trabajo de los asistentes. Reflexionar sobre la situación actual de la organización. El cambio de actitudes personales ha de ir acompañado de cambios estructurales en la organización. Considerar el cambio un proceso lento y que debe incluir diferentes acciones coordinadas.

3.4.3. a2) *Estudios empíricos realizados*

Autores: Foster, G.R. y Southard, M. (1988)

Trabajo: "Criteria for Setting Needs Priorities: The Practitioner's Perspective". (Criterios para establecer necesidades prioritarias. La perspectiva de los profesionales) Florida Journal of Educational Research.

Temática tratada: Una inspección a nivel de instructores, administración y políticos que participaron en estudios para evaluar las necesidades de doce distritos escolares de Florida reveló algunos problemas en el uso del modelo de discrepancia en evaluación de necesidades. Estos problemas se refieren tanto al uso del tamaño de la discrepancia como a las bases para establecer necesidades prioritarias y la determinación de prioridades sin la consideración adecuada de las soluciones posibles. *Se* presentan criterios alternativos y procedimientos para establecer necesidades prioritarias.

Aportaciones más relevantes: Los resultados de este estudio indican que la evaluación de necesidades basada en la importancia de los objetivos y el tamaño del "gap" fueron efectivos para producir una lista de necesidades por orden de prioridad; en cambio, fueron menos efectivos para llevar a cabo los cambios requeridos. Un análisis retrospectivo de los participantes plasma que el uso limitado de los resultados de evaluación de necesidades fue debido, en parte, a la poca confidencialidad en la fiabilidad de las prioridades basadas en el tamaño del "gap". Aunque los profesionales usaron el tamaño de la diferencia como recomendado en la literatura de evaluación de necesidades, esta experiencia llevó a muchos a preferir criterios de cambio relativo (tal como la posibilidad y probabilidad de éxito al resolver las necesidades prioritarias). Finalmente, los profesionales sugieren que, integrar al mismo tiempo, el proceso de evaluación de necesidades con el proceso de planificación existente mejorará la validez de las decisiones hechas entre las necesidades detectadas y las soluciones adoptadas.

Autores: Ford, J.K. y Noe, R.A. (1987)

Trabajo: "*Self-assessed training needs: the effects of attitudes toward training, managerial level, and function*" (Autoevaluación de las necesidades de formación permanente: los efectos de las actitudes hacia la formación permanente, el nivel de responsabilidades y las funciones ejercidas) **Personel** psychology.

Temática tratada: La autoevaluación de las necesidades de formación topa con la subjetividad que los individuos impregnan en dicha evaluación. Los autores tratan de observar de que forma los directivos de alto y medio nivel de empresas de producción valoran sus déficits formativos, en relación con la imagen que tienen sobre la utilidad de la formación permanente.

Aportaciones más relevantes: Los análisis correlacionales que los autores realizan sobre las tres variables que ponen en juego: necesidades formativas (por áreas: habilidades básicas de dirección, habilidades interpersonales, habilidades administrativas, habilidades en el control de calidad), nivel (alto y medio) y función (según el proceso de producción) de su cargo y actitud hacia la formación permanente. Las conclusiones a las que llegan giran en torno a las diferencias existentes entre directivos de alto y medio nivel respecto a las áreas sobre las que es necesario formarse, las diferencias existentes entre los directivos que valoran positivamente la formación permanente y los que la valoran negativamente respecto de las áreas sobre las que es necesario formarse.

Autores: Varios (1990)

Trabajo: "*Necesidades de formación en la Comunidad Valenciana*". ESIC-MARKET.

Temática tratada: Se trata de un estudio sobre las necesidades de formación de los directivos de empresas de la Comunidad Valenciana. A partir de la estratificación de una muestra de los tipos de empresas existentes en dicha comunidad, se entrevistan a Directores de personal, Directores comerciales, Gerentes y Empresarios de dichas empresas. El entrevistador utiliza una pauta cerrada sobre los temas que se quieren tratar.

Aportaciones más relevantes: La definición de la muestra hecha en base a una estratificación que respeta el perfil de empresas existentes en la Comunidad Valenciana. Las conclusiones a las que llega están relacionadas con la forma en que las empresas "*contratan*" la formación (poco relacionada con las necesidades reales, poco planificada y con poca financiación), la necesidad de que los directivos acudan a cursos de **reciclaje** para que éstos sean los que introduzcan los cambios en las empresas y la necesidad de programar cursos de calidad (con contenidos de actualidad).

Autores: Guarro, A. y Arenciba, J. S (1990)

Trabajo: "*El perfeccionamiento del profesorado basado en la escuela. La fase de identificación y análisis de necesidades. Presentación de una experiencia*".

Temática tratada: Se explica una experiencia, aún en desarrollo, sobre la aplicación de esta concepción en el perfeccionamiento del

profesorado en un centro de Las Palmas de Gran Canarias. El contenido de acción es el Diseño Curricular Base y para su construcción aplica las fases del modelo de proceso.

Aportaciones más relevantes: Consideración de que la fase de identificación y análisis implica: toma de contacto con los profesores, **identificación**, categorización y priorización de necesidades, elaboración y discusión del informe y estudio en grupo de alternativas para abordar las necesidades manifestadas.

Autor: Taylor, D. W. (1992)

Trabajo: "*An Investigation of the Job Tasks and Functions of Vocational Evaluation Practitioners.*" (Una investigación sobre las tareas del trabajo y las funciones de los practicantes de evaluación vocacional).

Temática tratada: El principal propósito de este estudio era examinar las tareas y funciones del trabajo de practicantes de evaluación vocacional. El estudio también investigó si esta variedad de tareas y funciones identificadas estaba de acuerdo con los puestos de ocupación. En suma, la consecución de niveles de habilidades del evaluador vocacional en la identificación de categorías en función del trabajo. El inventario (cuestionario) desarrollado para el estudio consistía en 13 ítems en la sección demográfica y 85 ítems en la sección de las tareas de trabajo. Se identificaron 455 practicantes de los cuales 188 retornaron el cuestionario. Los componentes de análisis con un procedimiento de rotación varimax fue usado para el grupo de variables referido a las tareas específicas del trabajo. Seis factores explicaban el 54,8% de la **varianza** que fue considerado el más interpretable.

Aportaciones más relevantes: Los factores extraídos fueron los siguientes: (1) valoración de la vocación, (2) asignaciones individuales de los trabajos, (3) asesoramiento vocacional y desarrollo del informe, (4) evaluación situacional, (5) evaluación de la predisposición al trabajo y (6) aplicación computacional y administración. Los resultados también sugirieron que las funciones y tareas diferían como función en tres áreas. Las respuestas daban los niveles más altos en: consejo vocacional y desarrollo del informe, y evaluación de la predisposición al trabajo.

Autores: McNelly, D. E.; y otros (1991)

Trabajo: "*A Statewide Needs Assessment in Tennessee: Vocational Administrators.*" (Una escala estatal de necesidades de formación para Tennessee: Administradores vocacionales).

Temática tratada: Partiendo del directorio de los administradores vocacionales de todo el estado de Tennessee correspondiente al curso 1990-91, los autores establecen una línea de base para poder confeccionar una escala utilizable en todo el territorio. Utilizan un cuestionario de 32 afirmaciones establecidas en escala del tipo Likert donde la mitad corresponden a aspectos del centro y la otra mitad están relacionados con los propios administradores vocacionales. Después de seguir un proceso de validación del cuestionario a través de pruebas estadísticas, se establecen los ítemes más adecuados para poder conocer aspectos referidos a: habilidades básicas, articulación de convenios, patrones de revisión de los materiales para los programas instruccionales, integración de habilidades básicas y patrones para la revisión de programas que identifiquen necesidades.

Aportaciones más relevantes: Las puntuaciones de la escala fueron comparadas con la obtención de certificados y se llegó a la conclusión de que 26 de los ítemes estaban relacionados con estas certificaciones. Como conclusiones, los autores consideran que existen barreras serias y necesitadas de atención para la participación de los alumnos en la educación vocacional.

Autores: Sheffer, W.; Roscoe, J. V. (1991)

Trabajo: "*Workplace Competencies for Teachers and Tutors. Bridging the Gap.*" (Competencias laborales de profesores y tutores. Salvar las distancias).

Temática tratada: El estudio se refiere al conjunto de habilidades básicas utilizadas por los diferentes profesionales que trabajan en un centro escolar (directores, profesores, tutores y otros). Estas habilidades tanto desde la perspectiva de su aprendizaje como de su desarrollo en el propio lugar de trabajo. Los capítulos incluyen como contenidos: (1) Visión en profundidad de las nuevas competencias. (2) Información sobre el inicio, la planificación y el desarrollo propuesto en un programa de competencias básicas. (3) Examen de la formación para las habilidades de desarrollo profesional, revisión de la intervención en el trabajo, estandarización y elaboración de criterios de referencia y otras formas de necesidades formativas. (4) Sugerencias para la elaboración de diseños instruccionales (modelos), de propuestas para la formación (currículo, centros y materiales) y desarrollo de informaciones y planificaciones de una posterior evaluación.

Aportaciones más relevantes: El hecho de abordar las necesidades formativas desde una perspectiva **holística** hace de este trabajo una aportación importante para nuestro campo de estudio. Se analizan las necesidades formativas de todos los protagonistas que intervienen en un centro, al tiempo que se proponen programas de intervención y su posible evaluación.

Autores: Stronge, J. H.; Helm, V. M. (1991)

Trabajo: "Evaluating *Professional Support* Personnel in *Education*." (Evaluación profesional del personal de soporte en educación)

Temática tratada: Después de enfatizar la necesidad de un sistema de evaluación profesional de personal de soporte (consultores; psicólogos escolares, trabajadores sociales, cuidadores, libreros, supervisores en técnicas de estudio, directores de currículo, decanos de estudiantes, especialistas en diversas materias) y revisando el pasado y el presente de la evaluación, este documento presenta el sistema conceptual para un método de evaluación con seis pasos y comenta un modelo sólido de evaluación así como la naturaleza y bases del mismo. También analiza el papel central de la comunicación en el modelo de evaluación; la aplicación, naturaleza sistemática y las dificultades potenciales de este modelo; una colección de datos multivariados; y una adhesión a estándares de evaluación del personal. Las seis secciones se dedican a la explicación y análisis de cada uno de los pasos del modelo. Se añaden una muestra de indicadores relativos a las responsabilidades laborales del personal de servicio, del personal de soporte **instruccional** y del personal de ordenación académica.

Aportaciones más **relevantes**: El modelo incluye las siguientes fases: identificación de las necesidades del sistema, análisis de las expectativas del **programa** para las responsabilidades laborales, selección de indicadores de resultados, **elección** de los estándares de resultados laborales, documento de resultados laborales y evaluación de resultados. La toma de decisiones, la metodología de evaluación, los requerimientos hechos durante el proceso, la evaluación de los **estándares**, las fuentes de documentación, la negociación de la evaluación y consideraciones legales **también** se incluyen en cada apartado.

No es posible dejar de referenciar en este listado el conjunto de instrumento que los centros de profesores del "**territorio** competencia del MEC", los ICeS en Cataluña u otras instancias de formación

de profesores emplean habitualmente. Mayoritariamente, suelen emplearse encuestas del tipo referenciado, no validadas y que se aplican como cuestionarios con la finalidad más de orientar a los responsables de organizar la formación que de decidir los aspectos de esa formación.

También hay que citar otros estudios en relación al tema como los de I. Álvarez (1991) y los de AA.VV. (1992), E Molina (1992), A. Montero (1992) y E. Villarejo (1992).

A modo de conclusión sobre las aportaciones hasta ahora revisadas, podemos decir que los estudios teóricos y empíricos **presentados** insisten en:

- La **importancia** del clima positivo en la formación.
- La necesidad de fomentar la participación, colaboración, comunicación y trabajo en equipo durante la formación y la detección de necesidades que le debe de acompañar.
- Las necesidades de formación quedan influenciadas por las propias percepciones.
- Una forma de medir la discrepancia es analizar la importancia de los objetivos y el tamaño del GAP. Sin embargo, los usuarios siguen prefiriendo los criterios de cambio relativo, como por ejemplo, la posibilidad y probabilidad de éxito al resolver necesidades prioritarias.
- Cualquier evaluación de necesidades debe generar consecuencias que perciban los protagonistas de esa evaluación.

3.4.3. a3). Actividades que surgen a propósito de los resultados de la detección de necesidades

La actividad inmediata y comúnmente aceptada es la realización de un plan de formación. Una revisión de los aspectos más **profusamente** tratados en los estudios consultados y referidos a centros educativos incorpora matizaciones de **interés**. Generalmente, se habla de actividades comprensivas y flexibles, que buscan una amplia participación en su organización, gestión, funcionamiento y evaluación. Las más destacadas **son**:

- Talleres participativos (Desert Community College, 1989; Lake Tahoe Community College, 1989; American River College, 1989; Viallancourt y Bachus, 1987):

- Habilidades concretas.
 - Disciplinas concretas.
 - Grupos de discusión.
 - Dinámica de grupos.
- Cursos cortos intensivos de formación (Overfield, 1989; American River College, 1989; Scull, 1989; Reuys, 1987; Sturdivant, 1989; Kleinkle, 1988):
- Formación de usuarios de ordenador.
 - Incorporación de la informática en el aula.
 - Interdisciplinariedad.**
 - Gestión participativa, gestión compartida.
 - Acción formativa.
 - Elaboración del curriculum.
 - Habilidades de comunicación.
 - Detección de alumnos con necesidades especiales.
 - Orientación.
 - Educación** de adultos.
 - Evaluación.
 - Educación individualizada.
 - Toma de decisiones.
 - Coloquios.
 - Actividades flexibles.
 - Períodos sabáticos.
 - Becas de investigación, innovación.
 - Recesos bi-anales.
 - Seminarios.
 - Subvenciones para asistir a congresos, conferencias, cursos, etc.
 - Trabajo compartido con expertos durante una temporada.
 - Visitas a centros.
 - Formación en otras instituciones.
 - Trabajo en equipo.
 - Convenios Universidad-escuelas.

3.4.3. 04). Valoración de la detección de necesidades

La evaluación de **necesidades** se contempla como un instrumento necesario en el marco de la formación permanente del profesorado. Si bien cada autor trata el tema de distinta manera, se pueden observar ciertas coincidencias:

- Parmenter (1989) incluye la detección de necesidades como actividad a realizar por los profesores en su formación permanente. El American River College (1989), afirma en el mismo sentido que son los propios profesores quienes deben evaluar el propio desarrollo de sus necesidades y convertir estas necesidades en planes.

- Scull (1989) afirma que la detección de necesidades es uno de los elementos imprescindibles en formación en el trabajo (on-the-job-training), junto al análisis de tareas, el diseño curricular, la evaluación y seguimiento de planes, etc. Reuys (1987) se sitúa en la misma línea refiriéndola a la formación de adultos.

- Sturdivant (1989) vincula la evaluación continua de necesidades a la necesidad de evolución y planificación al presente y al futuro.

- Garbobsky (1987) y Wepner (1987) utilizan la detección de necesidades para solucionar problemas concretos en el aula: incorporar los ordenadores a la escuela, falta de uso de los ordenadores en el laboratorio de matemáticas, etc.

- Fergurson (1988) desarrolló un instrumento de evaluación de necesidades porque lo considera un instrumento útil para identificar programas de formación permanente valiosos.

- Kowalsky (1988) configura los cursos de formación permanente que ofrece su institución a partir de los resultados de la detección de necesidades.

- La unidad de educación postsecundaria del Reino Unido (Further Education Unit, 1987) confeccionó una guía para dar soporte y ayuda a las autoridades locales de educación (L.E.A.s) y a las instituciones que planifican y gestionan cursos, por entender que se trata de un instrumento muy útil unido a cuatro elementos más: la gestión del desarrollo del profesorado, el diseño de programas, su desarrollo y la evaluación y seguimiento.

- Kirby (1987) considera que la implicación de profesores y administradores en los procesos de toma de decisiones sobre la detección de necesidades percibidas es fundamental para la creación de planes de desarrollo del profesorado.

- Moss (1987) cree que la evaluación de programas y cursos debe incluir una detección de necesidades percibidas, e incluso afirma que la evaluación de necesidades realizada con anterioridad a cualquier otro planteamiento es absolutamente esencial.

- Bean (1988) afirma que la detección de necesidades y su evaluación debe llevarse a cabo tanto por los propios profesores como por los gestores, administradores, managers, estudiantes, formadores y debe proporcionar “*fed-back*” posterior para seguir adecuándose a las necesidades.

Cabe destacar, aparte de lo dicho hasta el momento, las consideraciones de algunos autores sobre la concepción que tienen algunos profesores respecto a la detección de necesidades y a sus consecuencias en la formación permanente. En efecto, es notorio y sabido el fenómeno de la resistencia al cambio en los grupos o colectivos.

El profesorado ve, por otra parte, y de manera positiva que sus necesidades se tengan en cuenta. Asimismo, en el momento de valorar actividades para la formación permanente participa de la consideración de criterios como la pertinencia o adecuación. El éxito mencionado se desluce, no obstante, a partir de diferentes consideraciones:

- Parmenter (1989) recoge en el Cypress College de California las sugerencias que los profesores destacaron como necesidades de formación permanente: formación en ordenadores, programas para promocionar la efectividad instructiva, etc. Sin embargo, se comprobaba como en referencias posteriores los recursos de formación se habían gastado en viajes, congresos, symposiums, becas monetarias para investigaciones y determinados cursos en el campus. La investigación de Lake Tahoe Community College (1989) confirman el mismo extremo.

- Viallancourt y Bachus (1987) recogen en su artículo lo que dicen los profesores acerca de los talleres de formación “*in-service*”, afirmando que en la planificación, desarrollo y evaluación de dichos programas hay ~~mu~~ poca implicación de los profesores. Con todo, la opinión de los profesores acerca de la utilidad y pertinencia de los talleres era buena. También afirman que la oferta formativa coincidía con lo que los profesores consideraban como más importante.

Otro aspecto importante afecta a las formas de evaluación de necesidades. En todo el conjunto de referencias sólo hay una (Ferguson, 1989) que se refiere a la construcción de un instrumento de

detección de necesidades. Se trata de la construcción y aplicación piloto de un instrumento de detección de necesidades en un distrito escolar de Mississippi.

El procedimiento comenzó con la revisión de la literatura, que permitió delimitar 82 ítems relevantes en relación a las percepciones de los profesores sobre el éxito de los programas ya ejecutados. De los 82 ítems restantes, se pasó a una reelaboración de 62, que constituyó el instrumento definitivo. Los profesores debían responder a cada ítem en base a su percepción sobre la importancia que tenía para la formación. Debían, asimismo, asignar una puntuación, en una escala de diferencial semántico de 1 a 4 puntos, según la importancia que les merecían los cursos anteriores.

La información sintética referenciada anteriormente puede considerarse básica en relación a las referencias mencionadas. A ella tan sólo cabe añadir que en la mayoría de los casos los estudios se centran en lo que Bradshaw denomina necesidades percibidas y expresadas.

3.4.3. b) *La evaluación de necesidades de formación de directivos*

Al igual que hicimos anteriormente, y desde una visión operativa, recogemos a continuación los diferentes estudios consultados, esta vez centrados específicamente en la evaluación de programas de formación de directivos.

Insistimos de nuevo en señalar que no se pretende la exhaustividad en la presentación de las diferentes aportaciones, sino tan sólo una revisión a partir de fuentes de datos nacionales y extranjeras, que permita delimitar tendencias al respecto. No se hace referencia, por otra parte, a libros que tratan sobre el tema general de detección de necesidades, por cuanto ya se mencionaron en la delimitación del marco teórico y conceptual desarrollado. Tampoco referenciaremos a los trabajos ya citados en anteriores capítulos (Rul, 1987; Gairín y otros, 1989, 1991; Álvarez y otros, 1990;...) por ya haber sido comentados.

3.4.3. b1). *Estudios teóricos realizados*

Autor: Gutiérrez Reñón, A (1985)

Trabajo: "*Administración y gestión de la educación, las funciones de la administración de la educación y la formación de administradores de la educación*".

Temática tratada: Los nuevos retos que la generalización de la educación supone para el desarrollo de las organizaciones educativas exige una preparación específica y a conciencia de los administradores de estas instituciones. El autor, después de comparar las organizaciones educativas con otros tipos de organizaciones, describe las funciones del administrador de la educación a dos niveles: los centros educativos y los servicios educativos regionales y centrales. Para el ejercicio de estas funciones se requiere una formación inicial y permanente coherentes con las modificaciones organizativas que se vayan introduciendo.

Aportaciones más relevantes: El análisis institucional que el autor realiza, le lleva a concluir con una propuesta de organización de la formación en servicio para administradores de la educación. Esta organización debe tener en cuenta las características individuales de las personas a las que va dirigida, las características de la función sobre la que se intenta formar y las actitudes que se desean potenciar.

Autor: De la Orden, A. (1986)

Trabajo: "La función directiva no se puede improvisar: son necesarias la preparación *específica* y el perfeccionamiento permanente".

Temática tratada: Durante una entrevista, el profesor hace un análisis de la situación de la formación de directivos escolares en nuestro país y opina sobre algunas iniciativas llevadas a cabo en este sentido. .

Aportaciones *más* relevantes: La formación que han de tener los directores debe ser en dos sentidos: hacia la gestión y hacia la capacitación del liderazgo profesional del profesorado. La complejidad de los centros hace necesaria la **formación** específica y permanente de los directores. El desarrollo de la función directiva está en relación directa con la política de centros que la Administración promueve. La formación de los directivos en España es baja sobre todo en temas de gestión económica, desarrollo de currículum y trabajo en equipo. El desarrollo de la función directiva depende de los años de permanencia en el cargo (estabilidad). Algunas universidades están procurando ofrecer estudios de postgraduación sobre gestión y **administración** escolar. El papel del director es importante para el desarrollo de los centros.

Autor: UNESCO (1991)

Trabajo: "*Micro-Level Educational Planning and Management Handbook.*" **Dirección y planificación educacional en un micronivel. Manual**

Temática tratada: Creado a partir de un manual preparado por un taller de trabajo de la UNESCO, este manual presenta conceptos, aproximaciones y métodos necesarios para la planificación y la dirección de la educación en un micronivel. La primera parte presenta la microplanificación y la dirección como un importante componente de todos los esfuerzos de desarrollo, especialmente en educación. El capítulo 1 describe la necesidad de descentralización y delegación de la planificación de la educación primaria y secundaria a la comunidad local. El capítulo 2 describe los procesos de planificación y el capítulo 3 revisa los elementos clave de una dirección y planificación del micronivel. La segunda parte tiene ocho capítulos que discuten técnicas de microplanificación, incluyendo necesidades de formación, datos de reunión y técnicas analíticas, mapas escolares, planificación de las ubicaciones, facilidades para la planificación, coordinación y redes interinstitucionales, preparación de proyectos de planes operativos, formulación de proyectos y dirección. La tercera parte focaliza los procesos de dirección de micronivel, incluyendo dirección de recursos materiales, personal, desarrollo y profesionalización del profesorado, dirección de comités y de grupos, y comunicación. La parte cuarta se ocupa de la dirección financiera y la última parte cubre el apoyo comunitario y su participación. Por último se discute los procesos de evaluación y monitorización, acentuando la importancia de mecanismos correctivos y los sistemas de información directiva.

Aportaciones más relevantes: Considerar el centro como un micronivel organizativo lleva a los autores a considerar cuales son las necesidades formativas que estos pueden tener en el desarrollo de sus funciones. Estas necesidades son transferidas desde otros contextos de planificación y desarrollo.

Autores: Keefe, J. W.; y otros (1992)

Trabajo: "*School Restructuring. A Leader's Guide. A Special Report of the NASSP Commission on Restructuring.*" (Reestructurando la escuela. Una guía para el director. Informe especial de la comisión para la reestructuración de la NASSP).

Temática tratada: Desarrollado como guía para directores de escuela enfrentados a la tarea de reestructurar la escuela, este documento es una visión exhaustiva de las nociones de reestructura y reforma. Aporta una extensa definición de reestructuración, tres ejemplos representativos excepcionales y un proceso sistemático para realizar y dirigir el cambio. Escrito para proporcionar directores con una visión de conjunto sobre la reestructuración, el capítulo 1 discute las fuerzas para el cambio y el proceso de cambio. Una tabla ilustra el plan de desarrollo del andamiaje para la reestructuración de una escuela y muestra el progreso desde una escuela observada a una escuela reestructurada pasando por una escuela efectiva en términos de catorce factores seleccionados. El capítulo 2 ofrece una exhaustiva descripción de la NASSP relativa a elementos y estrategias de realización. Los capítulos 3, 4 y 5 presentan tres diferentes pero compatibles diseños para reorganizar una pequeña o mediana escuela. Estos tres diseños corresponden a: Consorcio de instituciones escolares, Coalición de escuelas esenciales y el Centro de organización y reestructuración de escuelas. El capítulo 6 resume los pasos específicos que un director puede hacer para reformar la dirección de su escuela. Los apéndices contienen modelos y documentación de apoyo para el proceso de cambio.

Aportaciones más relevantes: El hecho de considerar la escuela como unidad de cambio y la promoción del mismo en los centros escolares, lleva a los autores a recoger cuales son las estrategias que los directores deben utilizar para promoverlo. De estas estrategias se derivan unas recomendaciones que pueden ser incluidas en programas de formación inicial de directivos y en actividades de formación permanente.

Autor: Heverly, M. A. (1991)

Trabajo: "*Total Quality Management: Institutional Research Applications.*" (Dirección total de la calidad: Aplicaciones de la investigación institucional).

Temática tratada: El TQM es una técnica tradicional reservada al sector de la manufactura y que se extiende recientemente a compañías de servicios, agencias de gobernación e instituciones educativas. TQM otorga la responsabilidad de los problemas de calidad al director, no a los trabajadores. La idea principal del TQM es la dirección del proceso de variación por lo que las variaciones en la producción

o la calidad dentro de la manufactura o servicio, son vistas como una "causa especial", la cual puede ser eliminada por los empleados que operan en el proceso; o "causa común" en la variación, que requiere un acción directiva para cambiar alguna característica inherente al proceso. El sello o marca de la TQM es la continua mejora de los procesos conseguida a través de una modificación en el enfoque desde los resultados (productos) a los procesos que lo producen. TQM consigue sus objetivos gracias a los datos recogidos y a su análisis. **Diagramas de flujo**, diagramas de causa y efecto y otros instrumentos de calidad total se utilizan para entender y mejorar procesos. En 1986 un director de centro utilizó instrumentos TQM: pidió a cada una de las unidades administrativas que identificaran sus competencias y que desarrollaran diagramas de flujo para descubrir las claves de los procesos en su área. En un instituto de investigación se utilizaron TQM para averiguar la importancia de los procesos de investigación. Se enfatizó sobre pequeñas mejoras que redujeron una crisis directiva que impedían el desarrollo de la oficina. Además el instituto recogió datos de consultas externas que redujeron **significativamente** los bucles temporales y facilitó muchísimo la planificación de actividades de investigación. Finalmente el TQM aumentó la atención del instituto hacia un mayor papel consultivo. Incluyen una lista de los procesos clave del instituto.

Aportaciones más relevantes: La consideración del director como agente responsable del control de la calidad de los procesos del centro lleva a la autora a profundizar sobre el uso de una técnica concreta utilizada anteriormente en el control de calidad de otros contextos o tipos de instituciones.

3.4.3. h2) Estudios empíricos realizados

Autor: Thomas, W. C. (1987)

Trabajo: *A faculty-based needs assessment process for school administrators* (Un proceso de valoración de necesidades formativas de administradores escolares basado en el profesorado).

Temática tratada: Este autor describe un **método** para medir aquellas áreas en las que los profesores piensan que el director necesita mejorar, así como la importancia de cada una de estas áreas. La medida la realiza a través de unos cuestionarios (escalas Likert) sobre una lista de competencias que se ofrece a los profesores del centro. Por un lado valoran la necesidad que el director tiene de

mejorar en cada una de las competencias propuestas y por otro valoran la importancia de cada una de ellas.

Aportaciones más relevantes: El hecho de que el autor considere como información relevante la importancia que los profesores otorgan a cada una de las competencias del directivo, hace que la evaluación de las necesidades formativas del mismo se vea ponderada por esta información. Con ello se consigue incluir en la evaluación la imagen que los profesores tienen de la función directiva.

Autor: Ayats, J. i Corredor, A.M. (1992)

Trabajo: *Estudi sobre els equips directius de les escoles públiques de Sabadell.*

Temática tratada: Los autores recogen a través de 62 cuestionarios (48.06 % del total enviado) contestados por los directivos (Directores, Jefes de estudio y Secretarios) de Sabadell el perfil de los docentes que acceden a los cargos directivos y la forma en que lo hicieron, la formación específica recibida y el conocimiento de las tareas y funciones de los equipos directivos. Además, realizan unas propuestas para el futuro.

Aportaciones más relevantes: El 95.2% no recibió formación específica antes de acceder al cargo y un 64.4% tampoco lo ha hecho después. La opinión sobre la formación específica recibida es negativa (67.2%) y mucho más sobre la que se recibió en las Escuelas de Formación del Profesorado en temas directivos (88.7%). También, un 88.7% cree que la formación debe ser a cargo de la Administración Educativa competente. Las propuestas son del tipo: potenciar la calidad de la formación sobre estos temas en las Escuelas de Formación del Profesorado, que la inspección realizara tareas de asesoramiento y seguimiento a los directivos, potenciar las reuniones de directivos de zona, ampliar las compensaciones para los docentes que ejercen cargos directivos, utilizar la experiencia de los directivos cuando éstos dejan de serlo, asegurar la existencia de un administrativo en cada centro que libere a los directivos de tareas burocráticas, informatizar la gestión, buscar soluciones a la falta de candidatos y potenciar el acceso de las mujeres a los cargos de gestión.

Autor: Snyder, K.J. y Johnson, W.L. (1985)

Trabajo: *Retraining Principals for Productive School Management* (Reciclaje de directores para una administración productiva de las escuelas). **Educational Research Quarterly.**

Temática tratada: Los distritos escolares han respondido a las perspectivas escolares de los '80 dirigiendo el liderazgo de los directores hacia una instrucción administrativa. Simultáneamente, la comunidad investigadora ha estudiado escuelas eficaces para aprender qué es lo que hacen los directores y los profesores que influye en los éxitos de sus alumnos. Este estudio primero sintetiza los resultados de escolarización eficaz, características que han sido identificadas por numerosos investigadores. Segundo, se han evaluado las necesidades de reciclaje dadas por directores en algunos distritos de los Estados Unidos, anotando el valor de lo que surgió de diferentes modelos.

Aportaciones más relevantes: Considerando que el modelo de escuelas eficaces necesita de un conocimiento, de unas habilidades y de unas técnicas por parte del director para que sea un verdadero líder instruccional en su centro, el conjunto de lo que necesita saber está recogido en la siguiente lista: Establecimiento de objetivos, Actuaciones de los grupos de trabajo, Actuaciones individuales de los diferentes profesores, Desarrollo de la plantilla, Supervisión clínica, Control de calidad, Desarrollo de programas instruccionales, Desarrollo de recursos, Evaluación de los éxitos (de los estudiantes, de los profesores, de los grupos y de la escuela). De todas formas los directivos consultados expresan sus necesidades por el siguiente orden: Definición del papel del director, Desarrollo de la plantilla, Resolución creativa de problemas, Planificación del desarrollo del centro, Planificación colaborativa de planteamientos a largo plazo, Autopercepción personal del director y Consideración de la escuela como un sistema ecológico.

Autores: Sobrado, L.M. (Dtor) (1978)

Trabajo: *Diagnóstico de necesidades y análisis de modelos de programas de formación de directivos de centros de E.G.B.*

Temática tratada: Detección de las necesidades reales en materia de formación de directivos de centros de E.G.B. Experimentar un programa modelo de formación, caracterizado por la asunción de la siguiente filosofía: personalización educativa; priorización sobre la mera información del entrenamiento en destrezas, aptitudes y técnicas; utilización de experiencias significativas; programación y evaluación en base a objetivos operativos; metodología y técnicas docentes activas, participativas e inductivas; y uso de planteamien-

tos y desarrollo de innovaciones experimentales en el ámbito docente y directivo. Como contenidos curriculares básicos se tienen en cuenta: Dirección por objetivos y análisis de tareas; relaciones humanas en los centros; organización flexible y creativa; coordinación y comunicación; evaluación y control técnico, fundamentos psicossociológicos de la relación directiva; innovación e investigación operativa.

Aportaciones más relevantes: Se cuantifican las necesidades de cursos de formación de directivos en la comunidad autónoma en los próximos cinco años en 253, de los que 177 son de capacitación y 76 de perfeccionamiento. Se detectan diferencias en las necesidades de capacitación entre centros públicos y privados. Conveniencia de diseños que contemplen enfoques metodológicos teórico-prácticos y la distribución de la jornada de formación en dos períodos de tres horas. Se detecta, por otra parte, el éxito del programa experimentado respecto a necesidades, expectativas y satisfacción. Se especifica, además, una priorización de los principales problemas a que se enfrentan los directivos y las actividades a que deberían dedicar más tiempo.

Autor: Keedy, J. L. (1991)

Trabajo: *“Using School-Site, Contextual Research: Contributions to a New EA Paradigm.”* (Usando la propia escuela, investigación en el contexto: Contribuciones a un nuevo paradigma de la Administración Educativa)

Temática tratada: El documento presenta recomendaciones de un estudio que examinó exitosas estrategias de directores de “high school” con el fin de mejorar instrumentos de la escuela. La metodología utilizó el estudio de cuatro casos de directores con buena reputación por sus mejoras efectivas. Las entrevistas se hicieron a los directores y a diez maestros de cada escuela. El nuevo paradigma ilustrado por estos directores cambia la asunción tradicional de la jerarquía y pasa un macronivel.

Aportaciones más relevantes: El estudio indica que las visiones desarrolladas por los directores fueron producto de sus contextos organizativos y operaron más autónomamente con referencia a la administración central, utilizando otras redes de comunicación con sus Jefes, que no la jerárquica línea autoritaria. A pesar de que las visiones individuales fueron específicas de

cada centro, la instrumentalización de procesos fueron similares: los directores reconocieron la interrelación entre los procesos de necesidades de formación curriculares, la obtención de recursos y alentar a los profesores para la acción como directivos de programas empresariales. Estos instrumentos pueden ser utilizados como criterios para un reclutamiento de directores, su selección y su preparación.

Autores: Meyers, K.; Beall, J. W. (1992)

Trabajo: "*The Principal and School-Based Staff Development. Elementary Principal Series No. 8.*" (El director y el desarrollo del profesorado en la escuela)

Temática tratada: Los programas de formación en el centro son la mejor manera para conseguir un desarrollo del profesorado acorde con las cambiantes necesidades educativas. Los programas efectivos de desarrollo del profesorado deben ser bastante exhaustivos como para descubrir todas las necesidades del centro. Los buenos programas ayudan a traspasar el propio profesorado hasta llegar a los padres, y utilizan una adecuada dirección administrativa. Para los directores, trabajar con un comité de distrito que recoja las necesidades de Formación o solicitar ayudas económicas, puede mejorar el desarrollo de su plantilla. El primer paso para establecer un programa de formación en el centro es configurar un comité de detección de necesidades.

Aportaciones más relevantes: Los directores deben implicarse activamente en la planificación, pero deben seguir el proceso de realización. La comunicación con el personal puede ser canalizada a través de la junta administrativa del comité. La amplitud de los programas de formación dependerá del contenido del mismo. Algunos métodos pueden ser utilizados para difundir programas de formación en el centro: informativos, demostrativos, recursos de grupos de apoyo, centros de formación del profesorado, cursos de verano, viajes, visitas didácticas y talleres con padres. Buscando un lugar para los programas de formación, la dimensión del trabajo, el coste, el acceso y el deseo de los profesores por alejarse del sitio de trabajo ha de ser considerado. Finalmente los programas de formación pueden utilizar recursos de la escuela y de la comunidad. Se incluye recursos para guías adicionales para la planificación de programas de formación.

Autor: Hudson, B. B. (1993)

Trabajo: "*Needs Assessment in Continuing Professional Education: an Interpretative Study.*" (La evaluación de necesidades en formación profesional continua: un estudio interpretativo).

Temática tratada: El propósito de este estudio de caso era investigar el proceso utilizado por la Academia de Administradores de Illinois para identificar las necesidades de desarrollo profesional de un grupo de clientes, inspectores de escuela pública. Se usó un método cualitativo para investigar, describir y comprender las necesidades del proceso de evaluación de las 18 academias. Los participantes eran directores y coordinadores de la academia, oficiales de departamento del "*State Board of Education*" en cualquiera de los estadios inicial o siguiente de la academia y 5 distritos de inspectores. 29 entrevistas fueron grabadas, transcritas y analizadas. Las aproximaciones para identificar las necesidades de desarrollo profesional fueron formales e informales. Las necesidades identificadas fueron encontradas por cualquiera de las percibidas (identificadas por los principiantes) o prescritas (identificadas por otros), entendiendo la definición de los términos según Brookfield (1988).

Aportaciones más relevantes: Se ofrece una matriz con la que se indica la naturaleza de las necesidades percibidas o prescritas y se ilustran los enfoques formales e informales usados para la identificación de estas necesidades. Encuentros adicionales indican que el lenguaje era primeramente cuantitativo cuando el personal de la Academia discutía la identificación de necesidades y que varias afirmaciones servían de base al proceso, incluyendo afirmaciones concernientes a que las necesidades de desarrollo profesional incluyen, aseveraciones relativas a quien identifica necesidades, y aseveraciones relativas al uso de los encuentros de necesidades. Otros factores que influyen en el proceso de identificación incluyen factores del contexto político y profesional de la Academia, participación de los inspectores en los programas de la Academia, las relaciones entre la Academia de Administradores con los Centros de Servicios Educativos, así como con la implementación de la programación de la Academia y con la prioridad de necesidades de evaluación. Las conclusiones muestran que estos encuentros revelan el efecto en el lenguaje y en las afirmaciones de la efectividad de la identificación de necesidades, el efecto de la relación entre la Academia con otras agencias de servicios educativos, y el conocimiento de los procesos de sus identificaciones de necesidades para la formación profesional continua.

Autor: Ford, J. y otros (1993):

Trabajo: *Scanning Construct and its Relationship fo Continuous Learning.* (La construcción de la observación y su relación con el aprendizaje continuo.

Temática y aportaciones: Los autores recogen un estudio de 193 directores en formación, que muestra que ellos difieren en cuanto a las técnicas de búsqueda de información, en cuanto fuentes y maneras utilizadas para identificar necesidades formativas. La reacción de Torracó señala que la observación es importante para mejorar la actuación en el desarrollo de la formación. La respuesta de los autores relaciona el eje central de la formación con la filosofía del aprendizaje continuado.

Autor: Kinnick, M. K. (1993).

Título: *Wat Does an Academic Departament Chairperson Need to Know Anyway?* (¿Qué necesita un director académico para saberlo todo?).

Temática y aportaciones: El documento muestra los descubrimientos de un estudio preliminar, multifacético diseñado para identificar las necesidades de información técnica de directores académicos en una universidad pública urbana. La metodología del estudio incluye: (1) dos sesiones de dos horas donde participan dieciséis directores de departamento; (2) corots informes escritos de los participantes sobre el contexto técnico de su departamento, las fuentes de su información, problemas y tareas particulares que se encuentran en su función; (3) los problemas que la autora encontró en relación a los datos; (4) un repaso de las publicaciones sobre el papel del director académico y las implicaciones en los recursos de información y (5) una enrevisra con el director de investigaciones de la universidad referente a sus necesidades de información y recursos. El descubrimiento más significativo fue la importancia dada por los directores a sus necesidades de información no centradas en la técnica y a la falta de atención de su universidad hacia su formación y desarrollo. Los descubrimientos se muestran, en primer lugar, desde la identificación de necesidades de un pequeño grupo de directores, expresadas en el trabajo de grupos y en los pequeños informes escritos y en los cambios que sugieren los entrevistados.

Autor: Bennett, K. y otros (1993)

Trabajo: *Coachins for Leadership: Moving toward Site_Based Management* (Tutorización para la dirección: hacia una dirección contextualizada).

Temática y aportaciones: Durante algunos años, el personal de las escuelas de los distritos de Colorado ha participado en un programa de formación basado en la tutorización y la regulación de la formación. El cambio desde una administración educativa centralizada hacia una dirección local requiere de la transformación de las posiciones de directores de primaria y secundaria hacia papeles de tutorización de áreas territoriales y administrativas, convirtiendo la administración central en un centro de servicios educativos. La tutorización por parte de la administración debe poseer credibilidad, habilidades sociales, un servicio de orientación, empatía y sistemas de pensamiento.

Un resumen de lo dicho como más relevante, permite destacar:

- La formación, como resultado o no de la detección de necesidades, debe considerar las exigencias de la Administración, las características de la función y las actitudes que se desean potenciar. Debe, también, tener en cuenta las características individuales de las personas, sobre todo en lo que se refiere a su experiencia.
- Nuevos temas sobre los que debe centrarse la detección serán: gestión económica, desarrollo del curriculum, trabajo cooperativo, desarrollo de la plantilla y control de calidad.
- La detección de necesidades debe incluir la consulta a profesores. Asimismo, debe considerar la necesidad de planificaciones coordinadas con el distrito y la participación de supervisores.
- La detección debe considerar la naturaleza holística de las organizaciones, el papel del director como agente de cambio y las posibilidades que otorgan los procesos culturales y los instrumentos ligados a la búsqueda de la calidad total.
- La organización de sesiones de debate con directores y la realización de informes breves sobre su tarea son también herramientas válidas para detectar necesidades formativas.

3.4.4. *Otras* consideraciones

Recogemos a continuación otras informaciones relevantes para el estudio que no han estado recogidas anteriormente y que son el resultado tanto de la consulta bibliográfica realizada como de los comentarios que ha merecido a los miembros del equipo de investigación.

- La detección de necesidades de formación participa del valor que se da a la formación. Cuanto mayor sea esta, cuanto más claro sepan los responsables y protagonistas que se quiere de la educación, de los centros educativos y de la formación, cuanto más sensible se sea al valor de la formación a emprender y a su implicación en los rendimientos, mayor será la sensibilidad hacia la detección de necesidades.
- La detección de necesidades no puede substituir la falta de claridad que a veces tienen los programas de innovación y de formación. Si no somos claros con lo que queremos o si no destinamos el tiempo suficiente para clarificarlo, es posible que la detección sea un tiempo perdido. A menudo las personas no están conformes con lo que tienen y no saben lo que quieren.
- La detección de necesidades debe incidir en la elaboración de programas. Los responsables de estos realizan a veces los programas que les gustan pero, tal vez, no sean los que se necesitan.
- La realización de un programa de capacitación es el resultado de aproximaciones sucesivas, de una sucesión de propuestas y de aceptaciones y rechazos parciales donde la detección de necesidades siempre está presente.
- La detección de necesidades siempre precisa de un tiempo con el que se debe de contar. Sería peligroso iniciar un programa sin saber lo que se quiere satisfacer, entre otras razones, porque los programas son irreversibles y porque sus efectos producen mecanismos de rechazo generalizado hacia la formación por parte de los que han tenido experiencias negativas.
- Los métodos de detección no se deben limitar a describir el comportamiento indeseado, también deben describir el requerido. Igualmente, deben centrarse en señalar los resultados esperados.
- La detección de necesidades debe respetar la naturaleza de los contextos donde se realiza y a quien va dirigida. En este sentido, es importante identificar los modelos internos que rigen en las instituciones, considerar la cultura de la organización en la que se quiere incidir, clarificar adecuadamente los intereses y expectativas de los involucrados, los límites de acción (qué se desea y qué no se desea), las exigencias que la operatividad exige (espacios, tiempos, recursos, grupos de trabajo, etc.) y los indicadores de satisfacción (dónde se necesitan los logros principales, qué conductas mínimas debe satisfacer el proyecto).

CAPÍTULO IV

EL MARCO DE REFERENCIA

4.0. A modo de introducción

La información normativa, sobre la práctica, sobre programas formativos e incluso sobre las tendencias de futuro que se analizan en este capítulo no puede interpretarse adecuadamente si no contemplamos mínimamente el marco en que se desarrolla la función directiva.

De antemano, cabe especificar lo **problemático** de la temática a la que se han referido diferentes autores como, por ejemplo:

- Un enigma sin resolver (Pascual y Villa, 1991)
- ¿Y el director, qué hace? (Editorial de monográfico de Cuadernos de Pedagogía n° 189, de febrero de 1991)
- El estado de la cuestión (Antúnez, 1991)
- Entre el director ignorante y el director ignorado (Gairín, 1991)
- El laberinto de la crisis de la organización escolar (Fernández, 1993)
- La dirección como problema y los problemas de la dirección (Rey, 1993)
- La cuestión directiva (Teixidor, 1995:233)

Lo problemático no sólo reside en la dificultad del tema sino también en las posiciones ideológicas que acompañan a su análisis. Así, mientras se suceden Jornadas, Congresos, estudios e investigaciones sobre los directivos y su formación (véase apartado 3.3.4.), otros parecen ignorar la temática como, por ejemplo:

a) Parece ser tabú para los movimientos de renovación pedagógica que, en su XV Encuentro, celebrado en Canarias (Tenerife, Mayo 94), no analizan el tema ni como problema ni como necesidad. Tan sólo analizan la problemática de la Inspección y sobre ella se dan dos posturas, escasamente desarrolladas:

- Aceptación del servicio y realización de propuestas.
- No al servicio de reflexión.

b) Tampoco es abordado por entidades como el Consejo Escolar de Cataluña que no contempla ninguna comisión ni subcomisión al respecto (sí lo hace sobre el estatuto del profesorado, deontología docente o campaña sobre los docentes) (Consejo Escolar, 1992). El análisis del tema se realiza siempre a partir de iniciativas externas, como cuando se tienen que emitir los dictámenes preceptivos sobre el Proyecto de Orden de Junta de Directores de centros públicos (1991) o sobre el proyecto por el cual se regulan los órganos de gobierno de los centros docentes no universitarios de Cataluña (Consejo Escolar, 1994).

La problemática de la dirección tiene sus raíces en la propia naturaleza del trabajo directivo (actuar de intermediario entre la administración y los centros ejecutando múltiples tareas, muy diversas, en poco tiempo y con amplio contenido verbal) pero también en el **modelo de dirección** propiciado por la LODE y LOGSE. Este podría caracterizarse brevemente como electivo, temporal, no profesional, colegiado y equilibrado (entre órganos unipersonales y colegiados).

Las características del modelo propician la ambigüedad en la definición de funciones, el conflicto de roles, la ralentización de la toma de decisiones y la persistencia de conflictos. Estas circunstancias contribuyen a la crisis de la dirección y son la causa directa, supuestamente de:

- La falta de candidatos a la dirección, que oscila entre el 25% en FP, 35,9% en BUP y 51,7% en EGB, sin considerar que a menudo los elegidos por parte del Consejo Escolar son representados por sus compañeros (Consejo Escolar del Estado, 1993:34).
- El malestar directivo, apoyado por índices de insatisfacción general del 35,8% (Gairín y otros, 1989:16) o por porcentajes del 53% y 12% de directivos que consideran su trabajo relativamente frustrante.

- El "stress de rol" de los directivos (Delgado, 1991:137).
- Las resistencias al ejercicio de la dirección escolar (Bardisa, 1993).
- La falta de continuidad en los proyectos de centro y la falta de autoridad del director (Royo y otros, 1993:18).

Este conjunto de circunstancias están posiblemente en la base de las razones que, respecto a la crisis de la dirección, sintetizaba el Secretario de Estado de Educación (entrevista en *Organización y gestión educativa*, nº1, 1993) en tres:

- 1º.- Los profesores no se sienten preparados para ser directores.
- 2º.- No hay suficiente *incentivación* para ser Director.
- 3º.- Hay demasiado conflicto; es costoso ejercer de Director.

Estas apreciaciones más bien negativas no deben llevarnos a pensar en el rechazo del modelo. De hecho, las problemáticas se consideran consecuencia directa de la propia configuración de una propuesta de centro educativo más autónomo y con mayores cuotas de participación de los usuarios. Tampoco puede pensarse que el modelo no sea mejorable, lo que justifica las variadas propuestas de futuro que al respecto se están haciendo.

Un antecedente inmediato de las propuestas actuales que luego se presentan hay que buscarlo en la reiterada petición de cambios que provienen desde ámbitos científicos (estudios, jornadas, congresos, etc.) y que han tenido "eco" en los responsables políticos.

Desde el ámbito político, el Consejero de Educación de Cataluña declaraba la necesidad de reformar la LODE en los aspectos que afectaban a la estructura de la dirección de los centros públicos (Escuela Española, 14 de Mayo de 1993, pag. 1). También contemplaban modificaciones de la LODE en el ámbito de la dirección un Informe elaborado por la Secretaría de Cultura y Educación del PSOE (Escuela Española, 14 de Mayo de 1993, pag. 9) y Jerónimo Nieto (responsable de educación del PSOE) declaraba (Escuela Española, 27 de Mayo de 1993, pag. 5) que "*La vedette de la próxima legislatura será la atención a la actuación de los centros*", al mismo tiempo que afirmaba el valor clave de la dirección de los centros.

En la misma línea de introducir cambios en la LODE también se manifestaba Andrés Ollero, presidente de la Comisión de Educación del Partido Popular (Escuela Española, 27 de Mayo de 1993, pag.

7). A lo largo de la entrevista realizada señalaba: "*Hay que recuperar el sentido profesional de la gestión de los centros, desvirtuado por el diseño de los órganos de participación*". Y bajo presupuestos similares, de mejora de calidad, revisión de aspectos organizativos, se declaraban otras formaciones políticas (Escuela Española, 27 de Mayo de 1993).

Desde los estudiosos del teina, algunas propuestas son presentadas por López (1993):

- Presentarse a candidatos profesores que no ejerzan en el centro.
- Formación antes de acceder a la toma de posesión.
- Mayor descentralización burocrática.
- Incentivación económica y profesional.
- Mayor soporte de los servicios de apoyo.

Rul (1992), señala por su parte:

- Incentivar la función, social y económicamente.
- Crear sistema de participación de los directores en el sistema de toma de decisiones administrativas a nivel central y provincial.
- Impulsar programas de capacitación, a través del asociacionismo y del intercambio entre directivos.
- Aportar a los directivos recursos formales y tecnológicos que dinamicen sus funciones.

Para Carnicero (1994) muchas de las medidas propuestas por el MEC son retoques y correcciones del modelo propugnado por la LODE, que no darán la respuesta necesaria a las exigencias que lleva implantar la reforma.

- Y desde las APAs (Cruz y Alabat, 1993) se apuntan propuestas como:
- Reforzar el papel de la Inspección como servicio de apoyo.
- Posibilidad de que el director no sea profesor.
- No necesidad de que el director sea presidente del Consejo Escolar.

El Consejo Escolar de Cataluña (1994) sintetiza, como resultado de una de las comisiones citadas, un conjunto de recomendaciones en referencia a la mejora de la dirección y gestión de los centros públicos en diferentes bloques:

- a) Referidas a la estructura y organización del centro:
- Profundizar en la autonomía, tanto económica como organizativa y pedagógica.
 - Favorecer la calidad de la participación en los centros públicos.
 - Asegurar la evaluación de los centros educativos.
 - Dotar a los centros de los recursos adecuados para favorecer las tareas de dirección y gestión.

b) Referidas al profesorado y equipo directivo:

- Mejorar la formación del profesorado.
- Clarificar las funciones, tareas y responsabilidades a desarrollar por el equipo directivo y, en general, por el personal del centro educativo.
- Favorecer la constitución de equipos docentes vinculados al Proyecto Educativo de Centro.
- Regular e incentivar el acceso del profesorado que opte a cargos de gestión y dirección.

c) Referidas a la gestión de la Administración, relativas a facilitar trámites y organizar mejor los recursos de apoyo a los centros.

El Ministerio de Educación y Ciencia en su propuesta de actuación titulada "**Centros educativos y calidad de enseñanza**" (MEC, 1994) recoge 8 medidas que afectan directamente a la dirección y que hacen referencia a:

"Podrá ser candidato a Director cualquier profesor de su centro que reúna los requisitos que se establezcan. Se podría considerar también la posibilidad de que, en determinados supuestos, los candidatos pudieran pertenecer a otro centro" (Medida 39).

- *"Para la elección del Director, el Consejo Escolar deberá valorar los méritos de los candidatos y tener en cuenta los informes emitidos por los servicios de inspección"* (Medida 40).
- *"Una vez nombrados, los nuevos directores recibirán una formación inicial con carácter obligatorio y podrán acceder, posteriormente y con carácter voluntario, a los cursos de formación continua que se organicen para los equipos directivos"* (Medida 41).

- *"La duración del mandato del Director será de cinco años"* (Medida 42).
- *"Los Directores de los centros participarán en el funcionamiento de la Direcciones Provinciales respectivas"* (Medida 43).
- *"A fin de facilitar el acceso de los profesores a la dirección de los centros, se flexibilizarán las condiciones de trabajo para hacerlas compatibles con aquellas circunstancias que puedan inducir a los posibles candidatos a renunciar a dicha función"* (Medida 44).
- *"El nuevo modelo de acceso a la dirección conlleva la consolidación de parte del complemento retributivo tras diez años de ejercicio en el cargo y siempre que exista evaluación positiva"* (Medida 45).
- *"Se habilitarán procedimientos para que al término de su mandato los Directores puedan ser adscritos con carácter temporal, a petición propia, a otro centro de la zona o localidad, distinto de aquel en el que ejercieron la función directiva"* (Medida 46).
- *"El desempeño del cargo se considerará mérito relevante para acceder a otros puestos de responsabilidad en la Administración educativa, o como mérito destacado en concursos para acceder a otras responsabilidades profesionales"* (Medida 47).

Se inscribe en esta línea el anteproyecto de Ley de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes. Algunos aspectos que se contemplan hacen referencia a:

- *"Acreditación para el ejercicio de la dirección cuando hay una valoración positiva de la experiencia previa en otros cargos unipersonales y una superación de las programas que las Administraciones educativas organicen para este fin"* (Art. 19).
- *"La duración del mandato del Director será de cinco años"* (Art. 20.2.).
- *"Las Administraciones educativas organizarán programas de formación para mejorar la cualificación de los cargos directivos"* (Art. 26.2.).
- El ejercicio de cargos directivos recibirá las compensaciones económicas y profesionales que las Administraciones educativas establezcan (Art. 26.3.).

El análisis efectuado por Teixidor a partir de diferentes aportaciones le lleva a la siguiente síntesis:

"a) Hay una tendencia generalizada a reclamar mayor profesionalización (Bernat, 1991; Marchesi, 1993) de la dirección entendiéndola como una preparación para el ejercicio de la función, no como hacer de la dirección una profesión.

b) Por consiguiente, los diversos tratadistas coinciden en destacar la importancia de la formación. Tal y como se ha señalado, son múltiples las iniciativas que se han llevado a cabo, algunas de las cuales han sido objeto de una minuciosa evaluación (Gairín, Carnicero, Tejada y Tomás, 1991); aunque, son numerosos aún los interrogantes que afectan a este tema (Antúnez, 1993).

c) La profesionalización exige forzosamente la regulación del procedimiento de acceso; es decir, el hecho de ser docente no debe ser suficiente para acceder a la dirección. En la selección se deberán establecer unos requisitos a partir de criterios tales como la experiencia en otros cargos directivos, la formación específica, la adecuación a un proyecto de gestión, etc.

d) Una vez en el cargo, se precisan también cambios considerables por lo que se refiere a las condiciones en las que se ejerce la función; entre los más destacados citamos el establecimiento de un sistema de incentivos, la ampliación del tiempo de mandato, la posibilidad de ser evaluado en el ejercicio del cargo y, a la vez, de ejercer la evaluación institucional, el ejercicio de funciones de control, ...

e) Finalmente, tanto en los procesos de formación como en los de selección, es preciso otorgar una importancia fundamental a los aspectos personales inherentes al cargo (motivaciones, intereses, satisfacción personal, desarrollo de actitudes que sea coherentes, percepción de la función, relaciones personales, etc.). En primer lugar, el director es una persona y, en segundo lugar, ejerce un determinado rol institucional; desde esta óptica es evidente que no podemos contentarnos con los aspectos técnicos de la función sino que debemos de entrar, forzosamente, en su dimensión personal". (Teixidor, 1995:347-348).

Bajo planteamientos similares se mueven la mayoría de los autores que han tratado este tema. No obstante, hay que señalar que también se referencia a la necesidad de considerar el problema dentro de un marco

nías general. Así lo expresa Beltrán (1994) cuando señala que el problema básico no es la indefinición laboral-profesional de los directores sino algo de carácter más teórico y referido al modelo de sociedad que tenemos y deseamos y al papel que las instituciones han de cumplir en ella.

No es extraño, por tanto, que en estas circunstancias se mezclen propuestas diversas que apoyan desde una profesionalización hasta el mantenimiento de la situación actual, coincidiendo, sin embargo, en la necesidad de la formación. Esta situación permite hablar de un camino incierto en expresión de Municio, quien finaliza su análisis en relación a un estudio histórico de la profesionalización con la siguiente aportación:

"El camino recorrido a lo largo de estos últimos cuarenta años ha sido un camino que no lleva a ninguna parte. La profesionalización no se ha producido; en unos casos, el director ha quedado en gestor económico; en otros en representante de la administración central o local y, en el caso de España, en representante político de los intereses diversos de profesores, personal no docente y padres y, simultáneamente, de la administración. En ninguno de los casos el director ejerce un papel de liderazgo pedagógico, que es el objeto de la escuela, en consonancia con el carácter de institución al servicio de la sociedad. El futuro en estos momentos es difícil de predecir. Parece que los estudios propugnan un cambio desde tres direcciones: en primer lugar un dominio por el director del objeto específico del centro educativo, es decir; de la naturaleza del aprendizaje y de la enseñanza, de la misma forma que un directivo de banca conoce bien los procesos bancarios o un directivo de producción los procesos productivos que intervienen en ellos para modificarlos y mejorarlos; en segundo lugar, el dominio por el director de las relaciones entre la escuela y el entorno, con todo lo que esto supone de capacidad de análisis de los valores culturales de establecimiento de flujos de comunicación y de intervención en ambas direcciones; y, en tercer lugar; el dominio de conocimientos y técnicas para actuar sobre los modelos de organización actuales y lograr su transformación". (Municio 1994:40).

"Se podría afirmar que en estos momentos estamos en un momento crítico, dado que existen dos corrientes antagónicas en los discursos que se van generando sobre la dirección y la participación en nuestro sistema educativo. Por un lado, algunos sindicatos y otros colectivos se oponen a cualquier modificación

que signifique ceder una pizca del poder que tienen en los centros el profesorado o los consejos escolares. Por otro lado, desde distintos foros se pretende volver al antiguo Cuerpo de Directores Escolares y recortar la parcela de poder que dispone la comunidad educativa para cederla a los órganos directivos o a la Administración". (Cuadernos de Pedagogía, nº222, pag. 67).

La especialización y profesionalización defendida por algunos autores no debe identificarse necesariamente con la existencia de un "*cuerpo administrativo*" de directores ni conlleva la asunción de presupuestos de carácter verticalista o autoritario. El modelo de dirección propuesto por Álvarez (1994) a partir del perfil apuntado por San Fabián (1991) es buena muestra de ello:

- a) La dirección posee un proyecto que es capaz de transmitir a toda la comunidad.
- b) La dirección interviene en el ámbito curricular colaborando estrechamente con el profesorado.
- c) La dirección crea un ambiente adecuado y un clima escolar que facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- d) La dirección conoce las tecnologías educativas de calidad y trabaja activamente con el profesorado para mejorar sus capacidades profesionales.
- e) La dirección supervisa y evalúa el rendimiento del centro.

En la misma línea se sitúan algunas de las propuestas ya mencionadas y una parte importante de los autores que han profundizado en el tema (Antúñez, Gairín, Teixidor, San Fabián, entre otros). Asimismo, Rul (1991:47) habla de un modelo de "escuela cualitativa" basada en el liderazgo, la profesionalización y la cultura de gestión.

4.1. La función directiva desde el punto de vista normativo

4.1.1. Aspectos generales

La dirección aparece en los centros educativos como consecuencia del establecimiento de la clasificación y graduación de alumnos. El progresivo incremento en el número de matrículas que se dio en la enseñanza primaria favoreció el aumento de las escuelas unitarias próximas, especialmente en las grandes ciudades. Este hecho fue el que propició el nacimiento de la figura del rector-director-inspector del conjunto de

escuelas. Sus primeras funciones serían simplemente administrativas y supervisoras.

Paralelamente al aumento de protagonismo del director en la funcionalidad de las unidades-escuelas, se estableció la graduación en la enseñanza que reforzó la función concomitante de imponer y atribuir tareas y responsabilidades al maestro y al directivo.

Aunque desde una perspectiva amplia todo estudio sobre la dirección escolar debe incluir aspectos como la elección, el nombramiento y las incidencias de este cargo nos centraremos, en razón al trabajo que estamos realizando, en el análisis de las funciones que a lo largo de la legislación se le han asignado. Algunas de estas funciones han perdido actualidad con el paso del tiempo, otras aparecen y desaparecen según los criterios políticos; hay otras que se mantienen dando, quizás, la imagen técnica del director. El estudio legislativo de unas y otras nos debe aportar luz a la clarificación del curriculum formativo para directores, ya que, como mínimo, la formación deberá dar respuesta a los requerimientos de la función.

El análisis histórico-legislativo de las funciones asignadas al director/a, no puede considerarse, por otra parte, como definitivo a la hora de plantear su curriculum formativo, ya que la legislación está condicionada por la situación política dominante y, por otro lado, responde al marco sociocultural de la época en la que se dicta. A pesar de todo, su análisis puede ser indicativo para encontrar las constantes que la sociedad demanda a los directivos.

4.1.2. *Primeros antecedentes*

A lo largo del siglo XIX, la mayoría de escuelas existentes tenían un carácter unitario donde asistían grupos de niños de edades diferentes con un solo maestro. La fundación y mantenimiento de estas escuelas era privado y normalmente se centraban en los aprendizajes individuales.

El "Plan de Escuelas de 1825" estableció las "Juntas locales". Es el primer organismo oficial encargado de promover la creación

¹ Antes de 1928 se denominan "Juntas de Pueblo". "Comisiones locales". En 1931 pasaron a denominarse "Consejos locales" y el 1945 con la Ley de "Enseñanza Primaria", "Juntas Municipales". La composición de las "Juntas Locales" 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 (maestros, directores)

de escuelas y tenía atribuciones sobre su personal. También es el que primero recibe el encargo de supervisar y dirigir las escuelas. Así se especifica en el "*Plan de escuelas de 1825*" que tiene entre algunas de sus funciones la de fomentar las relaciones entre los alumnos de 6 a 9 años de la localidad y la de promover la creación de las escuelas que correspondan al pueblo, a la vez que proporcionar "*los medios al maestro*".

Con posterioridad a la "*Ley de Instrucción Pública de 9 de Setiembre de 1857*", *Ley Moyano*, que establece y regula por primera vez en base a criterios generales' la enseñanza en España, el *Reglamento General para la Administración y Régimen de la Instrucción Pública, de 20 de Julio de 1859*, determina también atributos relacionados con las "*Juntas Locales*":

- " 1) Visitar con frecuencia las escuelas públicas y presidir los exámenes anuales que en ellas se celebren.*
- 2) Promover la creación de las que faltan para que la primera educación esté atendida en el distrito como previene la Ley.*
- 3) Dar cuenta a la Junta provincial en los meses de Enero y Junio de cada año de los trabajos que hayan hecho y resultados que hayan obtenido durante el semestre anterior."*

La Ley de 1857, aplicable también a las escuelas de Patronato, establece en su artículo 97 el carácter público de las escuelas de fundación particular y reconoce en el artículo 183 que los nombramientos de maestros deben estar subordinados a lo que disponga el fundador. Cuando se refiere a estas escuelas y a las Normales, encontramos por primera vez una referencia a la función directiva hecha por Onsalo y Uroz(1898).

"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

² El artículo 7º establece la "Primera Enseñanza Elemental Obligatoria" de los 6 a los 9 años; el 8º, la obligación de recibir enseñanza bajo sanción y el 9º, la enseñanza gratuita para aquellos que no puedan pagar.

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 éstos, y por último cuidar de la parte económica y de la adquisición del material de enseñanza, debiendo ajustarse al presupuesto que se haya formado."

Un paso importante para el nacimiento de la figura del director es la creación de las escuelas graduadas. Su nacimiento legal reside en el "*Real Decreto de 23 de Septiembre de 1918*", que reorganiza de forma graduada las escuelas anejas a las Normales y en el "*Reglamento de Escuelas Prácticas anejas a las Normales*" de 29 de Agosto de 1899. Posteriormente, el "*Real Decreto de 22 de mayo de 1905*" manifiesta: "*en todas las escuelas públicas de instrucción primaria se establecerá la enseñanza graduada*". La aplicación de este Decreto tuvo muchos problemas que impidieron el que se llevara a la práctica.

El "*Decreto de 6 de Mayo de 1910*" inicia el traspaso del modelo graduado a otras escuelas públicas, siendo el "*Decreto de 8 de Junio de 1910*" el primero que hace referencia a la categoría de director. El artículo 7º dice:

"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."

Este Decreto no especifica ninguna función de la dirección. Tampoco lo hace el "*Real Decreto de 25 de Febrero de 1911*", aunque el artículo 11 señala las condiciones que deben darse para ser nombrado director. Entre ellas, se consideran méritos especiales haber obtenido becas de ampliación de estudios al extranjero, con referencia especial a las materias de enseñanza primaria (presentando la correspondiente memoria), y haber publicado obras originales de pedagogía o referentes a la organización escolar.

³ "*El Reglamento del 11 de Diciembre de 1896*" clasifica las escuelas a efectos de provisión, pero no establece criterios de graduación para la enseñanza primaria. Clasifica las escuelas por razón de edad y sexo, y por su extensión: párvulos, elementales incompletas (enseñan solamente algunas materias), elementales completas y superior.

Para el buen cumplimiento del "*Decreto de 25 de Febrero de 1911*" y para cumplimentarlo, se dicta la "*Real Orden de 10 de Marzo de 1911*"; cuyo artículo 25 especifica por primera vez las funciones de la dirección:

- *Llevar la matrícula general de la Escuela y destinar a los nuevos alumnos a la sección que les corresponda;*
- *cambiarles de sección o grado dentro de cada curso, cuando así lo aconsejen las circunstancias del traslado o el interés de la enseñanza, y previo informe de los Maestros respectivos;*
- *recordar al principio de cada año, y en los periodos a que se refiere la regla 9º, con previa consulta a los Maestros de las secciones, la clasificación de los matriculados;*
- *mantener la mayor relación posible con las familias de los alumnos, al efecto de asegurar su cooperación en la obra educativa y la normalidad de la asistencia;*
- *visitar a menudo las secciones, para enterarse de su funcionamiento y proveer a que se mantenga la debida unidad de la enseñanza, según las reglas generales acordadas en el programa de la Escuela;*
- *organizar los paseos, excursiones y juegos comunes a varias o en todas las secciones y autorizar los de una sola;*
- *ordenar la compra de material de enseñanza y de mueblaje para la Escuela, conforme a las notas de pedidos que le hagan los maestros de sección y a sus propias provisiones;*
- *disponer el turno de uso, entre las diferentes secciones, del material de enseñanza común;*
- *llevar el registro antropométrico, con el concurso de los Maestros de sección;*
- *administrar los fondos de material de la Escuela y rendir las cuentas correspondientes;*
- *reunir a los Maestros de la graduada una vez cada quince días, y extraordinariamente en todo momento en que así lo requiera el interés de la enseñanza, para cambiar impresiones acerca de ésta, comunicarse ideas y tomar acuerdos;*
- *presidir estas reuniones y las juntas a que se refiere la regla 22⁴;*
- *resolver los casos en que el Cuerpo de Profesores no llegue o un*

⁴ Este artículo indica que los directores limitarán sus horas de enseñanza a la sección a su cargo, en proporción al número de secciones de la graduada, y en combinación adecuada - escuchado el profesorado - con el programa general de la escuela. El plan elaborado se propone al inspector

acuerdo y todos los que sean de urgencia, y proponer a la Superioridad las medidas que crea convenientes para la enseñanza; - representar a la escuela siempre que sea preciso, y comunicarse directamente con los Delegados regios e Inspectores en nombre de ella y en el suyo propio."

Además de las funciones citadas también es trabajo del director la redacción de los programas de la escuela graduada (art. 23), en colaboración con el profesorado. Para el director de sexo masculino es función de su cargo la presidencia de las reuniones comunes de maestros de ambos sexos que se realicen en los grupos escolares en los que haya una graduada de niñas y una de niños (art. 24).

Para la transformación de las escuelas unitarias en escuelas graduadas se dicta la *"Real Orden de 28 de Marzo de 1913"*. En esta Real Orden se señalan como elementos globales de la función directiva la coordinación pedagógica y la función administrativa.

"Art. 7º- En las Escuelas graduadas que cuenten con seis o más secciones, los Directores no tendrán a su cargo sección, si no que tomarán parte activa en la labor de todas, dando orientación y unidad al trabajo de los demás Maestros, aparte de las funciones administrativas que a dichos Directores corresponden."

Los años siguientes no se establece ninguna modificación a la dirección de escuelas⁵ llegando así al *"Reglamento de Escuelas Graduadas de 9 de Septiembre del 1918"*. El contenido de este reglamento fue vigente en algunos apartados hasta la promulgación de la *"Ley de Instrucción Primaria de 1945"*.

4.1.3. Las asignaciones realizadas hasta la aparición de la L.O.D.E.

Partiendo de los antecedentes señalados, la dirección escolar se ha regulado en varias ocasiones. Los hitos más importantes son la norma que regula el *"Reglamento de las Escuelas Graduadas"* en 1918, la *"Ley de Enseñanza Primaria"* de 1945, el *"Reglamento del*

⁵ El *"Estatuto General del magisterio"* de 12 de Abril de 1917 (Gaceta del día 17) habla del ingreso al cuerpo, categorías de maestros e incidencias en el ejercicio de la profesión. No se menciona al director de escuela graduada.

Cuerpo de Directores" de 1967 y la "Regulación de la Función Directiva" que se hace en 1974 y 1980.

Un análisis de las funciones que se asignan a los directores puede verse en el estudio de Sarramona, Gairín y otros (1983), del que extraeremos la síntesis que continúa.

Exponemos a continuación todas las funciones mencionadas en la legislación y ordenadas por apartados, de acuerdo con las veces que se citan. Con esto no queremos decir que unas funciones son más importantes que otras, pero sí señalar cuales han sido las que han disfrutado de una atención más constante por parte de nuestros legisladores.

En el momento de agrupar las normativas referentes a una misma función, se observan diferentes matices que un análisis riguroso obligaría a mencionarlas separadamente; sin embargo, muchas veces, se han agrupado por encontrarse dentro de la idea global de la función expresada, o referirse a una parte sustancial de ella.

Si bien algunas funciones recogidas deberían actualizarse y otras podrían simplemente suprimirse, se recogen por no mutilar *objetivamente* la visión histórica. Por la misma razón, no se mencionan aspectos que podrían deducirse de la interpretación de normativas diversas.

Por último, se consideran como criterios de agrupación los siguientes ámbitos de actuación del director: administrativo, ejecutivo-representativo, pedagógico, organizativo, disciplinar y circunmescolar. Las funciones de cada uno de ellos son las siguientes:

A) Ámbito administrativo

- Ordenación económica del Centro, realización de compras y ordenación de pagos: R.O. 10-3-1911, R.O. 9-3-1918, Ley 16-6-1980"

⁶ Las normativas que se citan corresponden a los siguientes enunciados:

R.D. 25-2-1911 y R.O. 10-3-1911.: Escuelas Graduadas

R.O. 28-3-1913.: Transformaciones de **escuelas unitarias** en **graduadas**

R.O. 9-3-1918.: **Reglamento** de escuelas graduadas

D. 14-6-1936.: Direcciones de graduada

Ley 17-7-1945.: Ley de Enseñanza Primaria

D. 4-10-1947.: **Estatuto** del Magisterio

O. 6-2-1965.: Creación de "Diploma de Director Distinguido"

O. 10-2-1967.: Reglamento Centros **Estatuales** de Enseñanza Primaria

O. 20-4-1967.: **Reglamento** del Cuerpo de Directores Escolares

Ley 4-8-1970.: **Ley General** de Educación

D. 30-8-1974.: Regulación de la función directiva

Ley 19-6-1980.: **Estatuto** de **centros**

R.D. 4-12-1980.: Procedimiento de constitución de **órganos** colegiados

- Velar por el correcto funcionamiento de los documentos oficiales depositados en el Centro. Tramitarlos adecuadamente. R.O.9-3-1918, Ley 17-7-1945, O. 10-2-1967, Ley 19-6-1980.
- Matriculación de alumnos: R.O. 10-3-1911, O. 10-2-1967
- Informar y tramitar todas las solicitudes del profesorado que afecten al Centro: O. 20-4-1967
- Facilitar la información a los órganos de la Administración O. 10-2-1967
- Llevar, en colaboración con los maestros, un registro antropométrico. R.O. 10-3-1911.

B. *Ámbito* ejecutivo-representativo

- Presidir reuniones y juntas: R.O. 10-3-1911, O. 20-4-1967, D. 30-8-1974, Ley 19-6-1980 y R.D. 4-12-1980
- Representar al centro R.O. 10-3-1911, Ley 17-7-1945, Ley 19-6-1980
- Conceder permisos al profesorado de acuerdo con lo que establece la ley: R.O. 9-3-1918, D. 14-6-1936, O. 20-4-1967
- Cumplir y hacer cumplir las leyes y disposiciones que dicten los superiores: O. 20-4-1967, Ley 19-6-1980
- Ejercer de jefe de todo el personal adscrito al centro: Ley 17-7-1945 y Ley 19-6-1980
- Autorizar visitas a la escuela: R.O. 9-3-1918
- Autorizar salidas de una clase: R.O. 10-3-1911
- Forniar parte de tribunales de oposiciones y concursos para los que sean nombrados: O.20-4-1967
- Presidir las mesas electorales en las elecciones a órganos colegiados de los centros: R.D. 4-12-1970

C. *Ámbito* pedagógico

- Dar orientación y unidad al trabajo de los profesores: R.O. 28-3-1913, Ley 17-7-1945, O. 20-4-1967. Ley 4-8-1970 y D. 30-8-1974
- Realizar de acuerdo con el profesorado, la promoción y clasificación del alumnado: R.O. 10-3-1911, R.O. 9-3-1918 y O. 10-2-1967
- Reunir los profesores cada cierto tiempo para tratar los problemas de la enseñanza: R.D. 25-2-1911 y R.O. 9-3-1918
- Redactar programas de acuerdo con los cuestionarios vigentes y en colaboración con los maestros: R.O. 10-3-1911 y O. 10-2-1967

- Visitar las secciones del Centro para conseguir la unidad pedagógica: R.O. 10-3-1911 y R.O. 9-3-1918
- Dar cuenta de los trabajos que se hagan y de los resultados obtenidos para proponer mejoras para la enseñanza: R.O. 10-3-1911 y R.O. 9-3-1918
- Seleccionar libros de texto y material didáctico: O. 10-2-1967

D. Ámbito organizativo

- Organizar el uso del material común: R.O. 10-3-1911, R.O. 9-3-1918 y Ley 17-7-1945
- Organizar visitas a lugares, instituciones y establecimientos de interés educativo: R.O. 10-3-1911 y O. 10-2-1967
- Distribuir el tiempo y el trabajo en el centro: O. 10-2-1967
- Organizar y dirigir instituciones, servicios actividades complementarias: O. 20-4-1967
- Organizar el proceso electivo de cargos para los órganos colegiados del centro: R.D. 4-12-1980

E. Ámbito disciplinario

- Realizar observaciones a los profesores cuando convenga ejercer funciones disciplinarias y proponerlos a la concesión del voto de gracia: R.O. 9-3-1918, D. 14-6-1936, Ley 17-7-1945 y O. 20-4-1967.
- Velar por la disciplina general de la escuela: R.O. 9-3-1918 y Ley 17-7-1945
- Intervenir en casos de alumnos con más de cinco faltas no justificadas de asistencia a clase: R.O. 9-3-1918
- Regañar a los alumnos difíciles enviados por los maestros: R.O. 9-3-1918

F. Ámbito circunescolar

- Cooperar con la familia, asociación de padres y otras instituciones con la escuela: R.O. 10-3-1911, O. 10-2-1967 y O. 20-4-1967
- Organizar y colaborar en obras circun y postescolares: R.O. 9-3-1918 y O. 10-2-1967
- Coordinar actividades complementarias: Ley 17-7-1945 y O. 20-4-1967.

G. Otras funciones

- Proponer el nombramiento de cargos: Ley 19-6-1980
- Desarrollar actividades de investigación y estudio, mandadas por los órganos superiores: O. 10-2-1967
- Ejercer la función docente: Ley 4-8-1970 y D. 30-8-1974
- Tener la diligencia más estricta en el cuidado del material, mobiliario e instalaciones escolares: O. 20-4-1967.

4.1.4. La ley orgánica del derecho a la educación (LODE) y disposiciones de desarrollo.

La entrada en vigor de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) cambió substancialmente los principios inspiradores del gobierno de los centros docentes al desarrollar el derecho reconocido en el artículo 27 de la Constitución española, que proclama la libertad de enseñanza y el derecho a la educación.

El marco legal básico referente a órganos de gobierno de los centros educativos lo constituyen en relación a esta norma:

-El título III de la LODE (Ley Orgánica 81/1985, BOE 4.7.85), que se ocupa de los órganos de gobierno de los centros públicos.

-El Real Decreto 2376186 de 18 de Diciembre de 1985 (BOE 27.12), que aprueba el Reglamento de los órganos de gobierno de los centros públicos de Educación General Básica, Bachillerato y Formación Profesional para el territorio administrado por el MEC. En él se describen las funciones que competen a cada cargo directivo, condiciones de acceso al cargo y de cese.

- Configuran también el marco legal de la función directiva en las Comunidades Autónomas con transferencias:

Andalucía: R.D. 2376185, de 18 de diciembre. Art. 8.17 (BOE 27.12).

Canarias: D. 58186, de 4 de abril. Art. 4-31 (BOCC 7.4)

Cataluña: D. 87/86, de 3 de abril. Art. 1-19 (DOGC.9.4)

Galicia: D. 107186, de 10 de abril. Art. 4-20 (DOG 18.4)

Euskadi: D. 82186, de 15 de abril. Art. 50166 (BOPV 17.4)

Valencia: D. 12186, 10 de febrero. Art. 4-11 (DOGV 10.3))

-El marco legal complementario lo forman las órdenes de convocatoria y de regulación del proceso electoral para la provisión de los órganos de gobierno de los centros, las órdenes de convocatoria para las vacantes de órganos unipersonales, las instruc-

ciones contenidas en las circulares y resoluciones de organización de inicio de curso, las disposiciones reguladoras del procedimiento de elección en el supuesto de falta de candidatos y otras de menor entidad.

El art. 38 de la LODE especifica que las funciones del director comunes a todo el Estado; son:

- a) Ostentar oficialmente la representación del centro*
- b) Autorizar gastos y ordenar pagos*
- c) Visar las certificaciones y documentos oficiales*
- d) Cumplir y hacer cumplir las leyes y demás disposiciones*
- e) Ejecutar los acuerdos de los órganos colegiados*
- f) Dirigir y coordinar todas las actividades del centro*
- g) Ejercer la jefatura de todo el personal adscrito al centro*
- h) Convocar y presidir los actos académicos y las reuniones de los órganos colegiados.*
- i) Proponer para nombramiento al jefe de estudios y secretario*
- j) Ejercer la docencia asignada en el centro."*

Las disposiciones de desarrollo especifican y concretan las funciones señaladas. Los cuadros 4.1.1., 4.1.2. y 4.1.3. recogen sintéticamente de Bernal (1989) esa información. Por otra parte, el cuadro 4.1.4. agrupa las diferentes asignaciones por ámbitos de actuación.

Cuadro: 4.1.1.: Competencias del/a director/a "no coincidentes" en las Comunidades Autónomas. (Bernal, 1989)

	M.E.C	Cataluña	Euskadi	Galicia	Valencia	Canarias	Andalucía
Garantizar la información sobre la vida del centro a los distintos sectores de la comunidad escolar y a sus organizaciones representativas, así como facilitar el derecho de reunión de los profesores, alumnos, padres de alumnos y personal de Administración y servicios, de acuerdo con lo dispuesto en la Ley Orgánica	X		X	X	X	X	X
Coordinar la participación de los distintos sectores de la comunidad escolar	X		X	X	X	X	X
Promover e impulsar las relaciones del centro con las instituciones del entorno	X			X	X	X	X
Elevar una memoria anual a los Servicios Provinciales del Ministerio o de la Consejería correspondiente sobre las actividades del centro	X	X		X	X	X	X
Facilitar la adecuada coordinación con el C.E.P. y otros servicios educativos y suministrar la información que le sean requeridas por las instancias educativas	X			X	X	X	X
En los centros de F.P., promover sus relaciones con los centros de trabajo	X					X	
Gestionar la dotación de recursos materiales y personales del centro		X					
Velar por el cumplimiento del Reglamento de Régimen Interior		X					
Adscribir el profesorado a los cursos, ciclos, grados y materias en la forma más conveniente		X					
Controlar la asistencia del profesorado y el régimen general de los alumnos		X					
Conocer y decidir las solicitudes del permiso personal del centro, que puede conceder o denegar directamente			X				
Imponer o levantar sanciones a los alumnos, sin perjuicio de la competencia del Consejo Escolar			X				
Dar traslado a la Administración de las necesidades de las instalaciones			X				
Adoptar las medidas necesarias para mantener el orden académico			X				
Comunicar a la Dirección Territorial cualquier incidencia que perturbe el normal funcionamiento							

Cuadro 4.1.2.: Competencias del/a Jefe/a de Estudios "no coincidentes" en las Comunidades Autónomas (Bernal, 1989).

	M.E.C	Cataluña	Euskadi	Gaficia	Valencia	Canarias	Andalucía
Confeccionar los horarios académicos en colaboración con los restantes órganos unipersonales y velar por su estricto cumplimiento	X	X	X	X	X	X	X
Coordinar y velar por la ejecución de las actividades de carácter académico de los profesores y alumnos en relación con el Plan Anual de Centro	X	X	X	X	X	X	X
Velar por el cumplimiento de los criterios que fije el claustro de profesores sobre la labor de evaluación y recuperación de los alumnos	X	X	X	X	X	X	X
Coordinar las actividades de los órganos unipersonales de carácter académico	X	X	X	X	X		
Custodiar y disponer la utilización de los medios audiovisuales y del material didáctico	X	X		X	X	X	X
Coordinar las actividades de orientación escolar y profesional, así como las actividades de los servicios, siguiendo las directrices del Consejo Escolar de Centro	X	X	X	X	X	X	X
Organizar los actos académicos	X		X	X	X		X
Sustituir al director	X	X					X
La programación y seguimiento de las actividades docentes, en colaboración con el director, secretario y claustro		X					
Asignar a cada profesor las unidades del centro, de conformidad con los criterios de la Administración Educativa			X				
Llevar las relaciones del centro con los centros de apoyo y de recursos			X				
Mantener el orden académico y coordinar las sustituciones accidentales				X			
Velar por el efectivo control de la asistencia y puntualidad de los profesores, dando cuenta al director					X		

Cuadro 4.1.3.: Competencias del/a secretario/a "no coincidentes" en las Comunidades Autónomas. (Bernal, 1989).

	M.E.C	Cataluña	Euskadi	Galicia	Valencia	Canarias	Andalucía
Elaborar el anteproyecto de presupuesto de centro	X	X		X	X	X	X
Formular el inventario general del centro y mantenerlo actualizado	X	X	X	X	X	X	X
La ordenación del régimen administrativo del centro, de conformidad con las directrices del director	X	X	X	X	X	X	X
Actuar como secretario de los órganos colegiados del centro, levantar acta de las sesiones y dar fe de los acuerdos, con el VºBº del director	X	X	X	X	X	X	X
Custodiar los libros y archivos del centro	X	X	X	X	X	X	X
Expedir las certificaciones que soliciten las autoridades y los interesados y sus representantes	X	X	X	X	X	X	X
Ejercer, por delegación del director y bajo su autoridad, la jefatura del personal de Administración y servicios del centro	X	X	X	X	X	X	X
La gestión de la actividad económica y administrativa del centro		X	X		X	X	
La coordinación del comedor y transporte escolar		X	X		X	X	
Velar por el adecuado cumplimiento de la gestión administrativa del proceso de matriculación		X		X			
La elaboración de la Memoria Anual del centro así como las estadísticas y estudios sobre el alumnado					X		
Disponer la utilidad del material didáctico			X				
Recopilar las normas educativas que afectan al centro y facilitar su conocimiento a la comunidad escolar			X			X	

FUNCIONES		CARGO DIRECTIVO SEGUN LODE
Ámbito Administrativo	• Ordenación económica del centro, realización de compras y ordenación de pagos	Secretario
	• Velar por el correcto funcionamiento de los documentos oficiales depositados en el centro	Secretario
	• Matriculación de alumnos	Secretario
	• Informar y tramitar todas las solicitudes del profesorado que afecten al centro	Secretario
	• Facilitar la información a los órganos de la Administración	Secretario
	• Llevar, en colaboración con los maestros, un registro antropométrico	Secretario

FUNCIONES		CARGO DIRECTIVO SEGUN LODE
Ámbito Ejecutivo Representativo	• Presidir reuniones y juntas	Director
	• Representar al centro	Director
	■ Conceder permisos al profesorado de acuerdo con lo establecido en la ley	Director
	• Cumplir y hacer cumplir las disposiciones que dicten los superiores	Director
	• Ejercer de jefe de personal adscrito al centro	Director
	• Autorizar visitas a las escuelas	Director
	• Autorizar salidas de una clase	Director
	• Formar parte de tribunales de oposiciones y concursos donde sean nombrados	Director
	• Presidir las mesas electorales en las elecciones de órganos colegiados de los centros	Director

FUNCIONES		CARGO DIRECTIVO SEGÚN LODE
Ámbito Pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> • Dar orientación y unidad al trabajo de los profesores • Realizar de acuerdo con el profesorado, la promoción y clasificación de los alumnos • Reunir a los profesores cada cierto tiempo para tratar los problemas de la enseñanza • Redactar programas de acuerdo con los cuestionarios vigentes y en colaboración con los maestros • Visitar las secciones del centro para conseguir la unidad pedagógica • Dar cuenta de los trabajos que se hagan y de los resultados obtenidos y proponer mejoras para la enseñanza • Seleccionar libros de texto y material didáctico 	Jefe de Estudios
		Jefe de Estudios
		Jefe de Estudios
		Jefe de Estudios
		Jefe de Estudios
		Jefe de Estudios
FUNCIONES		CARGO DIRECTIVO SEGUN LODE
Ámbito Organizativo	<ul style="list-style-type: none"> • Organizar el uso del material común • Organizar visitas a lugares, instituciones y establecimientos de interés educativo • Distribuir el tiempo y el trabajo del centro • Organizar y dirigir instituciones, servicios y actividades complementarias • Organizar el proceso electivo de los cargos para los órganos colegiados del centro 	Jefe de Estudios
		Jefe de Estudios
		Jefe de Estudios
		Jefe de Estudios
		Director/Secretario
FUNCIONES		CARGO DIRECTIVO SEGUN LODE
Ámbito Disciplinario	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar observaciones a los profesores cuando convenga ejercer las funciones disciplinarias y proponerlos a la concesión de voto de gracia • Velar por la disciplina general de la escuela • intervenir en casos de alumnos con más de cinco faltas no justificadas de asistencia a clase • Regañar a los alumnos difíciles enviados por los maestros 	Director
		Director
		Jefe de Estudios
		Jefe de Estudios

FUNCIONES		CARGO DIRECTIVO SEGUN LODE
Otras Funciones	<ul style="list-style-type: none"> • Proponer el nombramiento de cargos • Desarrollar actividades de investigación y estudio ordenadas por los órganos superiores • Ejercer la función docente • Tener la diligencia más estricta en el cuidado del material, mobiliario e instalaciones escolares 	<p>Director Director</p> <p>Director/Jefe de Estudios/Secretario Director/Jefe de Estudios/Secretario</p>
FUNCIONES		CARGO DIRECTIVO SEGUN LODE
Ámbito Circumescolar	<ul style="list-style-type: none"> • Cooperar con la familia, asociación de padres y otras instituciones relacionadas con la escuela • Organizar y colaborar con obras circun y postescolares • Coordinar actividades complementarias 	<p>Director</p> <p>Director/Jefe de Estudios Jefe de Estudios</p>

Cuadro 4.1.4.: Redistribución de funciones a partir de la LODE

Además de las funciones señaladas en el Cuadro 4.1.4., cabría considerar:

a) Respecto al director:

- Ejecutar los acuerdos de los órganos colegiados en el ámbito de sus competencias.
- Coordinar la participación de los distintos sectores de la comunidad escolar procurando los medios precisos para la más eficaz ejecución de sus respectivas atribuciones.
- Elaborar con el equipo directivo la propuesta de plan anual de actividades del centro.
- Elevar una memoria anual a los servicios provinciales del ministerio sobre las actividades y situación general del centro.

b) Respecto al Secretario:

- Actuar como secretario de los órganos colegiados del centro, levantar acta de las sesiones y dar fe de los acuerdos con el visto bueno del Director.

c) Respecto al Jefe de *Estudios*:

- Velar por el cumplimiento de los criterios que fije el Claustro de Profesores sobre la labor de evaluación y recuperación de los alumnos.
- Organizar los actos académicos.

Otras funciones que se asignan a los cargos, complementarias a las especificadas por la **LODE**, quedan recogidas en la Orden del 9 de junio de 1989, que aprueba instrucciones sobre organización y funcionamiento de los centros docentes del "territorio MEC". Aquí, se menciona al **director** en relación a las siguientes actuaciones:

- El Director del centro comunicará el horario aprobado al Director Provincial antes del 20 de septiembre
- En los centros docentes en que no esté constituido el Consejo Escolar, el Director, oído el Claustro, solicitará antes del 15 de septiembre, al Director Provincial, la aprobación del horario general del centro y la jornada escolar.
- ...cuando necesidades urgentes de escolarización exijan el establecimiento de unos horarios determinados, la Dirección Provincial lo comunicará así al Director del centro...
- El Director del centro establecerá el calendario de actuaciones (para la elaboración y aprobación de la PGA)
- El Director comunicará al Consejo Escolar y a la autoridad administrativa competente cualquier **conducta** que no respete los acuerdos reflejados en la PGA y deberá emprender inmediatamente las actuaciones pertinentes.
- Directores..., entre nueve y doce horas de reducción, dependiendo del tamaño y complejidad organizativa de los centros
- La aprobación provisional de los horarios del profesorado corresponde al Director del centro.
- ...los Directores de los centros deberán remitir al Servicio de Inspección Técnica, antes del día 5 de cada mes, los partes de faltas relativos al mes anterior...
- El Director comunicará al Director Provincial. en el plazo de tres días, cualquier falta o retraso de un Profesor que, a juicio del Jefe de Estudios, resulte **injustificado**....
- Cuando fuere detectado por el Servicio de Inspección cualquier incumplimiento por parte de un Director de las responsabilida-

des que la presente Orden le confiere en el control de la asistencia del profesorado...

- El Secretario del centro o, en su caso, el órgano residencial competente, velará por el cumplimiento de la jornada del personal de administración y servicio, poniendo en conocimiento inmediato del Director cualquier incumplimiento.

- En aquella materia en la que no esté cubierta la cátedra, la Jefatura será desempeñada por el Profesor agregado de la misma que el Director designe, oído el Seminario. El Director designará para ejercer dicha Jefatura a un Profesor interino en los casos que no haya Profesor numerario.

-...los informes preceptivos sobre las actividades del Programa de Formación en Alternancia se elevarán, a través de la Dirección del centro, al Consejo Escolar y a la Dirección Provincial.

- El Director coniprobará que la elaboración de las programaciones de los Seminarios o Departamentos se ajusta formalmente a lo establecido en el punto a) del presente apartado. En caso contrario, el Director devolverá al Seminario o Departamento la programación para su reelaboración

- En todos los centros de Enseñanzas Medias habrá un tutor por cada grupo de alumnos. Este será designado por el Director del Centro...

-... las sesiones finales de evaluación del Curso de Oriieitación Universitaria serán presididas por el Director

- El Jefe de Departamento de Orientación , en los centros que tengan aprobada la experiencia de orientación educativa, realizará las tareas y funciones que tiene encomendadas, siguiendo las directrices del Director del centro.

La Orden citada asigna al **Secretario** del centro funciones en relación con las siguientes actuaciones:

- Informe del Secretario del centro sobre la situación de los recursos materiales que el centro posee y las necesidades que deberían cubrirse a lo largo del curso

- Una vez aprobada, la Programación General Anual quedará en la secretaría del centro...

- Secretarios..., entre nueve y doce horas de reducción, dependiendo del tamaño y complejidad organizativa de los centros.

- El Secretario del centro o, en su caso, el órgano residencial competente. velará por el cumplimiento de la jornada del perso-

nal de administración y servicios poniendo en conocimiento inmediato del Director cualquier incumplimiento.

La Orden 9 de junio de 1989 citada también menciona al **Jefe de Estudios** en relación con las siguientes actuaciones:

- Plan de acción tutorial..., que será elaborado por el Jefe de Estudios con la colaboración, en su caso, del Jefe del Departamento de Orientación.
- ... se realizarán tantas sesiones conjuntas del tutor con los profesores del grupo de alumnos como el Jefe de Estudios, el Jefe de Departamento de Orientación y los propios tutores consideren oportunas
- El Vicedirector, en colaboración con el Jefe de Estudios, elaborará el programa de actividades complementarias
- ... todas las horas lectivas que superen las dieciocho horas se compensarán con las horas complementarias establecidas por la Jefatura de Estudios
- Jefes de Estudios..., entre nueve y doce horas de reducción, dependiendo del tamaño y complejidad organizativa de los Centros.
- La suma de horas lectivas y horas complementarias de obligada permanencia en el Centro, recogidas en el horario individual de cada Profesor, será de veinticinco semanales, que deberán ser asignadas por los Jefes de Estudios en la confección de los horarios.
- Las horas restantes, hasta completar las treinta de dedicación al centro, se computarán mensualmente a cada Profesor por el Jefe de Estudios.
- En el primer Claustro del curso, el Jefe de Estudios comunicará a los Seminarios o Departamentos el número de grupos de alumnos que corresponde a cada asignatura.
- De todas las circunstancias que se produzcan en esta reunión extraordinaria (la de elección de turnos, asignaturas y cursos) se levantará acta, firmada por todos los miembros del Seminario o Departamento, de la cual se dará copia inmediata al Jefe de Estudios.
- A la vista de la distribución de turnos, asignaturas y cursos realizados por los respectivos Seminarios o Departamentos, los Jefes de Estudios procederán a la confección de los horarios del alumnado y del Profesorado.

- El control de asistencia del Profesorado corresponde al Jefe de Estudios. Para esta tarea y para mantener el buen funcionamiento de la actividad docente de los centros, el Jefe de Estudios contará con la colaboración de los Profesores de guardia.
- ... los Directores de los centros deberán remitir al Servicio de Inspección Técnica, antes del día 5 de cada mes, los partes de faltas relativos al mes anterior, elaborados por el Jefe de Estudios.
- Cualquier ausencia que se produzca deberá ser notificada por el Profesor correspondiente al Jefe de Estudios a la mayor brevedad. El Profesor deberá cumplimentar y entregar al Jefe de Estudios los justificantes correspondientes el mismo día de su incorporación al Centro. A estos efectos, se tendrá a disposición del profesorado los modelos de justificantes en la Jefatura de Estudios.
- El Director comunicará al Director Provincial, en el plazo de tres días, cualquier falta o retraso de un Profesor que, a juicio del Jefe de Estudios, resulte injustificado...
- ...los Jefes de Estudios, al confeccionar los horarios, reservarán una hora a la semana en la que los miembros de cada Seminario o Departamento queden libres de otras actividades.
- ...los tutores serán designados por el Director del centro, a propuesta del Jefe de Estudios ...
- Una función de los tutores es colaborar, en su caso, con el Departamento de Orientación del Centro, en los términos que establezca la Jefatura de Estudios.
- El Jefe de Estudios coordinará el trabajo de los tutores, manteniendo las reuniones periódicas necesarias.
- Los Jefes de Estudios y el Profesorado responsable de la coordinación y dirección de los Proyectos de Orientación Educativa prestarán especial atención a la coordinación de las actividades tutoriales...
- En función de las disponibilidades de cada centro, el Jefe de Estudios designará Profesores-tutores con la misión específica de apoyar al Departamento de Orientación.
- En aquellos centros en que algún Profesor pertenezca a la Junta de Personal Provincial, el Jefe de Estudios tendrá en cuenta esta circunstancia al elaborar el horario de estos Profesores.

4.1.5. *La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) y disposiciones de desarrollo.*

Aunque la LOGSE es una ley esencialmente de ordenación curricular, complementa a la LODE en aspectos de gestión que tienen gran incidencia en la etapa de Educación Secundaria:

- 1º) Crea el perfil profesional del Orientador y del Administrador
- 2º) Se crean nuevos órganos de coordinación académica:
 - Departamento de orientación
 - Departamentos didácticos
 - Comisión de coordinación académica
 - Tutores
- 3º) Se establece un nuevo régimen de funcionamiento a partir de documentos como:
 - El Proyecto Educativo del Centro
 - Proyecto Curricular de etapa
 - Programación General Anual

Respecto a la figura del administrador, el Real Decreto 92911993 (Reglamento Orgánico de centros de secundaria) establece, en su artículo 28, que en los Institutos de Educación Secundaria que el MEC determine existirá un Administrador quien, bajo la dependencia directa de Director del mismo, asumirá las competencias establecidas en el artículo 30 de este Reglamento. En estos institutos no existirá **Secretario/a**.

Son competencias del Administrador:

- "a) Asegurar la gestión de los medios humanos y materiales del instituto*
- b) Ordenar el régimen administrativo del instituto de conformidad con las directrices del Director.*
- c) Actuar como secretario de los órganos colegiados de gobierno del instituto, con voz, pero sin voto, y levantar acta de las sesiones y dar fe de los acuerdos con el visto bueno del Director*
- d) Controlar, por delegación del Director y bajo su autoridad, la asistencia al trabajo y el régimen disciplinario de todo el personal docente y no docente adscrito al instituto, y mantener las relaciones administrativas con la Dirección Provincial.*
- e) Custodiar los libros y archivos del Instituto*

- f) Expedir las certificaciones que soliciten las autoridades y los interesados
- g) Realizar el inventario general del instituto y mantenerlo actualizado
- h) Custodiar y disponer la utilización de los medios audiovisuales y del material didáctico
- i) Ejercer, por delegación del Director y bajo su autoridad, la jefatura del personal de administración y de servicios adscrito al instituto
- j) Elaborar el anteproyecto de presupuesto del instituto
- k) Ordenar el régimen económico del instituto, de conformidad con las instrucciones del Director, realizar la contabilidad y rendir cuentas ante las autoridades correspondientes
- l) Velar por el mantenimiento material del instituto en todos sus aspectos, de acuerdo con las indicaciones del Director
- tn) Cualquier otra función que le encomiende el Director dentro de su ámbito de competencia."

Es decir, las competencias del **Administrador** son las mismas que las del secretario y, además, asume por delegación del director las competencias "d" y la "i"

Respecto al **director** cabe señalar las competencias añadidas que ese Decreto establece:

- "a)..... y representar oficialmente a la Administración educativa en el instituto,
- d) Ejercer la jefatura de todo el personal adscrito al instituto
- j)... y designar a los Jefes de los Departamentos y a los tutores
- ll) Elaborar con el Equipo Directivo la propuesta del proyecto educativo del centro, la programación general anual, de acuerdo con las directrices y criterios establecidos por el Consejo Escolar y con las propuestas formuladas por el Claustro y, asimismo velar por su correcta aplicación.
- m)... convocar y presidir la Comisión de coordinación pedagógica del instituto"

Respecto al **Consejo Escolar** cabe señalar las siguientes competencias añadidas:

Un análisis más detallado de esta nueva figura puede verse en Gairín y Carnicero (1992, 1995)

"a) Establecer las directrices para la elaboración del proyecto educativo del instituto , y aprobarlo y evaluarlo una vez elaborado.

h) Adoptar criterios para la elaboración de la programación general del instituto, así como aprobarla y evaluarla, respetando, en todo caso, los aspectos docentes que competen al Claustro."

Respecto al **Claustro de Profesores** cabe considerar las siguientes competencias añadidas:

"a) Elevar al Equipo Directivo propuesta para la elaboración del Proyecto Educativo del Instituto y de la Programación General Anual

b) Establecer los criterios para la elaboración de los proyectos curriculares de etapa, aprobarlos, evaluarlos y decidir las posibles modificaciones posteriores de los mismos.

c) Aprobar los aspectos docentes de la Programación General Anual del Instituto e informar ésta antes de su presentación al Consejo Escolar.

e) Elaborar el plan de formación del profesorado del instituto

g) Conocer las candidaturas a la Dirección y los programas presentados por los candidatos.

h) Aprobar los criterios pedagógicos para la elaboración de los horarios de los alumnos."

Otras implicaciones del mencionado Real Decreto 92911993 añadidas a las ya señaladas son:

a) Respecto al Departamento de Orientación y Departamento de actividades complementarias y extraescolares:

El Jefe del Departamento de Orientación y el Jefe del Departamento de Actividades Complementarias y Extraescolares serán profesores designados por el director del centro a propuesta del Jefe de estudios oído el Claustro y nombrados por el Director Provincial.

El Jefe del Departamento de Orientación y el Jefe del Departamento de Actividades Complementarias y Extraescolares actuarán bajo la dependencia del Jefe de estudios y en estrecha colaboración con el Equipo Directivo.

b) Respecto a la creación de los Departamentos didácticos:

Los jefes de los departamentos didácticos desempeñarán su cargo durante tres cursos académicos, serán designados por el director del instituto y nombrados por el director provincial

c) Respecto a la Comisión Pedagógica

En los institutos de Educación Secundaria existirá una Comisión Pedagógica, que estará integrada por el director, que será su presidente, el Jefe de Estudios y los jefes de departamento.

Sus competencias serán:

o) Establecer las directrices para la elaboración de los proyectos curriculares de etapa

b) Coordinar la elaboración de los proyectos curriculares de etapa y su posible modificación

c) Asegurar la coherencia entre el proyecto educativo del instituto, los proyectos curriculares de etapa y la programación general anual

d) Establecer las directrices generales para la elaboración de las programaciones didácticas de los Departamentos y del plan de orientación académica y profesional y del plan de acción tutorial, incluidos en el proyecto curricular de etapa

e) Proponer al Claustro de profesores los proyectos curriculares para su aprobación

f) Velar por el cumplimiento y posterior evaluación de los proyectos curriculares de etapa

g) Proponer al Claustro la planificación general de las sesiones de evaluación y calificación y el calendario de exámenes o pruebas extraordinarias, de acuerdo con la Jefatura de estudios.

d) Respecto a la creación de la tutoría

En los Institutos de educación secundaria habrá un Tutor por cada grupo de alumnos. El Tutor será designado por el Director, a propuesta del Jefe de estudios entre los profesores que impartan docencia a todo el alumnado del curso.

e) Respecto a la creación del Régimen de funcionamiento

- "El Equipo Directivo elaborará el proyecto educativo del instituto de acuerdo con los criterios establecidos por el Consejo

Escolar y las propuestas realizadas por el Claustro y la Junta de delegados de alumnos” (art. 93.1).

- "El proyecto educativo del instituto será aprobado y evaluado por el Consejo Escolar" (art. 93.2).

- "La Comisión de Coordinación Pedagógica supervisará la elaboración y se responsabilizará de la redacción del proyecto curricular para cada una de las etapas educativas que se imparten en el instituto , de acuerdo con el curriculum oficial y los criterios establecidos por el Claustro" (art. 95)

- "Los proyectos curriculares de etapa y sus modificaciones anuales serán aprobados por el Claustro de profesores" (art. 96)

En el caso de Educación Infantil y Educación Primaria, el R.D. 819/1993, de 28 de mayo por el que se aprueba el Reglamento Orgánico, establece prácticamente las mismas competencias para los órganos directivos que en Educación Secundaria. Señalaremos, sin embargo, algunas diferencias :

a)- Respecto a los órganos de coordinación docente, se establecen los siguientes:

a) Equipos de ciclo

b) Comisión de Coordinación Pedagógica

c) Tutores

b)- Los Equipos de Ciclo, distintivo de estas etapas, agrupan a todos los maestros que imparten docencia en él. Son los órganos básicos encargados de organizar y desarrollar, bajo la supervisión del **Jefe de estudios**, las enseñanzas propias del ciclo. Sus funciones son:

a) Formular propuestas al Equipo Directivo y al Claustro relativas a la elaboración del proyecto educativo y de la Programación General Anual

b) Formular propuestas a la Comisión de Coordinación Pedagógica relativas a la elaboración de los proyectos curriculares de etapa

c) Mantener actualizada la metodología didáctica

d) Organizar y realizar las actividades complementarias y extra-escolares.

c)- Cada uno de los equipos de ciclo estará dirigido por un coordinador. Los coordinadores serán designados por el Director, oído el equipo de ciclo.

En la Comunidad Autónoma de Andalucía, la Orden de 9 de Julio de 1993, que se regula la aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo y establece las normas básicas de organización y funcionamiento de todos los centros escolares para el curso 1993/94, recoge disposiciones respecto a:

- I. Ámbito de aplicación
- II. Disposiciones generales
- III. Proyecto de centro
- IV. Plan Anual de Centro
- V. Normas pedagógicas generales
- VI. Participación en la vida de los centros.
- VII. Actuaciones para el ejercicio de la solidaridad y la atención a la diversidad en el ámbito educativo
- VIII. Disposiciones adicionales.
- IX. Disposiciones transitorias
- X. Disposiciones finales.

En resumen, estos Reglamentos, aparte de repetir normativa electoral y otras especificaciones ya establecidas, añadir a las competencias y funciones del Director establecidas las nuevas surgidas de la LOGSE: elaborar con el equipo directivo la propuesta del Proyecto educativo y programación general anual, presidir los nuevos órganos como la Comisión de coordinación pedagógica, designar a los coordinadores de ciclo, etc

Otras aportaciones

Más allá de las disposiciones recogidas, nos parece importante destacar algún ejemplo de otras actuaciones que también implican a los directivos y que afectan a su trabajo. Nos referimos a disposiciones menores que también involucran a los directivos.

El Departament d'Ensenyament de Catalunya dicta cada principio de curso una serie de normas de funcionamiento que afectan a los centros educativos de su competencia. Algunas de estas normas

concretan aspectos de funcionamiento que afectan a órganos directivos. Así, podemos hacer referencia a:

1.- Orden 13-11-1989 (DOGC 29-11-89), por la que se aprueban las instrucciones que regulan las actuaciones, los trámites y las gestiones a realizar por los centros docentes públicos de nivel no universitario de Cataluña en determinados casos de accidentes o incidentes.

"El director del centro habrá de advertir en el término más breve posible a los padres o tutores del alumno accidentado, o a terceras personas perjudicadas sobre los hechos ocurridos" (art. 3.2.).

2.- Circular relativa a las instrucciones para el proceso de elaboración del PCC (DOGC núm. 452):

"La elaboración y aprobación del PCC corresponde al Claustro,... El Jefe de Estudios supervisará el proceso de elaboración."

3.- Resolución del 3 de Junio de 1992 que da instrucciones de funcionamiento para el curso 1992-93:

- "La asignación de los maestros a los diferentes cursos y materias la hará el director del centro después de oír al Claustro de Profesores y valorar las propuestas del Jefe de Estudios." (art. 2.2)

- "Los cargos directivos podrán dedicar una parte de su horario lectivo a la realización de las tareas propias de su cargo. El número de horas dependerá del número de unidades del centro. Así, un centro entre 9 y 16 unidades, entre todos los miembros del equipo directivo se dedican 25 horas lectivas semanales a la tarea directiva." (art. 2.3)

- "El director del centro, en uso de sus funciones,... designará un tutor para cada grupo de alumnos,..." (art. 2.4.2)

- "El director del centro, de acuerdo con los principios del PE, designará a los maestros que deban llevar a término tareas de coordinación..." (art. 2.4.2)

- "...En cualquier caso el director deberá prever y asegurar la adecuada atención a los alumnos durante las ausencias del profesorado derivadas de los permisos y licencias previstos en estos apartados." (art. 2.6)

- "Cuando se produzca una falta de asistencia o de puntualidad, el director lo comunicará inmediatamente al interesado,..." (art. 2.6).

- "En interés del centro, el director podrá asignar un encargo de los servicios a cualquier profesor..." (art. 2.6).

- "Antes del 5 de cada mes, el director del centro comunicará a los profesores las faltas de asistencia..." (art. 2.6).

- "No más allá del 10 de cada mes, el director enviará a la Delegación Territorial la relación de profesores con faltas de asistencia o de puntualidad sin justificar..." (art. 2.6).

- "El director notificará a la Delegación Provincial la relación de profesores que ejerzan el derecho de huelga en el término de 5 días." (art. 2.6).

- "Los directores de centros velarán para que la lengua catalana sea de expresión normal en las reuniones del Claustro y del Consejo Escolar." (art. 2.7).

- "La comisión de evaluación será presidida por el Jefe de Estudios" (art. 4).

- "La decisión de adaptar el curriculum ha de ser tomada por el equipo directivo a propuesta de los maestros implicados y con la colaboración del EAP" (art. 5.2).

- "La tramitación la iniciará la dirección del centro la cual informará a la inspección" (art. 5.2.1).

- "La dirección del centro u otro miembro del equipo directivo se responsabilizará de recibir y canalizar en el centro la información sobre las actividades de formación permanente incluidas en el Plan de Formación del Departamento que puedan ser de interés o afectar a los profesores." (art. 9)

Bajo parámetros similares se rige el Ministerio de Educación y Ciencia y otras Consejerías de Educación en las instrucciones de inicio de curso.

4.1.6.- Algunas consideraciones finales

La evolución de la función directiva de los centros escolares queda condicionada por la realidad contextual, de manera mediata, y, de manera inmediata por la legislación que responde a ella. El

análisis efectuado puede ser objeto de clasificaciones y consideraciones diversas (véase al respecto las aportaciones de Antúnez, 1991:168 y ss. y Álvarez, 1993:157 y ss, a partir de las obras de Gómez, 1980 y Lázaro, 1980), sin que deba señalarse un cierto grado de acuerdo respecto a algunos aspectos:

a) La revisión legislativa sobre las funciones permite coincidir con Rul (1991) y Teixidor (1995:208-212) en la existencia de varios periodos: dirección no profesional, dirección escolar profesional (a partir de la Ley de Enseñanza Primaria de 1945), coexistencia de la dirección escolar profesional y no profesional (a partir de la Ley General de Educación de 1970) y dirección escolar no profesional (con la aparición de la LODE en 1985). Sintéticamente, Castillo (1995) señala:

"Sin grandes profundizaciones, que el espacio no permite, señalamos algunos hitos de la dirección escolar en España.

-La historia de la dirección escolar se circunscribe prácticamente a este siglo, sin olvidar que la figura aparece por primera vez en el decreto de 25-9-1898, al crearse las escuelas anejas a las Escuelas Normales.

-En decreto de 25-2-1911, se establecen los requisitos para la selección del director (10 años de servicio, estudios especiales, examen, proyecto, publicaciones y méritos) y sistema para cubrir las vacantes, mediante concurso.

-A partir de 1914, los nombramientos fueron sufriendo diversos avatares, hasta la definición de la figura, al calor de la Ley de Enseñanza Primaria de 17-7-1945 y del decreto de Agrupaciones Escolares de 1962 que la refuerza.

-Se crea el cuerpo de directores escolares, aprobándose su reglamento el 26 de abril de 1967.

-Esta concepción directiva profesional desaparece con la Ley de Educación de 1970, ya que deja de existir el cuerpo de directores.

-La LOECE (19-6-80) sienta las bases de una dirección escolar participativa.

-La LODE (3-7-1985) crea, como órgano máximo rector del centro el consejo escolar, y establece el actual modelo electo por parte de los integrantes del mismo".

No obstante, hay una cierta permanencia de requerimientos a la dirección relativos a ser la máxima autoridad del centro, responsable del cumplimiento de la normativa, ejercicio de la representación institucional, coordinación del profesorado, responsable del uso de las instalaciones y organización de la cooperación con el entorno.

b) La orientación de los centros hacia una mayor autonomía ha supuesto un desarrollo de asignaciones relacionadas con el desarrollo pedagógico y curricular, así como la potenciación de otras figuras que también ejercen tareas directivas.

c) Existe una tendencia a la hiperregulación, que además de aumentar la complejidad del trabajo directivo conlleva una dificultad técnica de aplicar la normativa. Este hecho resulta más grave en el momento actual donde son fuente de normativa diferentes instancias (MEC, Comunidades Autónomas, Centro, etc.), lo que favorece los cruces de competencias.

La dificultad no sólo es técnica, también es conceptual. Curiosamente, una mayor autonomía institucional ha venido acompañada de una mayor regulación.

d) La regulación normativa actual intenta compartir dos planteamientos no siempre compatibles. Por una parte, resulta coherente con la LODE y el modelo de participación que impulsa, la potenciación de un directivo líder y centrado en procesos socio-comunicativos; por otra, la LOGSE impulsa propuestas que enlazan más con un perfil técnico y de gestión, sin olvidar la "ruptura" que la presencia del Administrador genera en el sistema electivo y de funcionamiento hasta ahora existente.

Por último, la potenciación de una dirección participativa exige replantear los sistemas de selección, formación y funcionamiento y evitar la continua identificación y no diferenciación interna de la dirección. Además, habría que considerar no sólo los aspectos negativos y problemáticos sino también las ventajas y los usos que la dirección está proporcionando. Corresponde recordar con Cantó (1992) que la existencia de un complemento específico, la reducción del horario lectivo, el desarrollo del curriculum personal y el estatus conseguido son factores que pueden llevar a muchos profesores a acceder al cargo. También pueden existir "movimientos" centrados en permanecer en el cargo y relacionados, por ejemplo, con la apro-

piación del cargo, del centro y de su contenido o la colonización del Consejo Escolar.

4.2. Las tareas de los directivos

Una fuente imprescindible de información para la detección de necesidades es la revisión de las exigencias que la práctica impone. En este sentido, analizamos a continuación, siguiendo las aportaciones de S. Antúnez (1991)¹, una revisión de las tareas directivas. Utilizamos esta aportación por considerarla metodológicamente más completa, por la variedad de instrumentos utilizados, que el mero análisis de puestos o la aplicación a él de la técnica de incidentes críticos.

4.2.1. Introducción

"La teoría clásica dice que el directivo organiza, coordina, planifica y controla: los hechos sugieren otras cosas" (Mintzberg, 1975: 49).

Cuando avisan al director o directora escolar de que un padre está en la puerta exigiendo su presencia, reclamando ser recibido por un profesor con el que no había concertado la entrevista previamente; cuando un alumno ha sufrido un pequeño accidente en el patio y nadie puede evacuar al herido porque todo el profesorado está ocupado en sus clases; cuando la Inspectora reclama, por la vía de la urgencia, que se cumplimente el enésimo formulario; cuando la calefacción no funciona y hay que llamar a quien la arregle... ¿está realmente el director organizando, coordinando, planificando o controlando?

De hecho, estas cuatro palabras que han predominado en el vocabulario de la teoría de la dirección desde que Henry Fayol las introdujo en 1916 nos dicen muy poco respecto a lo que hacen realmente los directores y directoras de hoy.

El estudio de la dirección (temática asociada a términos como

¹ También han realizado estudios sobre el tema en nuestro contexto Bosch y Rubio (1994) y Falcón, sobre la base respectiva de entrevistas y estudios de incidentes críticos. Sin embargo, son aportaciones que pueden considerarse puntuales.

progreso, cambio, innovación...) pocas veces se ha centrado en la pregunta básica *¿qué hacen los directores y directoras?*. Sin una respuesta adecuada a esta pregunta difícilmente podremos enseñar cómo dirigir, ni diseñar sistemas de información para los directivos, ni mejorar, en suma, su **práctica**.

Creemos que existe una relativa ignorancia respecto a la naturaleza del trabajo directivo en centros educativos. Si bien se han desarrollado muchos estudios sobre los profesores (su pensamiento, la motivación, el análisis de tareas, la interacción didáctica, etc...) poca cosa se ha hecho por conocer qué hacen, por qué y cómo hacen las cosas los directores y directoras.

Fruto de este desconocimiento se puede llegar a tener lo que Bolman y Deal (1987: 241) denominan "*visión mitológica*" del directivo. Así, frecuentemente se les identifica como *"...actores racionales que utilizan lo mayor parte de su tiempo planificando, organizando, coordinando y controlando las actividades de sus subordinados. Por otra parte, las publicaciones, los libros, los centros de formación y los cursos que se imparten también suelen comunicar una imagen del directivo moderno imperturbable, bien vestido, con la mesa del despacho bien ordenada, ayudado de subordinados leales y utilizando unos sistemas de información sofisticados..."*. Se presenta al directivo desarrollando planes estratégicos que comunicará a través de estructuras bien definidas que son capaces de producir las respuestas eficaces que se habían previsto. Como dicen estos dos autores: *"suena bien pero a menudo es fantástico"*.

Mintzberg (1975) hizo una descripción magistral de lo que llamó el "*folklore*" y los "*hechos*" de la tarea directiva. Definió la naturaleza del trabajo directivo a partir de un estudio sobre la literatura, de la cual cita investigaciones sobre directivos de todo tipo (incluso de líderes de grupos juveniles callejeros, hechas con metodologías e instrumentos diversos: observador "*en la sombra*", diarios, grabaciones...) y de sus propias investigaciones con directores generales. Concluyó diciendo que *"los resultados de estas investigaciones se parecen tanto a las palabras de Fayol como una pintura cubista a otra del Renacimiento"*.

El autor deshace cuatro grandes mitos sobre la función directiva **contrastando la imagen "folklórica"** con los "*hechos*" que realmente se desarrollan en el trabajo directivo.

4.2.2. La naturaleza del trabajo de los directivos escolares

Resulta interesantísimo comprobar cómo los estudios de Mintzberg (1975, 1983) o los de Stewart (1976) con directores generales (este último demostró que la fragmentación en el trabajo diario de los directivos suponía una media de nueve minutos dedicados a cada actividad), coinciden en un grado muy alto con los resultados de investigaciones sobre directivos de centros escolares.

Los trabajos que hemos analizado sobre directivos escolares de Gran Bretaña (Hall, Mackay y Morgan, 1986 y 1988), de Suecia (Stegö y Alehammar, 1989) y de Alemania (Hopes, 1986) demuestran que *"los directivos de centros escolares desarrollan una actividad intensa, interviniendo en ámbitos muy diversos, con una gran fragmentación en su trabajo -por tanto con muchas interrupciones y dedicando muchos periodos cortos de tiempo-, utilizando medios fundamentalmente verbales."*

El análisis de los diarios elaborados por directores y directoras escolares investigado por Antúnez, 1991, los resultados del cuestionario que cumplimentaron 100 directores y directoras de centros públicos de Enseñanza Primaria de Cataluña y las evidencias que proporciona la observación de su trabajo permiten afirmar que la naturaleza y las características del trabajo de los directores y directoras de la muestra señalada no difiere de las de sus colegas europeos. Por otra parte, esta descripción resulta obvia para cualquiera que haya estado durante un solo día delante o detrás del despacho de un director.

Las investigaciones de Hall, Mackay y Morgan (1986: 136-137) son uno de los estudios empíricos más importantes sobre el trabajo de directivos escolares. Analizaron el trabajo de 15 directores y directoras. Encontraron algunas diferencias entre ellos pero concluyeron que *"el trabajo de todos podía caracterizarse por la fragmentación, una gran variedad de tareas y un énfasis fuerte por hablar con la gente."*

En un estudio posterior de los mismos autores (Hall, Mackay y Morgan, 1988: 79-91), una investigación detallada sobre el trabajo de 4 directores durante períodos largos, coincide nuevamente con las apreciaciones de Mintzberg respecto a la fragmentación, intensidad y variedad como características de su trabajo.

Stego y Alehammar (1989) subrayan también que las investigaciones que se han aproximado al estudio del trabajo directivo han

olvidado un tema crucial: las peculiaridades reales de este trabajo. Sus conclusiones (1989: 13-14) obtenidas con directores suecos apuntan también las características de:

"Brevedad. *Las actividades breves suponen un consumo de atención y de energía mayor que las actividades largas. Esta manera de trabajar puede asegurar que las tareas se hagan pero es difícil de asegurar la calidad del trabajo realizado.*

Variedad. *Deben intervenir en asuntos de lo más variado que suponen poner en juego una gran cantidad de destrezas y habilidades y una demanda cognitiva también diferente y grande.*

Fragmentación. *Las actividades de los directivos están constantemente interrumpidas por otras tarea., problemas o crisis. Cuando el directivo está inmerso en una actividad durante más de cinco minutos ya tiene otra tarea a la espera para interrumpirle".*

Van den Hoven (1986) recoge el trabajo de Hopes (1981), "*The schooleader and school improvement*", en el que se concluye que la naturaleza del trabajo de los directores alemanes (págs. 263-264) "*se caracteriza por la ocupación febril y difícil de pronosticar. Consiste en un número muy grande de actividades y eventos variados de duración corta y larga. La variedad es máxima. El intercambio de información se hace poco formalmente, de forma oral y a partir de intercambios individuales. Hay muy poca evidencia de que se fijen prioridades y se constatan cambios muy radicales de una cosa a otra que se suceden diariamente*".

Bonnet, Dupont y Huguet (1989: 64-67) han llegado a conclusiones semejantes en Francia.

Todos estos estudios sobre directivos de centros escolares o los de Kotter (1982) nos proporcionan un recorrido muy interesante y una revisión sobre cómo es realmente la tarea directiva, a menudo precaria.

Si salimos por un momento del ámbito escolar y nos fijamos en los trabajos de Kotter observando a directivos durante meses, se pone en evidencia que éstos solían consumir mucho tiempo llevando problemas de reunión en reunión y que raramente tomaban decisiones. Las decisiones emergían de la avalancha, a veces confusa de conversaciones, reuniones, informes, etc.

Concluyen afirmando que los sistemas sofisticados de información sirven mucho más para saber lo que pasó en el mes anterior o

en el Último año que para saber qué habrá que hacer al día siguiente. Suelen dar **menos** información de la que pudiera parecer para decidir sobre lo que hay que hacer inmediatamente. Muchas veces las decisiones se toman -como también señala Mintzberg- por intuiciones o corazonadas o son el resultado de la experiencia y de los éxitos o fracasos anteriores.

Para entender la naturaleza del trabajo de los directivos escolares, si consideramos este breve análisis podemos sacar al menos tres conclusiones:

- a) Parece imprescindible pues abandonar, de alguna manera, las palabras de Fayol, olvidarse del acrónimo de Gulick (POSDCORB) y aproximarse a la tarea del directivo de una manera más útil y realista.
- b) Mantener la "*visión rnitológica*" (Bolman y Deal) o "*folklórica*" (Mintzberg) del directivo conduce a que los propios directivos vean a su organización como más racional de lo que realmente es y a verse a sí mismos con más poder para controlar los acontecimientos de la organización que los que realmente poseen. Estas visiones son incompletas y a menudo erróneas.

Hay que admitir que estos niitos han estado reforzados por la literatura relativa a la dirección y por la multitud de talleres, seminarios y cursos a los que los directivos han asistido.

La realidad es niuy conipleja. Mucho más, por ejemplo, que la que plantean Blanchard y Johnson (1982) o bien Tregoe y Zimmermann (1980). Ambas obras sugieren que la dirección es fácil cuando no es así. Contemplan únicamente una parte de una realidad que es compleja. Tregoe y Zimmermann consideran **plenamente** y solamente el enfoque estructural. Personas, símbolos y políticas no son contempladas como relevantes en el desarrollo de la estrategia corporativa.

- c) La naturaleza del trabajo de los profesores y profesoras que tienen responsabilidades de coordinar un equipo (comisión, departamento, seminario, etc.) es, al menos en parte, similar a la naturaleza del trabajo del directivo escolar.

4.2.3. *Los roles de los directivos*

El estudio exhaustivo mencionado de Antúnez (1991) nos parece un punto de partida contextualizado a nuestra realidad. Se llevó

a cabo con un grupo de 100 directores/as de centros públicos de Enseñanza Primaria de Cataluña, a partir de:

- a) el análisis de la literatura sobre el tema,
- b) el análisis de la legislación escolar desde 1945 (Ley de Educación Primaria) hasta 1990 (LODE y normas que la desarrollan),
- c) un conjunto de entrevistas a inspectores e inspectoras de enseñanza primaria,
- d) el análisis de diarios de un grupo de directores y directoras en ejercicio,
- e) el diseño, aplicación y explotación de un cuestionario.

Alguna de las conclusiones de este trabajo, especialmente las que se refieren a la caracterización de los roles directivos, son recogidas a continuación.

4.2.3. a) *El análisis de diarios*

La utilización de diarios para estudiar el trabajo de los directivos se remonta a los trabajos de Carlson (1951) sobre directivos de empresas industriales. Otras investigaciones desarrolladas en Inglaterra, también sobre directivos de fábricas fueron los de Burns (1957), Horne y Lupton (1965) -citados por Clerkin (1985: 289)-, así como los de Stewart (1976) -estos últimos más conocidos entre nosotros-. En el ámbito norteamericano son relevantes los trabajos que compendia Mintzberg (1983), autor al que continuamente es necesario hacer referencia.

Más próximo a nuestro tema objeto de revisión, la utilización de diarios en contextos educativos ha sido desarrollada y redefiuida por Lyons (1974) en sus trabajos de análisis sobre cómo ejecutaban las obligaciones administrativas los directivos escolares.

Los instrumentos de registro que se utilizaron se basaron fundamentalmente en las aportaciones de Clerkin (1985); Howell (1981: 333-335); Everard y Morris (1990: 125-140); Torrington y Weightman (1989: 102-109); Knight (1989: 171-186); Craig (1987: 56) y Dean (1989: 220).

4.2.3. b) *El cuestionario*

Con los resultados de todos los análisis anteriores, se enumeró un listado de 165 ítems que recogían 205 tareas que resultaban relevantes para describir la práctica totalidad de las tareas directivas que

pueden desarrollarse en un centro público de enseñanza primaria. Su validación a partir de una aplicación piloto permite hablar de 150 ítems relacionados con 190 tareas diferentes.

La aplicación del cuestionario se realizó durante el curso 1989-90 en una muestra de 100 directores y directoras, 57 mujeres y 43 hombres. Los años de experiencia en la enseñanza en los sujetos de la muestra iba desde los 4 hasta los 38 años (media de 17.2 años; moda= 12; desviación standard= 7.74). Su edad cronológica alcanzaba una media de 35 años (desviación standard= 7.47) y sus años de experiencia en el cargo señalaban una media de 4.3 años (moda= 1 año).

4.2.3. c) *Delimitación de tareas y roles*

Los resultados de la aplicación del cuestionario permitió identificar 127 tareas típicas que se agrupan en un conjunto de 16 roles agrupados, a su vez, en 7 bloques diferentes; a saber:

- Personal
- Interpersonales
- De información y comunicación
- Relativos a las actividades centrales de la organización
- De gestión de recursos
- De innovación
- De contingencia

Veamos la explicación a cada uno de estos bloques y roles, especificando las conductas y tareas que los caracterizan. Se intenta paralelamente acompañar a las especificaciones de las tareas un conjunto de justificaciones a partir de estudios y conceptualizaciones que autores diversos han elaborado y propuesto sobre este tema.

A. PERSONAL

1. *Dirección de si mismo*

Comprende las tareas que implican:

- autodirección ("*self management*": Fairman y Lucas, 1983);
- uso racional del tiempo personal del directivo: organización y control (Buckley, 1985: 38-39), o "*personal time management*" (Knight, 1989: 171 y ss);
- autoconocimiento: desde la perspectiva de tratar de identificar el estilo directivo propio, tal como sugiere Tye (1972);

enfazando en la importancia de que para la promoción del cambio institucional, el autoconocimiento es seguramente la cuestión más importante para un directivo que comienza a planificar este cambio (saber cómo actúa, cuál es su estilo, qué concepto tiene de las personas, etc...).

- reflexión sobre su **propia** práctica personal: control del estrés; asunción del cambio de rol -especialmente en los directores y directoras debutantes-; gestión de sus asuntos personales ("*personal matters*": Torrington y Weightman, 1989: 101);
- formación permanente personal.

B. INTERPERSONALES Derivan de la autoridad formal que tiene conferida el director. Corresponden a las relaciones interpersonales básicas.

2. Cabeza visible

Este rol es una consecuencia del lugar que ocupa el director en la organización. Comprende tareas de:

- **representación** del Centro ante la comunidad social, la Administración Educativa y la Administración Local; es decir: actuaciones propias de la persona que es la "*primera interlocutora válida*" de la institución;
- trabajo ceremonial (asistencia a reuniones, protocolo, recibir a estudiantes en prácticas, recibir a las personas inspectoras...)
- firma de documentos (autorizar pagos, visar certificaciones...);
- convocatoria y presidencia de las reuniones del Centro;
- representación de la Administración en el Centro;
- desempeño las funciones de jefe/a de personal.

3. Líder

Este rol correspondería al "*Principio humano*" de Sergiovanni (1984). Comprende un conjunto de tareas propias de la "*dirección de personas*" (Buckley (1985: 38-39). Más concretamente, comprende tareas de relaciones humanas y de atención a las personas respecto a:

- motivación del personal;
- creación del equipo (del Claustro -si es posible- y del propio Equi-

po Directivo; (selección, contratación del profesorado y del personal administrativo y de servicios tal como se reconoce en otros contextos donde la autonomía de gestión es mayor: David, 1989: 45-47);

- estimulación, confirmación, relación afectivo-positiva con los miembros de la organización;
- trabajo conducente a intentar hacer congruentes los objetivos personales de cada individuo con los objetivos del Centro;
- conducción del grupo, bien sea por carisma personal, por la formación que se posee, por la capacidad de persuasión, etc...;
- conductas, en general, que tratan de influenciar sobre los demás para instarlos a que se hagan determinadas tareas (Torrington, 1989: 101 y ss);
- actuaciones que buscan proporcionar una atmósfera y clima positivos y saludables (Sweeney, 1982: 349) y que Olivero (1981) identifica como las capacidades más importantes;
- conducción del grupo mediante unas relaciones humanas satisfactorias (Morgan y Hall, 1982); Hall, Mackay y Morgan (1988: 79-91) asignan a los directivos el rol de "director de relaciones humanas", asociándolo a acciones conducentes a propiciar la simpatía y la comprensión con el profesorado y el alumnado;
- motivación por medio de la influencia personal, teniendo en cuenta las necesidades de las personas, su salud y las condiciones de seguridad en el trabajo, en general;
- resolución de conflictos interpersonales (Morgan y Hall, 1982);
- tareas relativas al desarrollo y crecimiento del equipo ("*staff development*"): es decir, actuaciones que tratan de propiciar y conseguir la formación y el crecimiento individual y colectivo de las personas que trabajan en el centro.

Las tareas de desarrollo del equipo que agrupa el rol de líder aparecen como una consecuencia del aumento de las parcelas de autonomía en los centros e incluyen tanto la formación de los profesores y profesoras como la del personal administrativo. Los estudios de Bornetun (1989: 49 y ss) y los de Mac Gillivray (1985) señalan a la formación del personal como una de las tareas que más contribuye a la eficacia directiva.

Sweeney (1982), identifica a los directivos eficaces como aquellos que: (i) "*dan* apoyo a los profesores"; (ii) se comunican con los profesores respecto a objetivos y procesos; (iii) apoyan a la forma-

ción permanente y (iv) favorecen la asistencia del profesorado a reuniones y talleres de formación. Estas dos últimas actuaciones coinciden con la sugerencias de Spear (1989: 67) que propone la potenciación de políticas de desarrollo de cada uno de los profesores y profesoras a partir de la formación permanente.

Morgan y Hall (1982) señalan también la necesidad que tienen los directivos de "*desarrollar políticas de apoyo técnico para enriquecer al profesorado en su trabajo*". Coincide con las propuestas de Snyder (1983) que aboga asimismo por poner el énfasis desde la dirección de los centros en el crecimiento de su profesorado ("*staff development*" y "*School-based staff development*").

C.RELACIONES EXTERNAS

Los dos roles que se explican a continuación se refieren a las tareas derivadas de las relaciones o de las redes de relaciones que mantiene el directivo con otros individuos o con grupos de individuos ajenos al centro escolar.

Son las tareas que Buckley (1989: 38-39) denomina "*dirección de relaciones externas*" con las personas, organismos e instituciones de los sistemas educativos nacional, regional o estatal. Tareas relativas también al contacto con las familias de los alumnos, los empresarios, los políticos, la prensa, la comunidad local, etc. Son las tareas que Gouldner (1957: 444-480) y más recientemente Hughes (1988) llaman "*de cosmopolita*".

4. Enlace formal

Este rol incluye tareas como:

- actuar como portavoz de la escuela hacia el exterior (Hughes, 1988: 14 y ss);
- relaciones con las autoridades de gobierno, autoridades locales, empresarios (en el caso de algunos centros de secundaria) (Hughes, 1988);
- relaciones entre iguales -otros directores y directoras-, con los concejales del Ayuntamiento, con la Inspección Educativa... (funciones que confirman la hipótesis de Homans (1963) según la cual cuando el "*raizgo*" de una persona aumenta tiende a relacionarse con personas de su mismo rango);
- proyección de la vida de la escuela hacia el exterior (incluye tanto las relaciones con otros centros como las relaciones

eventuales con la prensa, radio, TV...) que recoge Spear (1989: 67);

- enlace con los padres y madres, Junta Directiva de la APA, o con personas responsables de actividades extracurriculares que se desarrollen en el centro.

5. *Negociador y "pedigüeño"*

Se incluyen en este rol una gama de tareas que se refieren a las relaciones "*de intercambio*". Algunos ejemplos de las tareas que reúne este rol son:

- actuaciones para pedir recursos para la escuela ante la Administración, los padres y madres, las autoridades locales, colegas directivos de otros centros...

- actuaciones que implican "*llorar*" con el fin de obtener recursos ajenos de todo tipo (personal, tiempo, dinero, recursos materiales...).

- negociaciones con el profesorado para solucionar conflictos, para definir los objetivos de un proyecto, para definir metodologías de trabajo...

D. INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN.

Incluye un rol que se refiere a las conductas propias de la persona que tiene la responsabilidad de administrar la información en la escuela.

6. *Gestor de la información*

Este rol reúne las actuaciones que implican "*ir a buscar la información o recibirla y difundirla internamente y hacia el exterior*".

Por tanto, se refiere a conductas como:

- recepción y transmisión de información (correo, notas internas y externas, teléfono, oficios, circulares, informaciones orales por canales formales o informales, legislación, publicaciones...).

Puede referirse por tanto a : (i) *operaciones internas*, con profesores, alumnos, especialistas y Personal de Administración y Servicios como a (ii) *operaciones externas* o actuaciones para informar y comunicar con el entorno (únicamente dando o pasando información): circulares, escritos, informes, estadillos..., notas a las familias... Incluye la información oral (Mintzberg la denomina "*información blanda*").

E. ACTIVIDADES CENTRALES DE LA ORGANIZACIÓN

Este bloque recoge los roles que tienen que ver con las actividades fundamentales que se desarrollan en el centro educativo, es decir: enseñar y aprender. Como consecuencia, reúne, por una parte, conductas directivas que inciden en toda la organización: como por ejemplo las intervenciones en relación a las directrices institucionales (elaboración, desarrollo y evaluación de proyectos educativos y curriculares, planes, reglamentos, memorias...), o, si se quiere, tareas técnicas derivadas de las actividades centrales de la organización. Por otra parte, recoge asimismo actuaciones del director en tanto que actúa como profesor.

7. Técnico en organización y gestión

Este rol reúne actividades relativas al análisis de necesidades, fijación de los grandes objetivos del centro, planificación, distribución de tareas y responsabilidades, temporalización de tareas y planes... Acciones que derivan de lo que Sergiovanni (1984: 4 y ss.) denomina "*principio técnico*". Bonnet, Dupont y Huguet (1989 :36-40) lo denominan "*ingeniería de la dirección*" y que comporta la elaboración de "*plannings*", horarios, organigramas, etc...

Agrupaa actuaciones que comportan:

- fijar y clarificar los objetivos de la organización; (Nilén, en un trabajo de Bornerun, 1990: 49 y ss., señala esta tarea como la más importante por desarrollar a partir de su investigación con 75 directores suecos);
- la función de ligar los objetivos con las actividades de la vida diaria (tarea de coordinación), también identificada por Nilén en el mismo estudio;
- la distribución, asignación y coordinación de funciones dentro de la escuela (Hughes, 1988);
- la planificación a medio y largo plazo, tal como las concibe Snyder (1983);
- ponderar y valorar alternativas antes de tomar decisiones.

8. Gestor del currículum

Una escuela cada vez más autónoma comporta el desarrollo de tareas como las que exige adecuar el currículum nacional a cada contexto escolar concreto.

Buckley (1985: 38-39) denomina a este ámbito "*dirección del currículum*", o bien, "*plunificación y desarrollo del currículum*".

Correspondería al "*principio pedagógico*" de Sergiovanni (1984) y de Bonnet, Dupont y Huguet (1989: 36).

Morgan y Hall (1982: i-iv) también identifican esta tarea de esta manera: decidir un curriculum adecuado a las habilidades y capacidades de todos los alumnos...

Spear (1989) va inás allá y la sitúa en un espacio que va "... *desde la elaboración del curriculum hasta intervenir en temas con los deberes escolares...el agrupamiento de alumnos, la orientación escolar...*"

Sweeney (1982: 349) al presentar su estudio sobre directores efectivos señala que son aquellos que "*toman parte en las decisiones respecto a materiales, métodos, y procedimientos de evaluación, desarrollan planes para resolver problemas de aprendizaje de los alumnos y coordinan los programas instructivos*".

Así, este rol reúne tareas relativas a:

- la elaboración y desarrollo del Proyecto Curricular de Centro.

El rol del director como gestor del curriculum ha sido también ampliamente subrayado por el Plan RISE ("*Rising to Individual Scholastic Excellence*") que se inició a finales de los años 79 en la escuelas públicas de Milwaukee.

9. Profesor

Teniendo en cuenta que en España la función directiva debe desarrollarse simultáneamente con la función docente, parece oportuno identificar también este rol específico como propio de nuestros directivos escolares.

Reúne un conjunto de actuaciones relativas a la acción docente y educadora, entre ellas:

- acciones de intervención directa con los alumnos en las aulas (instructivas, formativas y orientadoras);
- elaboración, aplicación y evaluación del curriculum para un grupo concreto de alumnos o para un nivel o una materia o un grupo de materias determinado;
- relación directa con las familias de sus alumnos;
- actuaciones propias de un componente más del Claustro, de un equipo de ciclo, de un departamento, de una coinisión, etc...;
- tareas complementarias propias de apoyo a la organización y funcionamiento del centro: supervisión, vigilancia de

patios...; participación directa en servicios de carácter complementario y asistencial...(comedor, transporte, etc...)

10. Evaluador

Agrupar las tareas generales de seguimiento y control del desarrollo de las actividades centrales de la escuela (instrucción, formación y gestión), entre ellas las de:

- reflexión en común sobre la práctica junto con otros miembros de la organización y de verificación de la congruencia entre lo que estaba previsto y las realizaciones concretas;
- presentación de alternativas y acciones de mejora y de rectificación.

Mac Gillivray (1985: 8-9) identifica estas tareas en los directivos eficaces. Dice de ellos: *"pasan mucho tiempo observando las clases y discutiendo los problemas con los profesores para tratar de ayudarlos". Y concluye: "...la diferencia entre los directivos eficaces y los que no lo son radica en el conocimiento de las cuestiones relativas a la calidad de la instrucción y al análisis que realizan de lo que se hace del factor tiempo en las aulas"*.

En el mismo sentido, Lipman (1981) señala: *"en las escuelas eficaces, sus directivos: controlan el uso efectivo del tiempo en las aulas, conocen y/o participan en actividades de aula, están comprometidos con la mejora de la instrucción"*.

También acoge las tareas de:

- evaluación del profesorado y de la eficacia docente (Mac Gillivray, 1985).

Otras justificaciones que apoyan a las anteriores pueden encontrarse en Fairman y Lucas (1983): el director como *"agente de la evaluación procesual"* o en Olivero (1982): *"evaluador del profesorado y del curriculum"*.

F. GESTIÓN DE RECURSOS

11. Materiales

Agrupar tareas de apoyo a las actividades centrales de la organización: supervisión, seguridad y mantenimiento de la planta física de la escuela (Morgan y Hall, 1982). También las tareas que asignan Everard y Morris (1990) de *"mantener y desarrollar recursos materiales"*.

12. Económicos

Reúne actuaciones que son consecuencia de la descentralización y de la ejecución autónoma del presupuesto (David, 1989: 43 y ss). Este hecho implica, entre otras tareas:

- control financiero *"in situ"*, tareas de asignación de dinero a cada unidad organizativa, control de los fondos del centro, del presupuesto, en general (Morgan y Hall 1982) y la intervención contable.

13. Promotor del cambio, "entrepreneur"

En la 17a. conclusión del IX Congreso Nacional de Pedagogía (Alicante, 1988) puede leerse:

"Entendemos que el centro debe constituir una unidad de cambio. En la medida que se consiga su implicación en un proceso de transformación se incrementarán las posibilidades de que las innovaciones educativas se asuman y se instauren eficazmente en las aulas".

Si el centro debe ser una unidad de cambio como ya señalaba Goodlad (1975) y nos sugieren Havelock y Huberman (1980), o más próximos a nuestro contexto y a la época actual Escudero (1988: 91). Si también lo entiende así la ATEE en su informe del año 1983 (*"Headteachers and Change in Schools in Western Europe"*), parece coherente coincidir con las conclusiones de Blake y Mouton (1986: 77) respecto a que *"quienes son responsables de las decisiones últimas deben estar al frente del cambio"*. Estos mismos autores relatan diversas investigaciones que muestran hasta qué punto es poderoso el efecto que el director de una institución tiene en el éxito de los intentos de cambio. Por el contrario, cuando el directivo no interviene en las actuaciones que tratan de propiciar el cambio éste se hace difícil o imposible.

En la actualidad este campo de estudio se desarrolla a partir de investigaciones que suelen agruparse bajo el epígrafe *"dirección del cambio"* (*"management of change"*, especialmente en Gran Bretaña), o *"School Improvement"* (Weindling, 1989).

Este rol incluye:

- tareas orientadas a buscar, generar y proponer nuevas ideas;
- conductas dirigidas a la adaptación a los cambios y a las nuevas condiciones;

- iniciación de planes específicos de innovación y mejora (Mintzberg, 1975: 57); actuaciones que Everard y Morris (1990) asocian al directivo en tanto que "*agente del cambio*".

Otras justificaciones pueden encontrarse en: Fullan (1982), Weindling y Earley (1988), House (1981), Jiménez, González y Ferreres (1989), Vanderverghe (1986), Escudero y González (1984), Becher (1983) o Tye (1972), entre otros.

14. Promotor de cultura corporativa

La cultura es una herramienta que puede ser utilizada por los directivos escolares para hacer de sus centros organizaciones diferenciadas de las demás y para promover valores que coadyuven a la mejora pensando siempre en las necesidades de los estudiantes.

Llevar a cabo una estrategia cultural supone que la dirección del centro es sensible a estos propósitos. Es decir, está dispuesta a hacer compartir una visión, unos significados, unas costumbres, unos símbolos, normas, ritos, ceremonias... y a entusiasmar a los profesores y profesoras en torno a esta visión compartida.

Este rol congrega tareas conducentes a:

- crear, mantener y mejorar la imagen de la organización a través de reglas, valores, tradiciones, costumbres...

Actuaciones que Bonnet, Dupont y Huguet (1989: 36-409)- basándose en Sergiovanni (1984)- sitúan dentro del "*principio cultural*" o de creación y defensa de una imagen de marca de la escuela. También se ha denominado "*principio simbólico*" o de identificación con los objetivos que plantea el proyecto educativo de centro.

G. CONTINGENCIA

15. Gestor de anomalías/de imprevistos

Correspondería al rol de "*gestor de imprevistos*" (Bonnet, Dupont y Huguet, 1989: 64-67). Agrupa tareas que hacen movilizar al directivo para resolver diversas urgencias en las cuales las cuestiones pedagógicas están muy a menudo ausentes. Suelen ser tareas urgentes o presentadas en forma de urgencias para el directivo o para sus colaboradores.

Son tareas que escapan al control del directivo; las presiones de la situación lo determinan todo. Al directivo, seleccionado -al menos aparentemente- a partir de su competencia pedagógica se le confía una misión en la que la animación pedagógica no constituye

una prioridad. A menudo -especialmente el directivo debutante- dedicará muchas horas a resolver mil y una tareas como, por ejemplo:

- encontrar la llave de la sala de audiovisuales,
- declarar a la compañía de seguros el robo de un magnetoscopio, etc...

Las tareas que se derivan del rol de gestor de imprevistos dan al trabajo directivo un carácter de dispersión y de urgencia que origina la sensación de actuar como un "apaga-fuegos" al que le falta tiempo y serenidad para la reflexión necesaria sobre estrategias de puesta en funcionamiento de un proyecto de escuela y para asegurar su propio perfeccionamiento profesional.

Los estudios de Van den Hoven (1986) son una muestra más que confirma la existencia de este tipo de tareas. En sus investigaciones sobre directivos holandeses de escuela primaria muestra empíricamente que la mayor parte del tiempo lo emplean en asuntos prácticos y domésticos. Muchos de los directivos investigados tenían la opinión de que no desarrollaban tareas importantes como son, por ejemplo, las de guiar al profesorado, el desarrollo del curriculum o la consulta con sus equipos de profesores, etc. Su trabajo es -afirman- como el de un conserje. Casi todos se mostraban insatisfechos con su trabajo.

16. Subalterno y administrativo

Este rol agrupa tareas relativas al mantenimiento de la organización (los objetivos de mantenimiento más mecánicos). Son tareas rutinarias y/o mecánicas lejanas de las actuaciones instructivas, formativas o orientadoras. Tareas administrativas puras: secretaría, burocracia, documentación, archivo...

Torrington y Weightman (1989: 101 y ss) asimilan este trabajo con las tareas de mantenimiento "*propias de una oficina*". En las escuelas supone actuaciones que tienen que ver con la cumplimentación de burocracia: elaborar listas, estadillos, circulares, estadísticas...

Son tareas concretas, visibles y a corto plazo en las cuales "*es fácil caer*" dado su carácter utilitario y, a veces, aparentemente inaplazable.

Las tareas administrativas son inherentes a la función directiva tanto si los recursos son abundantes (el caso de Suecia puede ser un

ejemplo tal como se describe en el 5th. European Forum Intervisitation Programme, 1989: 17-25), como si no lo son tanto, como podría ser el caso de Italia (Di Florio, 1983)

4.2.4. *Algunas consideraciones más precisas*

El estudio de Antúnez (1991) que estamos comentando, además de definir y caracterizar los roles que desempeñan los directivos de centros públicos de primaria, aporta también una serie de conclusiones en relación a las tareas. Citaremos algunas de ellas.

a) El ejercicio de la acción directiva en centros públicos de enseñanza primaria comporta la realización de una serie de tareas claramente diferenciadas de las tareas propias de la docencia.

Esta constatación, que parece obvia, queda rotundamente confirmada por una evidencia doble: en primer lugar, los resultados de los trabajos preliminares de la investigación (análisis de diarios y entrevistas con los inspectores e inspectoras) y, en segundo, especialmente, por el listado de tareas en las que las personas investigadas dijeron intervenir mayoritariamente.

De las 127 tareas que se identificaron, 123 se referían a actuaciones que se sitúan fuera de la actividad docente. Como consecuencia de esta constatación podemos inferir al menos que:

- El hecho de tener unas determinadas capacidades, experiencia o formación para la docencia no garantiza en absoluto la posesión de capacidades, experiencia o formación para el ejercicio de la función directiva.
- Los requisitos y procedimientos vigentes para el acceso a la dirección necesitan de una revisión inaplazable (los resultados de la investigación se presentaron en el año 1991).

b) Las tareas que desarrollan los directivos pueden agruparse en un conjunto de roles que configuran un perfil profesional específico.

La propuesta de roles que hemos presentado, su fundamentación y justificación, así como las tareas que realizan mayoritariamente los directivos que pueden adscribirse a cada rol constatan la confirmación de la afirmación anterior.

La misma aseveración sugiere plantear la necesidad de admitir abiertamente el debate sobre si deben profesionalizarse los directivos escolares españoles.

c) Una de las hipótesis que pretendía comprobar la investigación era ésta: "el truhajo de la dirección de centros se caracteriza por desarrollar una gran cantidad de tareas, referidas a ámbitos muy variados, que son ejecutadas en periodos de tiempo muy cortos, sometido a múltiples interrupciones y utilizando como instrumento básico de trabajo la comunicación oral".

La primera fase de la investigación que estamos comentando ha verificado suficientemente la oportunidad del enunciado anterior. El estudio de los diarios, especialmente, pone en evidencia que la naturaleza del trabajo de nuestros directivos y directivas escolares no difiere de la de sus colegas extranjeros donde se han hecho estudios similares al nuestro.

Por otra parte, los resultados obtenidos de los análisis de los datos ponen en evidencia la variedad de tareas que ejecutan los directivos ya que hemos podido compendiarlas en el conjunto de roles que ya hemos comentado. Además, parece bien demostrado que estas tareas se desarrollan en ámbitos diversos ya que tiene lugar en los ámbitos: pedagógico, administrativo, de gobierno institucional, de los recursos humanos, de los servicios y de la comunicación.

Sin embargo, creemos que es una hipótesis confirmada parcialmente ya que la fragmentación de la tarea directiva, aunque es una evidencia, la investigación no pudo demostrarla de manera irrefutable. Únicamente los resultados de los análisis de los diarios sirvieron para verificar que la naturaleza del trabajo de los directores y directoras implica desarrollar tareas con muchas interrupciones y en períodos cortos de tiempo.

Por tanto, los datos que se obtuvieron de las respuestas al cuestionario no permitieron ratificar taxativamente la totalidad del enunciado. Aunque el cuestionario que respondieron las personas investigadas solicitaba que se manifestase la frecuencia con la que se desarrollaba cada tarea, los resultados fueron desconsiderados al valorar que la información recogida era incompleta si se tenía únicamente el cuestionario como instrumento único de recogida de información al respecto.

Finalmente, el análisis de las tareas que dijeron realizar mayoritariamente los directivos confirman la suposición de que el medio oral predomina como instrumento básico de trabajo.

Creemos que son necesarios, sin embargo, nuevos estudios de carácter más específico sobre la fragmentación de la tarea directiva para llegar a determinar conclusiones más **afinadas**. Estas investigaciones, mediante registros de observaciones fundamentalmente, podrían ser una forma adecuada para aproximarse eficazmente a este campo de estudio.

d) El ejercicio de la acción directiva implica actuaciones limitadas por el exceso de normativa y la falta de niveles de autonomía adecuados en los centros escolares.

Los vaciados de textos legales y los análisis legislativos que se realizaron indicaron claramente que existe un marco de referencia normativo que plantea limitaciones para el ejercicio de la función directiva.

El camino hacia la autonomía escolar no ha hecho más que empezar. Como consecuencia, en las tareas que las personas investigadas manifestaban desarrollar aparecían múltiples ejemplos de actuaciones que no eran más que la consecuencia del estricto cumplimiento de las prescripciones legales.

Muchas de las tareas que implican actuaciones en alguna medida autónomas no son realizadas mayoritariamente (evaluación del profesorado, gestión del curriculum, entre otras); o son calificadas de difíciles (promover innovaciones, crear y potenciar cultura corporativa, buscar recursos personales, materiales o funcionales...). Asimismo, se constata que la normativa más que plantear limitaciones suscita incertidumbre en el ejercicio de las tareas (la duda sobre si informar o no a la Administración sobre conductas laborales de los profesores y profesoras, es un ejemplo).

e) Se comprobó que el hecho de que un centro escolar sea más o menos grande no es una variable que tenga incidencia significativa en el desarrollo de tareas diferenciadas entre los directivos de centros grandes o pequeños.

Se constató, sin embargo, una dedicación horaria mayor a las **tareas docentes** cuanto más pequeño era el centro -constatación bien esperada y poco sorprendente, por otra parte-. Únicamente se puso

de manifiesto una dependencia entre el tamaño del centro y alguna tarea específica en el siguiente caso:

"Ejecutar tareas de carácter 'secundario' o 'subalterno': realizar tareas físicas de mantenimiento del edificio escolar"

Se detectó una tendencia a intervenir más, cuanto más grande era el número de unidades del centro.

f) Pudo comprobarse que la intervención en determinadas tareas directivas está en función de si la persona investigada había recibido o no una formación específica para el cargo.

Así, las personas que habían recibido formación dijeron que intervenían menos que las personas que no la recibieron en las tareas de:

"Interpretar la normativa en materia de educación que afecta a la vida de la escuela"

"Supervisar la correcta ejecución de pequeñas reparaciones en la escuela".

"Supervisar la correcta utilización de los espacios escolares (aulas, patio, laboratorios, biblioteca...)."'

De estas tres constataciones podríamos tal vez extraer un corolario incierto. El hecho de que las personas que han recibido formación se centren menos en tareas mecánicas y de mantenimiento ¿quiere decir que se implican más en las de carácter organizativo general o curricular o que ya han aprendido a delegar?

El hecho de poseer una formación para la dirección influye positivamente al considerar como muy propias de la función directiva las tareas de dirección y coordinación de los procesos de elaboración de Planes Anuales de Centro y de la Memoria.

También añade más datos a la confirmación de la hipótesis el hecho de que los sujetos que tienen formación identifican como muy propias de la función directiva las tareas de:

"Determinar la estructura organizativa de la escuela (órganos, equipos, funciones...)" y

"Buscar recursos (materiales, personales...) en la comunidad local (Ayuntamiento, barrio, padres...) pura mejorar el funcionamiento del Centro"

de forma significativamente más alta que aquellos que no recibieron formación.

g) Los resultados del estudio indican que la edad cronológica no influye decisivamente en el tipo de tareas en las que intervienen los directores y directoras.

Los años parecen tener una influencia ligeramente más relevante sobre las tareas cuando se trata de los años de experiencia en el cargo.

A medida que aumenta de la edad cronológica se interviene cada vez menos en las tareas de:

"Aconsejar a los profesores sobre estrategias didácticas, organizativas o de orientación".

"Intentar negociar y resolver conflictos entre alumnos".

"Ayudar a la adaptación escolar y cultural de los alumnos que llegan a Cataluña desde de otras comunidades y países."

h) El número de años de experiencia docente no tiene relación directa sobre el tipo de tareas que desempeñan los directivos escolares.

Únicamente los años de experiencia docente determinan una intervención diferenciada en la tarea de:

"Proponer acciones correctivas de carácter organizativo o metodológico al profesorado cuando se detectan errores o síntomas de ineficacia".

Las personas con más de 20 años de experiencia intervienen mucho menos de lo que lo hacen las personas con 20 años o menos de experiencia y, sobre todo, que aquellas que tienen entre 10 y 20 que son quienes más intervienen en esta tarea.

Parece demostrarse que los directores y directoras escolares desarrollan prácticamente tareas idénticas y con el mismo nivel de intervención, independientemente de los años que lleven ejerciendo como profesores.

i) El número de años en el ejercicio del cargo de los directores y directoras únicamente tiene relación directa con dos de las tareas que desarrollan.

Son estas:

. "Formar y proporcionar ayuda a los estudiantes de Magisterio o de Pedagogía... en período de prácticas evaluando estas prác-

ticas". Es una tarea en la que los directores y directoras, en general, intervienen minoritariamente y que se desempeña cada vez menos cuanto más años de experiencia de dirección se tienen.

- Las personas que llevan 2 ó 3 años en la dirección intervienen mucho más en "tareas de tipo burocrático y administrativo como por ejemplo: registro, archivo y correspondencia" que aquellas que llevan 7 ó más años. Estos últimos manifiestan no implicarse "casi nunca" en estas tareas.

j) Existen un conjunto de tareas derivadas de la acción directiva que son de ejecución difícil a causa de:

- la complejidad de la propia tarea,
- la falta de formación personal,
- la falta de recursos (materiales, personales...),
- circunstancias particulares de la escuela.

La mayor parte de las tareas consideradas difíciles se concentran en los roles de:

- Líder
- Técnico en organización
- Gestor del curriculum
- Evaluador

También se identifican algunas tareas de ejecución difícil en los roles de:

- Negociador y "pedigüeño"
- Promotor del cambio, "enfpreneur"
- Promotor de cultura corporativa.

Las tareas de evaluación del profesorado o las actuaciones que suponen un compromiso máximo como por ejemplo: "*actuar para que los profesores negligentes se marchen de la escuela*" son tareas consideradas difíciles que, además, las personas investigadas dicen que no realizan en absoluto.

No se señala ninguna tarea que resulte difícil a causa de la **falta de formación** de las personas investigadas.

Únicamente en algunos casos, el hecho de no disponer de determinados recursos (personales, materiales y funcionales) dificulta la

acción directiva. Ahora bien, cuando la falta de recursos genera dificultades origina, además, que la tarea de "*ir a buscar recursos a la Administración, a los padres, al Ayuntamiento, etc...*" se convierta, junto con otras, en un conjunto de nuevas tareas añadidas que también son consideradas como difíciles.

k) Los directores escolares desarrollan muchas tareas que, según sus opiniones, no son propias de la función directiva.

Las personas investigadas manifiestan, no obstante, que no aceptan como tareas propias de la función directiva algunas de las que corresponden a los roles de "*evaluador*", de "*cabeza visible*" y de "*subalterno y administrativo*".

Los años de experiencia en el cargo no hacen variar la opinión sobre si determinadas tareas son o no propias de la función directiva.

l) La diferencia de sexos determina algunas diferencias significativas en el ejercicio de la función directiva.

Existe un conjunto de tareas en las que la intervención de los hombres y de las mujeres es claramente diferente. Dicho de forma más precisa: determinadas tareas son ejecutadas con un grado diferente de intervención según el sexo de las personas investigadas.

En general, las mujeres manifiestan que intervienen **significativamente** más que los hombres en tareas que implican:

- a) Intentos de innovación y de cambio.
- b) Conductas afectivo-positivas relevantes hacia los alumnos y alumnas.
- c) Actuaciones conducentes a evaluar y controlar al profesorado.
- d) Difundir la imagen de la escuela.
- e) Alentar el desarrollo del curriculum.

Los hombres, en cambio, dicen intervenir más que las mujeres en las tareas propias del rol de Cabeza visible y de Gestor de algunas anomalías e imprevistos.

4.2.5. A manera de epílogo

Con la panorámica que hemos presentado, creernos haber justificado suficientemente al menos dos cuestiones:

A) Que la primera actuación que es necesario iniciar para tratar de mejorar la problemática actual de la dirección es conocer lo que hacen los directivos escolares realmente en el ejercicio de su trabajo. Tal como indicábamos en los primeros párrafos, sin este conocimiento difícilmente podremos diseñar y desarrollar estrategias adecuadas de selección y formación y menos aún podremos ayudarles en su cometido.

B) Que el estudio que hemos presentado, en sus aspectos más generales, ha pretendido dar un paso en este sentido que debería ser continuado por otros que lo mejorasen y que analizaran **cómo y por qué** los directores y directoras desarrollan su trabajo de una manera determinada.

Las aportaciones de otros autores referidas a aspectos colaterales como el perfil (Domínguez y otros, 1992) o las actitudes (López Barajas, 1977; Gairín, 1990) coinciden en gran parte con las apreciaciones realizadas, aunque se centren más en analizar las posibles asociaciones con el trabajo de otras personas y con el clima que se genera.

La consideración del listado de roles presentado ha de considerarse, por otra parte, como fuente fundamental en la formación de directivos. Sin asumir que estos deben hacer estrictamente lo que hacen (puede haber una deformación profesional), parece necesario recordar que las funciones normativizadas no siempre son, ni es deseable que sean, la única fuente que ha de guiar la actividad. De hecho, ya demostraron Gairín y Armengol (1994) la distancia que había entre la normativa referida al Jefe de estudios y sus niveles de cumplimiento.

El análisis de roles y tareas quedará asimismo incompleto si no va acompañado de una reflexión sobre los ámbitos que generan más coste personal y temporal a los directivos y sobre la conveniencia de esa asignación. Es posible, en este sentido, que los directivos hagan lo que tienen que hacer pero no con la intensidad que debieran. Existe una preocupación bastante generalizada, ratificada por las afirmaciones de los propios directivos, que aboga por abandonar parte de las tareas burocráticas para dedicar más esfuerzo y tiempo a lo pedagógico.

Un liderazgo pedagógico y profesional puede resultar difícil de desarrollar en un contexto en el que hay muchas tareas a realizar. Sobre esta posibilidad especulan Sykes y Elmore cuando señalan:

"Los directores de los colegios deben atender a los imperativos del centro (la oficina educativa del distrito) y a las presiones de la comunidad mientras batallan por controlar el comportamiento de un colegio lleno de jóvenes... Como la mayoría de trabajos de gestión, dirigir un colegio es multifacético y exigente, un circo de tres pistas en el que las horas del día son pocas para dar abasto con todas las tareas pendientes... Obtener el éxito en estos terrenos requiere gran saber, habilidad y dedicación, ya que los comportamientos necesarios para hacer posible este tipo de trabajo minan, a menudo, los ideales que lo conforman". (1988:78-81)

No habrá que olvidar, por último, la realidad simbólica que acompaña al ejercicio directivo y que va acompañada de una cierta impregnación afectiva. Gairín (1990) señala cómo el ejercicio de determinadas funciones y la asignación de coinpetencias merecen a sus protagonistas opiniones y creencias diversas. Así, la rentabilidad económica y el prestigio social que da el cargo son razones de poco peso frente al nivel de realización personal y poder institucional que da el cargo.

No obstante se matiza: *"más allá de las opiniones y creencias que genera el ejercicio directivo, hay que considerarlo como fuente de implicación afectiva. Emociones y sentimientos se entremezclan entre sí y contribuyen a configurar, con el apoyo o no de la racionalidad, profundos estados de satisfacción o insatisfacción".*

4.3. Los programas de formación que se desarrollan

4.3.1. A modo de introducción

Si consideramos la lógica como una ley que rige y explica parte del funcionamiento de la realidad, debemos admitir que la realización de programas de formación es una fuente de información sobre necesidades formativas. Se supone que quienes diseñan cursos lo hacen para satisfacer, como mínimo, determinadas necesidades y, en tal sentido, las realizaciones que presentan son una indicación, siquiera indirecta, de tales necesidades.

Regidos por los anteriores razonamientos, analizamos diferentes propuestas nacionales e internacionales de formación para conocer

como se asumen e interpretan unas supuestas necesidades formativas.

Las realizaciones de los tres últimos años estudiadas son diversas en cuanto al formato y responsables. Su análisis queda enmarcado en las siguientes consideraciones:

a) La situación en nuestro país está cambiando radicalmente. Las iniciativas que en los últimos años se han tomado reflejan la preocupación que el tema despierta después de unos años de incertidumbre.

b) La novedad de algunas de las realizaciones presentadas ha dificultado su localización y justifica que, en algún caso, se pueda hablar más de proyectos que de realidad. Asimismo, también puede explicar el carácter indicativo y no exhaustivo que se quiere dar al análisis.

c) A menudo se dan experiencias aisladas, pero ya empieza a ser frecuente encontrar algunas con tradición. En estos casos, las realizaciones introducen modificaciones en función de los resultados obtenidos en ediciones anteriores.

d) Cada experiencia refleja más o menos explícitamente la concepción de sus responsables. También queda determinada por los condicionantes económicos, administrativos o de otro tipo que explican, a menudo, las diferencias que existen entre la filosofía y la realidad que se presenta.

e) El análisis que se realiza afecta al diseño de los cursos y no prejuzga que su desarrollo respete el espíritu y letra de lo comprometido.

Estas mismas consideraciones sirven para el análisis de actuaciones formativas realizadas en otros Países, si bien en este caso se ha primado la relevancia de algunas propuestas sobre la exhaustividad del análisis.

4.3.2. *Iniciativas de las Administraciones educativas españolas*

Las iniciativas tomadas por las Administraciones educativas quedan sintetizadas en el cuadro 4.3.1. A partir de él y de la documentación de partida se pueden realizar las siguientes **puntualizaciones**:

a) Los *objetivos* coincidentes hacen referencia a proporcionar información/formación sobre aspectos de la dirección y organización de centros, formar en conocimientos, técnicas y destrezas para la organización de recursos y conocer las funciones y competencias propias del cargo. Otros objetivos de interés mencionados hacen referencia a:

- Motivar a los directivos en sus funciones y ayudar a la toma de conciencia del papel que desempeñan (MEC).
- Fomentar la elaboración de proyectos organizativos (Cataluña, C. Madrid, Canarias).
- Potenciar las nuevas figuras organizativas, como el Coordinador (Cataluña).
- Afianzamiento de la labor conjunta de los equipos directivos de los centros como forma de actuación de los mismos (Andalucía).
- Elaborar estrategias para conseguir la integración en el centro de todos los componentes de la comunidad escolar (Canarias).
- Propiciar actitudes que contribuyan a la concepción y ejercicio de la función directiva con un carácter participativo y dinamizador de la vida de los centros (MEC).
- Impulsar el análisis crítico de las realidades organizativas (Cataluña).
- Potenciar la creación de grupos de trabajo y sistema de comunicación entre los responsables de los centros (Canarias, MEC).
- Saber organizar el seguimiento y evaluación de proyectos (C. Madrid).
- Conocer modelos y formas actuales de perfeccionamiento del profesorado.
- Asumir la importancia de la función directiva (C. de Madrid).
- Diseñar y evaluar proyectos de innovación en el marco institucional de la Ley de Escuela Pública Vasca (País Vasco, 1995).
- Fomentar la apertura al entorno (País Vasco, 1995).
- Orientar a los equipos directivos en el proceso de implantación de la reforma educativa en sus centros (MEC).

Llama la atención la falta de referencias al intercambio de experiencias, al cambio de actitudes de los directivos y a la consideración del centro educativo como lugar comunitario de participación y como núcleo de innovación.

b) Los *destinatarios* son generalmente los directivos, si bien cabe destacar que en Cataluña la decisión de participar en el curso de formación es del Centro y queda mediatizada por la participación del Consejo Escolar.

c) Los *contenidos* específicos son difíciles de determinar sin conocer con detalle los programas aplicados. Por lo que afecta a los núcleos o *ámbitos* temáticos que se citan, hay gran coincidencia en referenciar a:

- Funciones y competencias.
- Planteamientos institucionales.
- Organización y gestión de recursos humanos, materiales y funcionales.
- Legislación

No se mencionan aspectos que en principio parecerían de interés e importancia como:

- Organización de proyectos de formación.
- Relaciones comunitarias.
- Participación de padres y alumnos.
- Autoevaluación del centro y del equipo directivo.
- El clima y la cultura organizativa.
- Dinámica de grupos y, más específicamente, referencias a la toma de decisiones, la comunicación y la resolución de conflictos.
- Elementos de investigación educativa.

El curso celebrado en el País Vasco en 1995 por el Departamento de Educación se centra en ideas-eje, considerando que hay un carácter propedéutico de unos contenidos sobre otros, a la vez que se establece un equilibrio entre contenidos conceptuales, *procedimentales* y *actitudinales*.

d) La *duración* es bastante similar y se sitúa entorno a las 100 horas.

e) *Metodológicamente*, las intenciones expresadas se acercarían

a modelos activos y próximos a los propios de la formación permanente: trabajo en grupo, análisis de las propias experiencias, partir de las situaciones concretas, debates colectivos, etc. Sin embargo, en ninguna propuesta se recogen referencias a la consideración de los conocimientos previos o a organizar las actuaciones a partir de los propios intereses y de los problemas reales como elementos de formación.

Normalmente, se considera una parte práctica relacionada con el centro de trabajo, si bien no siempre se especifica el contenido o los sistemas de apoyo y control.

En algunos casos, se han elaborado expresamente y entregan materiales de apoyo.

f) No siempre se contempla una *propuesta de evaluación*. Lo que se realiza en los cursos del MEC, contempla como características:

- Se realiza por una Comisión compuesta por el responsable provincial de la Unidad de Programas, el Director del CEP donde se realicen los cursos, los codirectores de los cursos y un miembro del equipo docente.

- La comisión evalúa a los asistentes y realiza un seguimiento del desarrollo del curso.

- Los criterios a utilizar para valorar a los asistentes son:

- * participación activa y asistencia regular a las actividades;
- * la calidad del trabajo práctico realizado; y
- * un informe final en el que se valore lo aprendido en el curso y se analice la diferencia entre lo diseñado y lo realizado en el trabajo práctico.

- Además, los directores de los cursos remiten a la Subdirección General de Formación un informe centrado en la validez del modelo de curso propuesto, evaluación de materiales y valoración de los trabajos prácticos realizados.

La actividad evaluativa contemplada en los cursos del País Vasco (1995) se aplica al análisis de los factores contextuales y de planificación, los procesos de desarrollo y los resultados del Programa. El Proyecto inicial define instrumentos e indicadores, si bien en la práctica se ha simplificado, suponiendo:

- Evaluación global. Cinco minutos cada día se dedican a proyectar en un cartel la opinión global sobre lo realizado.
- Al finalizar la semana de formación, quince minutos a rellenar un cuestionario.
- Análisis y seguimiento del curso a través de sesiones valorativas con los asistentes en relación al vaciado de los cuestionarios aplicados semanalmente y sesiones valorativas del equipo responsable del curso con los diseñadores del Programa.

Un ejemplo de propuesta de evaluación es la que realizó el CEP de Murcia en el curso de 1992-93. Contemplaba:

- Detección de expectativas. Mediante un cuestionario aplicado antes de iniciar el curso, intenta detectar intereses de los asistentes. El planteamiento práctico de los módulos formativos y el trabajo a realizar serán los cauces establecidos para adecuarse a lo planteado.
- Evaluación de los ponentes por los asistentes mediante un cuestionario.
- Autoevaluación de los ponentes.
- Evaluación del Programa mediante un cuestionario.
- Evaluación del trabajo práctico de los asistentes a nivel individual y de grupo.
- Intercambio informal de opiniones al finalizar cada trimestre.

La evaluación de los apartados b, c y d se realiza mediante instrumentos **estándar** que tiene el CEP. En todos los casos, los resultados de la evaluación se devuelven a los participantes.

Si bien algunos cursos tomados individualmente contemplan un **diseño de evaluación**, el Programa no siempre la considera. Tan sólo en el caso del M.E.C. y de Cataluña se han desarrollado evaluaciones que señalan:

- La valoración positiva de los cursos internivelares (dirigidos conjuntamente a Primaria y Secundaria) en la experiencia del M.E.C.
- La preocupación de los asistentes por las cuestiones prácticas y por las "recetas".
- El agradecimiento de los asistentes al uso de metodologías que contemplan períodos expositivos no superiores a 1 hora y el trabajo en grupo.

- La valoración positiva a la existencia de materiales específicos. El rechazo a la "cultura de la fotocopia".
- Las dificultades reales de hacer trabajos prácticos, asumidos por los centros.
- La tendencia a valorar como bueno, se supone que por falta de perspectiva de otras posibilidades y por ser de participación voluntaria, el diseño de los cursos.
- La oposición a participar en procesos que evalúan los conocimientos y la asistencia.
- La preferencia por sesiones intensivas, en períodos cortos.
- El rechazo o indiferencia al uso de "locales escolares" para la formación.
- La necesidad de realizar evaluaciones demoradas en el tiempo para comprobar la efectividad conseguida en el cambio de concepciones y actitudes.

g) La incorporación de un *trabajo práctico* que han de realizar los asistentes queda resaltado en algunos cursos. La concepción que de él se tiene es diversa, si bien puede servir de aproximación algunas de las características que se señalan en los cursos del MEC:

- Se destina un tiempo específico del curso: 36 horas.
- Se realiza por el Equipo Directivo.
- La temática es libre y debe estar de acuerdo con las necesidades que la Reforma plantea a los centros. No obstante, se solicita sea algo concreto como: guía de autoevaluación del Equipo Directivo, mejora de las reuniones, plan para elaborar el Proyecto Educativo, etc.
- Supone el análisis de la implicación del Equipo Directivo en la propuesta de cambio seleccionada.
- Se plantea como un desarrollo monográfico, relacionado con la formación recibida, realizable en poco tiempo y planificado (diseño, desarrollo y evaluación).
- El diseño del trabajo se hace en la fase presencial del curso y cuenta con el asesoramiento de los codirectores o de otras personas que se requieran. Este apoyo continúa en la fase de puesta en práctica.
- Se destinan 1 ó 2 sesiones presenciales a la presentación y análisis de experiencias.

El trabajo práctico era un aspecto esencial de la memoria de evaluación que tenían que elaborar los asistentes al Diploma de Postgrado organizado por el Departamento de Didáctica y Organización de la Universidad del País Vasco. En este caso, se debía elaborar y defender un estudio de investigación sobre una problemática institucional, diseñando procedimientos de intervención. Algunas temáticas abordadas fueron:

- Una estrategia para llevar a cabo la reflexión en el centro escolar.
- Cinco aspectos de reflexión e intervención en un Centro de Enseñanzas Medias.
- Manual práctico para un Director de Centro.
- Estrategias para la elaboración consensuada de un Proyecto Educativo de Centro.
- Evaluación de un centro educativo.
- Aproximación al clima escolar de un colegio público, utilizando el O.C.D.Q.
- Conductas **inadaptadas** en la escuela.
- De cómo una Política Educativa puede "destrozar un Centro Educativo".
- La investigación-acción como instrumento de cambio.

Los trabajos realizados con motivo del **Máster** que realiza la Universidad de Barcelona están centrados en la mejora e innovación de la educación, siendo las siguientes un ejemplo de algunas realizaciones:

A.- Aplicación de la Reforma a zonas y centros escolares:

- Reconversión de un centro de BUP y COU en otro de enseñanza obligatoria y postobligatoria.
- Fusión de cuatro centros de un barrio en un solo centro de educación primaria y secundaria.
- Aplicación de la Reforma a una zona escolar.
- Bases para la aplicación de un proyecto de evaluación en un distrito educativo.

B.- Instrumentos para la mejora de la gestión en un centro escolar:

- Una propuesta de gestión para un instituto politécnico.
- Organización y análisis de costes en un centro de educación especial.

C.- Innovación en instituciones de ayuda a la educación:

- Transformación de un Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico.
- Creación de un centro de promoción cultural.
- Proyecto de optimización de una institución de servicios educativos.
- Inspección educativa. Estudio de un sector.

h) Las orientaciones para la planificación de los cursos realizada por el MEC insisten en prestar especial atención a los aspectos metodológicos de las intervenciones de los ponentes, que deben contemplar siempre la existencia de un amplio porcentaje de su tiempo destinado al tratamiento de casos prácticos, al debate, al intercambio de experiencias, a la utilización y al aprovechamiento de los materiales elaborados para los cursos.

i) Hay materiales de apoyo en el curso del MEC, considerados como soporte y complemento a la motivación, aprendizaje y reflexión. La guía que se proporciona para diseñar los cursos da orientaciones sobre su estructura y contenido, que varía según sean las unidades básicas, unidades complementarias o cuadernos prácticos de apoyo.

Las cinco unidades básicas del curso se estructuran en cuatro partes:

- Presentación, a modo de introducción y motivación inicial (se incorporan casos prácticos).
- Desarrollo del contenido acompañado de gráficos y esquemas, buscando más la relación que la extensión, a lo que puede accederse a través de la bibliografía sugerida.
- Actividades posibles de aplicación y desarrollo de la unidad.
- Anexos, con instrumentos concretos de aplicación, guías de actuación, etc.

Los cuadernos prácticos son concebidos como pautas para guiar aplicaciones y se centran en aspectos de las unidades temáticas. Algunos títulos son: cómo elaborar un plan de actuación del equipo directivo, la resolución de conflictos, la autoevaluación del centro, la organización y dirección de reuniones, etc.

Por último, el uso de los materiales recomienda su distribución y lectura antes de su desarrollo en las sesiones, con el fin de agilizar el desarrollo de éstas y descargarlas de contenido informativo.

j) En otro orden de cuestiones, los cursos del MEC, consideran como *criterios preferentes de selección*:

- Equipos directivos de centros de 16 ó más unidades.
- Centros de nueva creación, centros que anticipan la Reforma y colegios rurales agrupados.
- Equipo Directivo completo.
- Equipos directivos nombrados por tres años.

Cuadro 4.3.1.: La formación de directivos desde la Administración educativa

DESIGNACIÓN Y DEPENDENCIA	DESTINATARIOS	ÁMBITOS TEMÁTICOS	DURACIÓN	ASPECTOS METODOLÓGICOS	OBSERVACIONES
CURSO DE FORMACIÓN PARA EQUIPO DIRECTIVO JUNTA DE ANDALUCÍA (C. Educación y Ciencia)	Equipo Directivo	Diferenciados por destinarario (Director, Jefe de Estudios, Secretario) - Funciones y competencias - Organización y gestión de planteamientos institucionales - Agrupamiento de alumnos - Evaluación y supervisión - Organización económica y administrativa - Informatización de la gestión	100 horas (1989-90)	- Se parte de situaciones concretas - Se fomenta el intercambio de experiencias - En algunos casos, hay aporte documental sobre (Sevilla): - Investigación-construcción - Conceptualización de procesos-productos - Sistema de significación - Documentos temáticos de cada módulo	- Cada delegación provincial puede desarrollar esquemas diferenciados - A veces se contempla el nivel I (80 h) y el nivel II (25 h) - En algunos casos se incorporan temáticas novedosas: clima, cultura, conflicto
CURSO DE FORMACIÓN DE EQUIPOS DIRECTIVOS GOBIERNO DE CÁDIZ (C. Educación, Cultura y Deportes)	Equipo Directivo	- Legislación y organización - Estructura y organización del trabajo en los centros - La evaluación interna del centro educativo - Centro escolar y acción directiva - Planteamientos institucionales en los centros educativos - El sistema de relaciones	30 horas (1991-92)		- Es obligatoria la asistencia a todos los módulos solo para los directores (BOEC. 12-V-92)
CURSO DE FORMACIÓN PARA EQUIPOS DIRECTIVOS GENERALITAT (Departament d'Ensenyament)	Equipo Directivo Coordinales	Diferenciados por destinarario: - Organización escolar - La escuela como grupo humano - Orientación escolar - Actividades extraescolares - Organización Administrativa - Legislación Escolar - Sistema Educativo Catalán - Orientación de proyectos	Fase teórica práctica Directores 102 h Alc. estado: 33 h Secretarios 18 h Coordinales: 15 h Fase práctica 6 meses (1990-91)	- La fase teórica-práctica combina elementos expositivos y metodologías participativas - La fase práctica es en cada centro, considera elementos de investigación-acción y debe acabar en un proyecto de organización - La fase práctica es apoyada por un director del proyecto y el inspector de zona - Hay un "curso en vacío"	- Los C. Escolares solicitan la participación - De cada centro participan entre 2 y 6 personas - La fase práctica concluye en la exposición del proyecto de innovación - El curso se apoya en documentación específica - Existe un programa de evaluación

Continuación

DENOMINACIÓN Y DEPENDENCIA	DESTINATARIOS	ÁMBITOS TEMÁTICOS	DURACIÓN	ASPECTOS METODOLÓGICOS	OBSERVACIONES
PROGRAMA BASE DEL CURSO DE FORMACIÓN DE ADMINISTRADORES COMUNIDAD DE MADRID (Consejería de Educación)	Equipo Directivo	<ul style="list-style-type: none"> - Perfil y funciones del directivo en la LOE y LOGSE - La dirección y gestión de recursos humanos - Los planteamientos institucionales - Gestión y administración de recursos - Recursos técnicos de dirección y gestión - Creación y animación de estructuras 	75 horas (1992-93)	<ul style="list-style-type: none"> - Información y trabajo en pequeños grupos - Uso del método de proyectos - Elaboración de proyectos de trabajo - Análisis de la práctica 	<ul style="list-style-type: none"> - Hay variadas experiencias en contenido y duración
CURSO PARA EQUIPOS DIRECTIVOS MINISTERIO DE EDUCACIÓN	Equipo Directivo	Unidades Básicas <ul style="list-style-type: none"> - La escuela como organización (6 h.) - Los planteamientos institucionales (12 h.) - Estructura y organización del trabajo en los centros (6h.) - El sistema de relaciones (12 h.) - La evaluación del centro (6 h.) Unidades complementarias (propias de cada curso) <ul style="list-style-type: none"> - Gestión económica - Legislación básica - Coeducación 	100 horas (36 de ellas para el trabajo práctico y de 20 a 22 para unidades complet.) (1993)	<ul style="list-style-type: none"> - Información y trabajo en pequeños grupos - El trabajo práctico adquiere relevancia como síntesis del proceso formativo - Existe material específico de apoyo - Se analizan experiencias 	<ul style="list-style-type: none"> - Cada Dirección Provincial tiene libertad de diseño - Existe evaluación de curso y personalmente evaluación del Programa - Algunos cursos incorporan evaluaciones externas - Los cursos son itinerarios y voluntarios - Hay colección (Impresión y Unidad de Programas)
LA GESTIÓN A MENUDA DE LAS COMUNIDADES EDUCATIVAS GOBIERNO VASCO (Departamento de Educación)	Diplomados Licenciados	<ul style="list-style-type: none"> - La comunidad educativa - La planificación anual y programaciones - La estructura organizativa - El estilo de dirección - La evaluación 	150 horas (1990-91)	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis de problemáticas - Debates colectivos - Información de apoyo 	<ul style="list-style-type: none"> - En el curso 90-91 se celebraron 5 cursos con carácter: - Gestión de centros docentes - Aspecto psicosociales de la gestión - Cuestiones de personal La duración fue de un máximo de 90 horas de formación presencial, según de otra manera, según de otra aplicación en cada centro

Continuación

DENOMINACIÓN Y DEPENDENCIA	DESTINATARIOS	ÁMBITOS TEMÁTICOS	DURACIÓN	ASPECTOS METODOLÓGICOS	OBSERVACIONES
FORMACIÓN EQUIPOS DIRECTIVOS GOBIERNO VASCO (Departamento de Educación)	Director Jefe de Estudios	- El rol de la dirección y la función directiva - El sistema de gestión educativa - Funciones administrativas y gestión del currículo - Procesos administrativos y de servicios - Gestión económica y financiera	90 horas Presencial: - 30 h. - 60 %	- Se incorporan temáticas y prácticas sugeridas por los asistentes - Tratamiento inductivo - Agrupamientos diversos - Se realiza un trabajo práctico - Se proporciona material de apoyo - Hay un "curso en vacío" para coordinación inicial de docentes	- Los asistentes tienen un programa específico de formación. h. - La formación es intensiva (6 h. diarias 4 días por semana). Hay sustitución para los centros - Existe un diccionario evaluativo del Programa
CURSOS DE DIRECTIVOS DIRECCIONES GENERALIDAD DE CATALUÑA (Departament d'Ensenyament)	Equipos Directivos	- Teoría General de la Organización Escolar - Grupo Humano - Legislación Escolar - Organización y gestión del centro según la reforma educativa - Organización de la función pedagógica del centro - Secretaría, administración y servicios - Otras funciones	Fase presencial de 60 h. (1994-1998)	Existe la colaboración de los equipos	El plan supone la realización de cursos diferenciados: 41 cursos de primaria (1994-1998) y 9 cursos de secundarias (1994-1996)
PLAN DE FORMACIÓN DE EQUIPOS DIRECTIVOS DE SECUNDARIA GENERALIDAD DE CATALUÑA (Departament d'Ensenyament)	Equipos Directivos	Diferenciada por cursos y módulos: - Módulo de gestión y planificación - Módulo de gestión pedagógica - Módulo de gestión económica-administrativa	Fase presencial de: 30 h. 18 h. 12 h. 60 h. en dos semanas (1993-1995)	Existe una fase práctica en la elaboración del proyecto o curso que cuenta con asesoramiento.	El presente plan iba destinado a actualizar los equipos antes de iniciar la implantación de la Reforma Educativa.

Continuación

DESIGNACIÓN Y DEPENDENCIA	DESTINATARIOS	ÁMBITOS TEMÁTICOS	DURACIÓN	ASPECTOS METODOLÓGICOS	OBSERVACIONES
CURSO DE FORMACIÓN PARA EQUIPOS DIRECTIVOS JUNTA DE ANDALUCÍA	Equipos Directivos	Diferenciados por destinatarios (Director, Secretario, Jefe de Estudios I. Fase teórica - Estructuras legales y administrativas (5 h.) - Psicología de la Organización (6 h.) - Planificación Escolar (7 h.) - Organización Escolar (6 h.) - Evaluación de centros (6 h.) II. Fase práctica - Reuniones quincenales durante 4 meses III. Fase de módulos específicos - 1 sesión de 3 h. por 3 meses IV. Fase de presentación de proyecto - 2 sesiones de 3 h.	30 horas 100 horas variables (1989-1990)	- La fase práctica mantiene sesiones basadas en el estudio de casos y en la elaboración de documentos - La fase de módulos específicos sirve para presentar documentos de apoyo a la práctica directiva, así como material ya organizado para su utilización - La fase de presentación de proyectos centrada en fundamentar la necesidad de la reforma, la organización curricular y la formación del profesorado prevista	El plan abarca 42 cursos. Las instrucciones generales se contemplan en Orden de 8-9-89 (BOJA, 19-9-89)

CUADRO 4.3.1.

La formación de directivos desde la Administración educativa

4.3.3. *Iniciativas de las universidades españolas*

Las iniciativas tomadas por las universidades quedan *sintetizadas* en el cuadro 4.3.2. Las puntualizaciones realizadas en este caso evitarán repetir consideraciones anteriores.

a) Los *objetivos* considerados resultan ser, en este caso, más ambiciosos al querer potenciar procesos críticos y la capacidad investigadora. Algunos de los citados son:

- Desarrollar una mentalidad abierta a los diferentes aspectos de cada institución y su entorno (U. Barcelona, U. País Vasco).
- Capacitar para analizar sistemáticamente los problemas (U. de Barcelona).
- Preparar para la investigación en cuestiones organizativas, orientadas a un aspecto pragmático, eficaz y renovador (U. Barcelona).
- Integrar las funciones directivas dentro del marco de una visión más general que facilite la transformación de las *instituciones* educativas y, más concretamente, en el ámbito de la renovación pedagógica (U. Barcelona).
- Explorar las actitudes individuales en *relación* con las funciones de dirección (U. Deusto).
- Explorar, experimentar las variables que intervienen en el funcionamiento *grupal* y el impacto que nuestra conducta causa en los demás (U. Deusto).
- *Promover* actitudes hacia la evaluación del centro (U. País Vasco).
- Desarrollar o mejorar el análisis y la reflexión crítica sobre el significado de las organizaciones educativas y de los problemas que les afectan (U. País Vasco).
- Conocer no sólo el entramado que suponen las estructuras formales de la organización de un centro, sino el de las *relaciones* en las que la comunidad educativa desarrolla su *quehacer* cotidiano (U. País Vasco).

b) Los *destinatarios* son titulados universitarios, sin que suela hacerse referencia a poseer experiencia previa como directivos.

c) Los *contenidos* retornan muchas de las temáticas mencionadas, a *la* vez que incorporan una preocupación por otras como:

- Investigación educativa.
- Psicología social y de las organizaciones.
- Innovación curricular y organizativa.
- Aspectos de **profesionalización** de los docentes y directivos.

Cabe señalar también como en algún caso se incorporan temáticas muy específicas como Economía, Derecho laboral o Desarrollo **organizacional**.

d) La **duración** se adapta a los habituales módulos universitarios, tendiendo a actuaciones que se sitúan entre las 250 y 500 horas.

e) La *metodología* incorpora también novedades como puedan ser:

- Estructuras modulares.
- Intervención de especialistas de varias universidades
- Actuaciones en los centros: visitas, actividades específicas.
- Investigación-acción.

DENOMINACIÓN Y DEPENDENCIA	DESTINATARIOS	ÁMBITOS TEMÁTICOS	DURACIÓN	ASPECTOS METODOLÓGICOS	OBSERVACIONES
MÁSTER EN DIRECCIÓN Y GESTIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS U. BARCELONA (Dpt. Didáctica y Organización Escolar)	Directores Inspectores Gestores Administración Interesados	Generales - Bases de la organización educativa - Gestión educativa - Evaluación e Innovación - Dirección aplicada Específicos - Legislación, Derecho Laboral, Administración,.... - Psicología social - Teoría organizativa - Innovación, Reforma Educativa, Inspección,.... - Gestión curricular, Económica, Administrativa,....	1 curso: 225 h 2 curso: 210 h (1993-1994)	- Se estructura por créditos - Se pueden proponer trabajos - Existe una memoria final	
PROGRAMA DE DESARROLLO DE DIRECTIVOS EN EDUCACIÓN U. COMPLETENSE MADRID (I.C.E.)	Licenciados Diplomados	- Desarrollo profesional e innovación tecnológica - El factor humano en la eficacia del Centro - El trabajo en equipo - Organización y Coordinación en el Centro - Planificación y Evaluación en el Centro	500 horas	- Coloquios - Prácticas a través de CCTV - Tutoría individualizada - Realización de trabajo práctico - Trabajo en grupo	Se organiza en tres cursos
CURSO DE DIRECCIÓN DE CENTROS DOCENTES U. DE DEUSTO (I.C.E.)	Licenciados Diplomados	- Organización y dirección de Centros - Psicología de la dirección - Derecho laboral y legislación educativa - Economía - Psicología de la organización y dirección	200 horas	- Reflexión sobre la realidad - Constitución de grupos de investigación - La actividad como investigación sobre la propia acción - Análisis de experiencias de innovación	Se han organizado varios cursos a lo largo de los años, con temáticas y estructura diferenciadas

Continuación

DEMINACIÓN Y DEPENDENCIA	ESTADISTOS	ÁMBITOS TEMÁTICOS	IDACIÓN	EFFECTOS METODOLÓGICOS	OBJETIVOS
CURSO DE FORMACIÓN DE EDUCADORES DIPLOMADOS U. LAS PALMAS (I.C.E.)	Licenciados Diplomados	<ul style="list-style-type: none"> - La dirección del centro escolar - Los documentos que sistematizan la vida del centro - La organización técnica de los centros - El centro educativo como organización - La evaluación pedagógica del centro y de la profesorado - El papel del director en la organización y evaluación del centro educativo 	50 horas (inicialmente 30 horas)	<ul style="list-style-type: none"> - Método de trabajo participativo y colaborativo - Análisis de problemas - Trabajo en grupo 	OBJETIVOS
MAESTRO EN DIRECCIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS UNIVERSIDAD PONTIFICIA COMILLAS-MEC	Maestros	<ul style="list-style-type: none"> - Función del director - Legislación y gestión - Diseño curricular del D.C.E. 	1 hora 1 hora 1 hora (1994-1995)		<ul style="list-style-type: none"> - Realización de 50 horas de trabajo en el centro - Trabajo en grupo
DIPLOMA DE POSTGRADO ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS U. PABLO DE SARNO (Dpt. Didáctica y O. Escolar)	Licenciados Diplomados	<ul style="list-style-type: none"> - Normativa - Sistema de gestión - Sistema de organización - Sistema de evaluación - Evaluación de centros 	85 horas (1994-1995)	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo en grupo - Incorporación de especialistas - Exige la presentación y defensa de un memoria de evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> - Cursos de tipo "S" se realizan paralelamente a curso de tipo "A" de 90 horas.

Continuación

DENOMINACIÓN Y DEPENDENCIA	DESTINATARIOS	ÁMBITOS TEMÁTICOS	DURACIÓN	ASPECTOS METODOLÓGICOS	OBSERVACIONES
CURSO DE ORGANIZACIÓN, GESTIÓN Y DIRECCIÓN DE CENTROS ESCOLARES U. SANTIAGO COMPOSTELA (Dpt. Didáctica y O. Escolar)	Licenciados Diplomados	<ul style="list-style-type: none"> - La escuela en la actualidad - Estructura organizativa de los centros - Legislación escolar - Planificación curricular - Desarrollo institucional en los centros - Comunicación y relaciones humanas 	500 horas (2 cursos)	<ul style="list-style-type: none"> - Incorpora especialistas de varias universidades 	
GESTIÓN Y DIRECCIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS U.M.E.D.	Licenciados Diplomados	<ul style="list-style-type: none"> - Administración escolar. Análisis teórico y conceptual - La profesionalización del docente - La formación inicial y la científica - Órganos del gobierno - Nuevos enfoques sobre formación de directivos - El director como gestor y como educador - Los problemas de la dirección relacionados con la edad - La elección. El proyecto, rutina o cambio? - La participación 	100 horas (1990-91)	<ul style="list-style-type: none"> - Visitas a centros - Trabajo en los centros 	
MAGISTER EN DIRECCIÓN, GESTIÓN Y EVALUACIÓN DE CENTROS DOCENTES U. ZARAGOZA (Dpt. Ciencias de la Educación)	Profesionales que actúan en las organizaciones educativas	<ul style="list-style-type: none"> - Planificación, seguimiento y evaluación del curriculum - Evaluación de organizaciones educativas - Análisis de organizaciones educativas desde la psicología social - Análisis y contextualización de proyectos y programas de mejora - Métodos y técnicas de investigación cualitativa y cuantitativa - Tesis de Magister 	300 horas (2 cursos)	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexión en el acción - Trabajo cooperativo - Estudio y análisis de problemas - Constitución de grupos de investigación - Combina trabajo tutorial, actividades prácticas, seminarios, conferencias y mesas redondas 	<ul style="list-style-type: none"> - Existen otros formatos similares de curso - El I. C.E. también organiza cursos de 60 h. (1985-90)

4.3.4. *Otras iniciativas españolas*

La actuación de la Administración educativa y de las Universidades se prolonga a menudo a partir de instituciones como los Centros de Profesores, Centros Asociados de la U.N.E.D., colaboraciones con Ayuntamientos u otras que generan cursos de menor rango que los citados y que tienen básicamente una orientación informativa de carácter general o monográfica (Cuadro 4.3.3).

Cuadro 4.3.3. : La formación de directivos desde otros organismos educativos

DESIGNACIÓN Y DEPENDENCIA	DISTRIBUCIÓN	ÁMBITOS TEMÁTICOS	DURACIÓN	ASPECTOS METODOLÓGICOS
SEMINARIO: "GESTIÓN Y ADMINISTRACIÓN EN EL SISTEMA EDUCATIVO" Fundación Frances Monturiol	Interesados	<ul style="list-style-type: none"> - Modelos organizativos en la enseñanza - Gestión académica de las universidades - Gestión económica de las universidades - La dirección como elemento clave - Los consejos sociales y la gestión de la universidad 	2 días 13, 14-X-94	Forma parte del Plan de Formación del Departamento de Enseñanza
III JORNADAS SOBRE DIRECCIÓN ESCOLAR. EL LIBRAZGO Forum Europeo de Administradores de la Educación (Cataluña)	Directores de Centros	<ul style="list-style-type: none"> * Necesidades organizativas * El liderazgo académico * Talleres: <ul style="list-style-type: none"> - El Jefe de Estudios motor del PCC - Funciones del Jefe de Estudios - Formación inicial y permanente - Las condiciones laborales Jefe de Estudios - El Jefe de Estudios dentro del Equipo Directivo 	30 horas 10, 12-XI-94	Apoyado por el Plan de Formación del Departamento de Enseñanza
SEMINARIO: "DIRECCIÓN Y GESTIÓN DE CENTROS DE SECUNDARIA" Colegio de Doctores y Licenciados. Universidad de Barcelona	Interesados	<ul style="list-style-type: none"> - Modelos y perspectivas de organización escolar - La visión crítica de la organización - La gestión educativa en Europa Occidental - Tendencias de la dirección escolar en Europa - La gestión del cambio 	39 horas (1993-1994)	Participan expertos de Australia e Inglaterra
CURSO SEMINARIO SOBRE LA FUNCIÓN DIRECTIVA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS CEPs de Salamanca	Directores	<ul style="list-style-type: none"> - Panorama actual de la función directiva - Planes institucionales - El papel de los centros en la reforma educativa - El centro escolar como grupo humano - La evaluación del centro - Legislación educativa - Gestión económica - La función de los directores en la Reforma 	100 horas (1990)	<ul style="list-style-type: none"> - La secuencia establecida fue: curso de 25 horas, Jornada de encuentro de 4 horas, curso intensivo de 25 horas, seminario de 5 meses para realizar actividad práctica y Jornadas finales de 2 días de 8 horas - Hay material de apoyo - Se contempla evaluación interna y evaluación externa a cargo de la Comisión de Evaluación del Plan Provincial

Además de las propuestas mencionadas, también cabe señalar otras iniciativas como el Seminario Permanente de Directivos promovido por el C.O.P. de Donostia en 1988. En la línea de la profesionalización de la dirección se plantean objetivos como:

- Disponer de un lugar de encuentro y un foro apropiado para debatir problemas.
- Intercambiar problemas y estrategias de solución.
- Mejorar la formación existente, adquirir nueva formación y experimentar su utilidad.
- Aumentar la **satisfacción** personal en el desempeño de la dirección
- Conseguir que el centro mejore como consecuencia de la propia formación.

Operativamente, el funcionamiento es una reunión inicial que define temáticas, lugar de encuentro y temporalización. La actuación del COP es de soporte infraestructural y formativo.

También hay que destacar las actuaciones que desde fuera del campo educativo se están realizando. Particularmente, pueden ser de interés las realizadas por departamentos universitarios de Psicología Social, de Organización Empresarial o de Sociología y por instituciones como el Instituto Nacional de la Administración Pública o escuelas (ESDEN, CEPADE,...).

En muchos de estos casos, la formación de directivos se encuadra dentro del ámbito de la organización y gestión de recursos humanos y se da con una orientación claramente psicologista o empresarial. No obstante, de las 10 experiencias analizadas es de destacar:

- a) La preocupación por los procesos humanos: comunicación, negociación, **estress**, comunicación no verbal, formación de personal,...
- b) La incorporación de temáticas de marketing: detección de necesidades, imagen,
- c) El entrenamiento en técnicas directivas, incluyendo, en algunos casos, temáticas como resolución de conflictos
- d) La posibilidad de contrastar las propias realizaciones con las propuestas realizadas en el curso.
- e) La estructuración de sesiones intensivas de 8 a 10 horas por día y con una separación como **mínimo** quincenal.

En realidad, se denotan diferentes orientaciones respecto a lo que pasa en el sistema educativo pero también una mayor diversidad de propuestas y realizaciones. Así sucede cuando se contemplan realizaciones como:

a) Programa de desarrollo de directivos puesto en funcionamiento en Iberia (1993), que, responde a necesidades básicas como el garantizar la mejor preparación profesional de los candidatos y optimizar la inversión en formación, contempla varias áreas básicas:

- Inventario de Recursos Humanos con potencial directivo.
- Plan de formación y desarrollo profesional individualizado.
- Planes de sucesión para puestos claves de la organización.

b) El uso de modalidades de agrupamiento y tiempo de realización "a la medida" de cualquier interesado.

c) La multivariación de modalidades que convergen en una actuación formativa: curso, conferencia, seminario, taller o visita, por ejemplo. Así, los cursos de **ESADE** plantean como metodología: clase activa (exposición y discusión paralela), estudio de casos, cuestionarios de aulodiagnóstico, trabajo en equipo, análisis del comportamiento de los grupos y trabajo individual. Otras propuestas hablan de **simulaciones**, viajes de estudios, trabajos **monográficos**, trabajos de investigación y talleres de habilidades directivas.

d) El uso de líneas directrices para toda la acción formativa. Así, el Instituto de Dirección Pública, de Madrid, orienta su modelo de formación de 28 horas según el esquema:

- *Estudio de caso práctico*, desde el contexto, a la planificación, desarrollo y evolución, estudiando los límites del modelo.
- *Conclusiones prácticas*, que conlleva la priorización de problemas, la búsqueda de ejes de mejora y desarrollo y el diseño y puesta en práctica de proyectos de cambio.

e) La delimitación de un esquema formativo integrado en un esquema de análisis organizacional. Un ejemplo evidente es presentado por **ESADE** (Gráfico 4.3.1.).

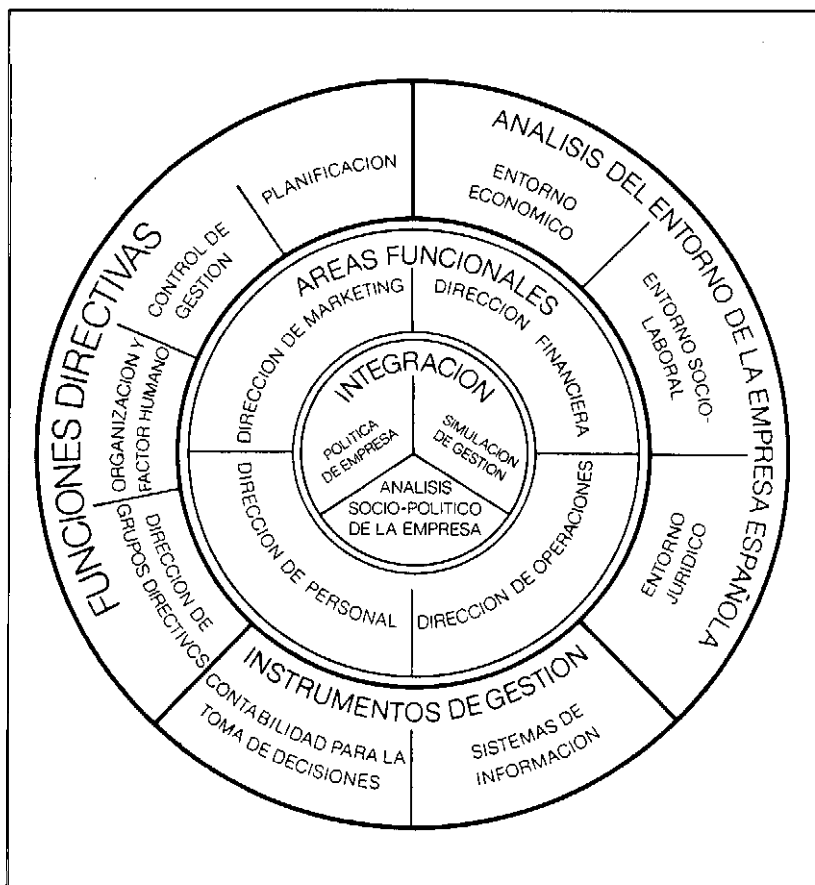


Gráfico 4.3.1.: Esquema formativo de ESADE

4.3.5. El sentido de la formación recibida

Si entendemos que la formación ha de satisfacer, como mínimo, a los usuarios, parece natural indagar sobre ella. Nosotros lo haremos desde los agentes receptores y desde el análisis de las ofertas presentadas en epígrafes anteriores.

La **motivación inicial** para realizar cursos o actividades de formación coinciden básicamente en diferentes contextos. Así, se manifiesta en Madrid como motivos para realizar el curso:

- *"Poca o nula preparación para el desempeño de la función directiva".*
- *"Necesidad de tener unas técnicas directivas que nos ayuden en nuestra tarea como directivos".*
- *"Recibir una formación clara de nuestras funciones y tareas como Equipo Directivo".*
- *"Contrastar mis actuaciones y mi experiencia como director con otros compañeros directores y con el modelo de director que propugna la Administración"* (Espinosa y Sarania, 1991).

Las razones que llevaron a los asistentes a realizar el Postgrado organizado por el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad del País Vasco son similares a los anteriores:

- *"Aprender lo que debe saber un cargo directivo.*
- *Ocasión para mejorar mi actuación profesional y encontrar respuestas a mi inquietud en mi formación y en mis interrogantes.*
- *Buscar fuentes para llenar el vacío que sentía para afrontar el reto de la 'Reforma'. Contrastar experiencias que posibilitasen el afrontar las fuertes convulsiones u las que se ve sometida la Escuela Pública Vasca.*
- *La conciencia de la necesidad urgente de ruptura con la dinámica actual del hacer educativo.*
- *... me faltaba una formación que me ayudase a afrontar con seguridad y eficacia la labor emprendida."*

Parece, por otra parte, que hay una cierta permanencia de los motivos inalterable al tiempo como puede apreciarse en el cuadro 4.3.4., relativo a las respuestas al cuestionario aplicado en los Cursos de Formación Directiva celebrados en el Centro de Profesores "Juan de Lanza" de Zaragoza.

El **interés** de los asistentes no es el mismo sobre los diferentes contenidos ofertados. La mayor focalización se da en contenidos relacionados con el sistema relacional, siendo baja la atención sobre aspectos de evaluación (pág. 48). Coinciden estas apreciaciones con el curso de Zaragoza (CEP "Juan de Lanuza") ya nombrado, de donde extraemos la estadística que recogemos en el cuadro 4.3.4.

Cuadro 4.3.4.: Valoración de los conocimientos previos sobre los contenidos básicos de un curso

CONTENIDOS	VALORACIÓN MEDIA
1. El Centro escolar como organización	
* Proyecto Educativo y Curricular	2,4
*La Comisión de Coordinación Pedagógica en E. Primaria y E.S.O.	2,1
*Organización del trabajo en Equipo: Seminarios/Departamentos/Ciclos/etc.	2,6
2. Sistema de relaciones en el Centro	
*Relaciones humanas en la organización escolar	3
*Técnicas para favorecer el trabajo en equipo y la participación en el Centro	2,7
3. Evaluación de modelos escolares	
*Modelos de evaluación en Centros escolares	2,1
*Instrumentos y técnicas de Evaluación	2,2
4. Legislación	
*Normativa marco sobre Educación	2,4
*Normativa sobre función directiva	2,1

La preocupación por aspectos concretos de gestión administrativa y económica es, de todas maneras, importante, reproduciéndose habitualmente una priorización de este aspecto en muchos cursos. Así sucedió con el Curso de Directores que se celebró en Bilbao en 1995 promovido por la Consejería de Educación.

Cuadro 4.3.5.: Motivaciones y expectativas ante un curso de formación directiva

	Media de puntuaciones 1 a 5	
	Curso 1993-1994	Curso 1994-1995
D. MOTIVACIÓN PARA REALIZAR EL CURSO		
*Necesito perfeccionarme en este campo (valoración de la necesidad)	3,8	3,9
*Me permite formarme con el resto de mi equipo directivo (valoración de la importancia)	3,8	3,9
*Necesito adecuar mi formación a los cambios educativos (valoración de la necesidad)	3,9	3,8
*Pretendo promocionar en la carrera docente (valoración estimada)	2,1	2,6
*Me resuelve la necesidad de Créditos para percibir el complemento por sexenio		0,8
E. EXPECTATIVAS ANTE EL CURSO		
*Para el desempeño de mi función considero que este curso (grado de utilidad)	3,7	3,8
*Coincidir con compañeros con análogos problemas me resultará (grado de utilidad)	3,9	4
*Mi participación en este curso me ayudará a iniciar nuevos planteamientos en mi Centro (grado de ayuda estim.)	3,7	
*Tener más cerca a representantes de la Administración facilitará mis relaciones con ella (valoración estimada)	2,9	

Las expectativas ante los cursos promovidos por el MEC son ordenadas en el informe de evaluación (Gairín, Carnicero, Tejada y Tomás, 1991:42) de la siguiente forma:

1. Mejorar el nivel de información/conocimientos.
2. Adquirir instrumentos y recursos de organización.
3. Aumentar la seguridad en el ejercicio del cargo.
4. Intercambiar experiencias con otros directivos.
5. Satisfacer el interés/curiosidad por el tema de la dirección.
6. Favorecer la promoción profesional.
7. Satisfacer las ofertas de formación de la Administración.

Las motivaciones y expectativas ante las acciones formativas a realizar (prácticamente cursos) no siempre se satisfacen, si bien existe una valoración positiva a juzgar por los datos que poseemos.

El informe de valoración del MEC recoge una valoración media de 3,69 (sobre 5) siendo muy considerados los aspectos relacionados con el diseño de los cursos y menor lo correspondiente a infraestructura y logística.

Cuadro 4.3.6.: Valoración de aspectos generales de los cursos del "territorio MEC" (Gairín, Carnicero, Tejada y Tomás, 1991:53)

ITEM	MEDIA
1. Nivel de información inicial	3,45
2. Ponentes y especialistas	3,79
3. Participación de directivos de diferente nivel	3,92
4. Participación de varios cargos directivos	4,11
5. Materiales (textos y otros materiales)	4,09
6. Propuestas de trabajo práctico	3,42
7. Desarrollo operativo	3,17
8. Infraestructura (alojamiento, viajes, ...)	3,15
9. Dirección y coordinación	3,99
TOTAL	3,69

La evaluación del curso de directivos celebrado en Murcia (1993) inuestra respecto a los ponentes participantes un alto dominio del tema y claridad expositiva y puntuaciones menores, con alta dispersión, en la metodología y capacidad motivadora.

La memoria realizada por Espinosa y Sarania (1994) recoge como ponentes más valorados los profesores en ejercicio o en función de formación; los perfiles menos valorados son los de Inspectores de Educación, personal de la Administración y el profesorado universitario. Globalmente considera como aspectos a destacar:

- *"Su nivel de preparación científica.*
- *Labor de preparación para las distintas ponencias con aportación de documentación propia.*

Aspectos que consideramos que deberían mejorar los ponentes:

- *Metodología apropiada a la formación de personas adultas.*
- *Los ponentes deben conocer todos los objetivos, contenidos y metodología del curso. Debemos hacer resaltar que la mayor parte de los ponentes no han debido de leer las unidades temáticas diseñadas y elaboradas por el MEC y a la hora de sus intervenciones, han expuesto 'sus ponencias', 'sus contenidos' y algunos de ellos no han hecho caso de las sugerencias y propuestas de los codirectores.*
- *Algunos de los ponentes han empleado una metodología excesivamente expositiva y a veces los casos o ejercicios prácticos no se adecuaban a la realidad de los centros, a la praxis directora y a los problemas reales de los Equipos Directivos asistentes".*

El análisis de los diferentes aspectos de un curso no siempre se ha realizado. Por ello, el cuadro resumen y los comentarios que se recogen a continuación sobre algunos cursos cabe considerarlos como ilustrativos y, no necesariamente, como representativos.

Si consideramos el *programa del MEC desarrollado*, los aspectos más deficitarios son la relación teora-práctica y la vinculación contenidos desarrollados - tiempo disponible. Lo más valorado haría referencia a la reflexión que se permite sobre la práctica (CEP de Murcia, 1993).

Los Seminarios más valorados por los asistentes en el estudio de Sobrado (1978:46) son por orden de prioridad:

- 1º- Programación y evaluación del rendimiento del Centro, de la eficacia del profesorado y de los programas. (5")'

' Se recoge entre paréntesis el orden de preferencia manifestada, respecto a la utilidad por los inspectores.

Cuadro 4.3.7.: Aspectos positivos y problemáticos de los cursos

CURSO/PROGRAMA	DATOS GENERALES	EL CURSO HA SERVIDO PARA...	LOS ASPECTOS POSITIVOS HAN SIDO...	LOS ASPECTOS PROBLEMÁTICOS HAN SIDO...	OBSERVACIONES
FORMACIÓN PARA EL EQUIPO DIRECTIVO (Camaras)	Datos recogidos mediante cuestionarios a 349 asistentes Falcón y Castellano, 1994	<ul style="list-style-type: none"> - Mejorar el nivel de información/ conocimientos. - Adquirir instrumentos y recursos didácticos. - Aumentar la seguridad en el ejercicio del cargo. - Intercambiar experiencias entre directivos 	<ul style="list-style-type: none"> - Objetivos apropiados - Temáticas interesantes - Metodología adecuada - Clima del curso favorable - Carácter interactivo - Dirigirse al Equipo Directivo - Desarrollo operativo (locales, horario, ...) 	<ul style="list-style-type: none"> - Número de horas insuficientes - Información previa incompleta e inoportuna - Propuesta de trabajos prácticos 	<p>Se solicita continuación en forma de seminarios permanentes</p>
FORMACIÓN PARA EQUIPOS DIRECTIVOS CEP de Leganés	Datos recogidos en cuestionarios, observación y entrevistas		<ul style="list-style-type: none"> - Material entregado - Flexibilidad en el diseño respecto al Programa general - Carácter interactivo - Dirigido a Equipos Directivos - Realizarse en la zona 	<ul style="list-style-type: none"> - Dar más entidad a unidades como Legislación y gestión económica/administrativa - No haber potenciado momentos dedicados al intercambio de experiencias 	<p>Se recalca la función de los directores de curso en:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Velar objetivos y gestión del curso - Coordinar ponentes - Situar ponentes en el curso - Mejorar el nivel de aplicabilidad del curso
FORMACIÓN DE DIRECTORES DE COLEGIOS PÚBLICOS Departament d'Ensenyament	Datos recogidos mediante cuestionarios a los asistentes Rull, 1987	<ul style="list-style-type: none"> - Obtener ideas sobre organización - Conocer y elaborar proyectos de centros 	<ul style="list-style-type: none"> - Jefatura de estudios - Proyectos de mejora - Funciones - La función directiva 	<p>Unidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Arquitectura y mantenimiento - Motivación - Organización y estructura administrativa - Respuesta educativa a la diversidad 	<p>El estudio compara los cursos realizados en Barcelona (1986) y en Tarragona (1987)</p>

- 2"- Formación y perfeccionamiento del profesorado. (2°)
 - 3"- Organización de actividades de recuperación (1")
 - 4°- Orientación y tutoría (3")
 - 5"- Organización y funcionamiento de Departamentos y Servicios Educativos (4°)
 - 6"- El centro docente como comunidad educativa (6")
 - 7"- Investigación e innovación educativas a nivel de Centro (8")
 - 8"- Psicología de la organización educativa de centros (7")
- Otros seminarios a considerar como nuevos:
- 1°- Escuela de padres
 - 2"- Técnicas audiovisuales
 - 3"- Organización administrativa
 - 4"- Legislación de centros.

La **metodología** utilizada acusa una baja motivación conseguida, una falta de técnicas de reflexión y de no cubrir todas las aspiraciones al trabajo en grupo que se esperaba, si bien se reconoce como positivo el lograr una reflexión personal y el conseguir mayores niveles de participación que los habituales (CEP de Murcia, 1993).

La metodología y la utilidad del contenido para la propia formación son también los aspectos menos valorados en los primeros cursos de la Generalitat (Rul, 1987), aunque nos mantengamos en niveles superiores a la media.

Se destaca de los cursos, en general, el clima humano positivo que se forma y del que puede ser expresión los comentarios de los asistentes al curso de directores que se celebró en el curso 1991-92 en el País Vasco:

"La relación con los compañeros, profesores y equipo organizador han sido muy satisfactorias".

"Convivir con directores durante un mes es lo más positivo".

"Es precisamente esta relación con otros compañeros, con la riqueza virtual que supone la comunicación de distintas experiencias, distintas visiones y realidades, otra de las aportaciones más importantes que me ha ofrecido este curso".

"El grupo, con todas las lógicas diferencias personales, era muy homogéneo en cuanto a edad, experiencia, entusiasmo por el trabajo, asunción de la labor directiva, etc., lo que resultó muy satisfactorio".

Los **aspectos operativos** no consiguen la puntuación esperada, a pesar de ser previsible y anticipable en muchos casos. Los locales son poco valorados (CEP Murcia, 1993).

Otras **valoraciones** recogidas en los cursos son:

- Que la formación de los órganos directivos esté asociada a la mejora del aparato escolar (Rul, 1987)
- El grupo de 60 es muy numeroso (Rul, 1987)
- El curso ha servido en general, por este orden, para:
 - a) mejorar el nivel de información/conocimientos
 - b) adquirir instrumentos y recursos organizativos
 - c) aumentar seguridad en el ejercicio del cargo
 - d) intercambiar experiencias con otros directivos
 - e) interés/curiosidad
 - f) satisfacer las ofertas de la administración
 - g) promoción personal

(Falcón y Castellano, 1994).

A pesar de los obstáculos, la eficacia debería considerarse también desde el cambio que se produce en la realidad. Este más bien es escaso y consecuencia de muchas circunstancias. Los obstáculos que llevan a una insuficiente aplicación de los objetivos y técnicas directivas aprendidas en un programa de formación son recogidas por Sobrado en los siguientes términos:

- 1.- Falta de tiempo debido a numerosas tareas como director
- 2.- Dificultad de motivar, implicar y recabar colaboración del profesorado al que no se desea sobrecargar con tareas **extradocentes**
- 3.- Falta de recursos económicos y materiales
- 4.- Complejidad y laboriosidad de la tarea o técnica enseñada que requiere mucho tiempo.

Por último, cabe sintetizar una valoración general de las ofertas que reciben nuestros directivos. Consideradas globalmente todas las ofertas mencionadas, (Administración, Universidades y otras), cabe también señalar:

- Las actuaciones pueden calificarse de asistemáticas y no siempre coherentes con los modelos de centro educativo y de dirección establecidos.

- La tentación fácil de **trasladar** enfoques empresariales a organizaciones educativas, que se traduce en algunas propuestas, resulta peligroso cuando no es improcedente. Si bien algunas técnicas de gestión aplicables a empresas pueden adaptarse con buenos resultados a centros educativos, tenemos la seguridad de que el perfil del directivo es totalmente distinto, tanto por la naturaleza del producto, como por el tipo de profesionales con los que trata.
- La falta de formación previa en temas organizativos y directivos fomenta la presencia de cursos centrados en la organización formal, más que en los procesos y en la dinámica organizativa subyacente a ellos.
- Las actividades de formación previstas priman excesivamente la modalidad de cursos sobre otras posibilidades formativas (seminarios, grupos de trabajo, formación en centros,..), que se podrían ofertar paralelamente.
- La oferta de actividades no garantiza el compromiso de formación y capacitación **que** tiene la Administración?. Un mayor esfuerzo debería garantizar una formación suficiente en el momento oportuno y, en cualquier caso, antes de iniciar el ejercicio de la función directiva.

4.3.6. *Los programas de formación extranjeros*

El desarrollo de la función directiva queda condicionado por la realidad social y normativa del contexto donde se ejercita, al mismo tiempo que por la tradición, historia y perspectivas que le acompañan. Siendo así, *¿qué sentido tiene analizar otras experiencias?* Para nosotros, ha de servir como contexto de referencia, considerando que existe una sustantividad común en la actuación directiva que permite, cuando menos, considerar el valor de otras perspectivas.

El análisis que se inicia no debe olvidar el modelo de dirección en que se **enmarca** cada experiencia y el carácter evolutivo que **tie-**

² Explícitamente, la LOGSE señala en su artículo 58.3: "*Las Administraciones educativas favorecerán el ejercicio de la función directiva en los centros docentes mediante la adopción de medidas que mejoren la preparación de los equipos directivos de dichos centros*".

nen las diferentes propuestas. Su concreción se ordena según sea la perspectiva europea o la de otros países.

4.3.6.1. *La formación de directivos en Europa*

Una presentación detallada puede verse en Álvarez (1991 b; 1995) y Pascual y Villa (1991)³. Por nuestra parte, nos dedicaremos a resaltar los aspectos más significativos.

El *modelo descentralizado*, propio del Reino Unido, impulsó la creación en 1972 por decisión de las LEAS de "El Centro Nacional para la Formación Directiva del Noroeste de Inglaterra", de gran influencia sobre los programas de formación que se han desarrollado en ese país y de los de su entorno.

Su propuesta de "Autoevaluación asistida y formación diagnóstica" es ampliamente aceptada (Bolan, 1990) y parte de los siguientes principios resumidos por Álvarez

- *"El curso se planifica con la colaboración de las instituciones y de los propios directivos que lo van a recibir, con el fin de poder negociar desde el principio un programa a partir de los intereses y prioridades de la institución y las necesidades personales y profesionales de los directores. Se pretende de esta manera adecuar lo más posible la formación al contexto y a la situación real y concreta en que trabaja el director.*
- *Se ofrece una cuidadosa información preliminar a los participantes, semanas antes del inicio del programa.*
- *Así va surgiendo un programa estructurado y flexible que permita modificaciones a la vista del seguimiento del proceso de formación.*
- *Todas las actividades de formación se orientan hacia la experiencia y parte de la práctica: 'Feedback de performance- y ayuda desde el terreno.*
- *Es un programa en alternancia: mitad curso, mitad sobre el terreno.*
- *Lleva incorporado un subprograma de evaluación continua y formativa que va ofreciendo datos a los participantes sobre el desarrollo del mismo y sobre la posible transferencia de lo aprendido al contexto del centro.*

³Esta formación resulta coherente con el modelo de dirección existente, al que hacen referencia los documentos citados u otros como Sarramona. Gairín y Ferrer (1991:51-52); Álvarez (1991 a) y Teixidor (1995:212-215).

Las estrategias más frecuentes desarrolladas a través de distintas fases han sido:

- *Fase de diagnóstico de las necesidades de formación y del contexto de los directores que se van a integrar en el proceso largo de formación realizada por un agente externo.*
- *Análisis de resultados con los directores observados mediante chequeo de situación sobre el terreno.*
- *Planificación de las acciones de cambio y elaboración de guías de observación personales.*
- *Autoevaluación asistida.*
- *Refuerzo conceptual que implica información sobre los aspectos que exigen lectura, reflexión personal, o colectiva con el equipo de trabajo.*
- *Evaluación externa mediante cuestionario y entrevista a los profesores del centro para observar la transferencia de la formación en la práctica”. (1995:292/27).*

El funcionamiento del Centro Nacional mencionado supuso también la creación de un cuerpo de tutores y consultores (directores en activo) que asesoraban a las personas en formación y tutorizaban sus proyectos. Actualmente, después del acta de 1988, la formación es responsabilidad de los centros que quedan a expensas de la ley de la oferta y demanda. Una aproximación a esta puede verse en la aportación de McAdams (1993) que cita como contenidos habituales: 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 Curriculum oculto, la Gestión financiera.

El llamado *modelo centralizado* por Álvarez (1995) se identifica con países como Alemania, Francia, Grecia e Italia, donde las decisiones sobre el presupuesto, reclutamiento y gestión del personal y curriculum son tomados desde fuera del centro educativo. Como en el caso anterior no suele haber exigencia previa de formación para acceder (el proceso de selección se basa en la experiencia y cualidades), si bien se organiza posteriormente como es el caso de Francia y Alemania.

En el caso francés la formación inicial posterior a la elección dura dos años y pasa por dos periodos:

a) Seis meses, de enero a julio, de estancia en diferentes espacios de formación tales como: empresa privada de servicios (seis semanas), centros escolares de diferente nivel (ocho semanas), seminarios, conferencias sobre temas jurídicos, administrativos, financieros, pedagógicos, técnicos e **informáticos** (dieciséis semanas).

b) Durante un año completo se desarrolla en la región a la que pertenece el centro, que ya lo ha recibido como director en prácticas. Es una fase en la que se exige al futuro director elaborar proyectos específicos sobre los distintos temas de formación que ha recibido en la primera fase. Cada mes dedica una semana a la formación presencial con el equipo de la "Academie" (centro descentralizado de formación) dirigido por un inspector y constituido por directores y administradores en ejercicio, expertos en diferentes temas de organización y dirección, profesores universitarios, políticos, etc.

Las nuevas circulares sobre formación inicial marcan una articulación que manteniendo esa estructura se ordena en tres ejes referidos a: conocimiento de los métodos de dirección, dominio de normativa jurídica y financiera y reflexión sobre la enseñanza, su contenido, modalidades e intervención de los alumnos (Guillermou, 1993).

La formación en Alemania es mínima, se circunscribe con carácter semivoluntario a cincuenta horas, es impartida por profesores universitarios y se centra en temas administrativos y jurídicos.

El modelo *pedagógico emergente* es identificado por Álvarez (1995) con las propuestas que se están realizando en muchos Países (Suecia, Holanda, Noruega, España) en la línea de definir y potenciar estructuras participativas en un proyecto pedagógico propio de una escuela más autónoma.

Existe una formación previa para directivos en el caso de Suecia. Consiste básicamente en:

a) Programa de formación-reclutamiento, dirigido a profesores y realizado fuera del horario escolar. Consta de dos fases:

- Una primera fase de 30 horas que ofrece una visión panorámica sobre la función directiva, la organización del centro y el desarrollo del curriculum.

- Una segunda parte selectiva y práctica, a la cual sólo se admite a aquellos profesores recomendados por los directores del centro que hayan realizado la primera parte del curso. En esta parte se incluyen prácticas de gestión en un centro y actividades de simulación (diagnóstico de problemas, toma de decisiones, etc.).

b) Programa introductorio de formación.

Dirigido a los directores recién seleccionados, con una duración de dos años (400 horas a razón de 20 semanales), y orientado a elaborar un proyecto personal de dirección. Supone la realización de prácticas en centros seleccionados y el apoyo de expertos.

Los contenidos de los programas de formación obligatoria tienen dos partes:

- *"Una de introducción general sobre el sistema educativo: el municipio, la Dirección General de Educación a quien va a representar en el centro y el propio centro de educación.*
- *Una segunda parte que responde a las necesidades personales y profesionales de los nuevos directores y del centro que van a dirigir. Suele ser un programa negociado y adaptado a las características personales del director y a las necesidades del centro. Se da mucho tiempo a la elaboración del proyecto personal de dirección y al aprendizaje de técnicas de diagnóstico y evaluación" (Álvarez, 1985:292/31).*

c) Programa de profundización.

Dirigido a equipos directivos completos y estables en una zona, tiene una extensión de 60 días al año durante tres años consecutivos. Orientado como formación permanente, su contenido pivota en los siguientes ejes:

- *El sistema educativo y las expectativas y necesidades de la sociedad. Aquí se hace especial referencia a los temas transversales.*
- *El proceso de enseñanza aprendizaje y el desarrollo del currículum.*
- *El centro escolar como organización y gestión (Stëgo, 1994).*

Contempla, asimismo, la visita a otros centros, la realización de jornadas de intercambio, coordinación de actividades extraescolares de tipo **zonal**, etc.

Del caso Holandés destaca Álvarez (1995) la existencia del Centro Nacional de Formación (CNC), vinculado a la Universidad Católica de Nijmegen, dirigido exclusivamente a la formación de directivos. El programa básico que oferta tiene una duración de veinte días distribuidos a lo largo de un trimestre con estancias de una semana de cada mes en un hotel. Se dirige a equipos directivos completos y sus temáticas hacen referencia a:

- El proceso de cambio en la organización.
- El papel del director en el proceso de **cambio**.
- Comprensión de los comportamientos del grupo en cambio.

Otras anotaciones sobre este país son sintetizadas por Álvarez de la siguiente forma:

"El aprendizaje se realiza a través y a partir de la propia experiencia y práctica.

- *El curso va dirigido a la situación real, concreta y personal del centro y de las personas que constituyen el equipo directivo.*
- *El programa se centra en tareas no en conferencias. La función directiva es el punto de partida de todas las actividades del curso.*
- *El programa se centra en las personas. Esto implica saber estar y aceptar que cualquier experiencia de dirección pueda convertirse en objeto de discusión-formación.*
- *Tanto los formadores como los directivos asistentes son responsables del éxito del curso.*
- *La mayor parte de los **encuentros** de formación se desarrollan a través de talleres y grupos pequeños de trabajo.*
- *La mayor preocupación es la resolución de conflictos reales.*
- *Durante el curso, los participantes tienen la oportunidad de describir y diagnosticar la situación de sus propias escuelas y buscar soluciones a los propios problemas"* (1995:292/32).

También pueden ser válidas a nuestro estudio las consideraciones, realizadas por Gielen (1993), a un curso para directores **princi-**

pientes en los Países Bajos, organizado por el Interstudie, Centro Nacional para la selección, formación y consulta con respecto a la administración y dirección de escuelas. Este centro se fundó en 1976 con un curso y cuatro formadores; ahora tiene veinte formadores y asesores, agrupados en tres equipos:

- el primer equipo, *Interstudie-Advies* (Consulta), se encarga de dar consejos con respecto al desarrollo organizativo de las escuelas;
- *Interstudie-Select* (selección) da servicios con relación al contrato y selección de directores y ejecutivos, entre otras cosas con ayuda de un *assessment center* (centro de valoración) y una base de datos con personas experimentadas en dirigir escuelas;
- el tercer equipo es el *Interstudie Management Development* (Formación) y se encarga de concebir y dar cursos para líderes de diferentes niveles. Estos cursos son:

- generales, por ejemplo, sobre la política estratégica;
- o específicos, por ejemplo, sobre la política del personal;
- o son cursos, hechos a la medida, solicitados por una o más escuelas;
- también hay un grupo de cursos con relación a la trayectoria individual profesional: cursos para jefes-participantes de estudios o departamentos, adjuntos, directores experimentados, etcétera.

El curso que se describe se encuadra dentro de este último grupo y tiene como destinatarios a profesores de educación secundaria.

El curso se estructura de 1984 a 1990 en tres seminarios de 2,5 días en un periodo de 8 a 10 meses. Los asistentes son de 12 a 14 personas con la existencia de un formador y la participación puntual de especialistas. Los objetivos eran:

- Informar sobre temas y asuntos en los que el directivo se siente inseguro.
- Darle medios (a los directivos) para mantener una visión de expectativas y esperanzas en su posición y su papel.
- Ayudarle a tomar y justificar sus decisiones.
- Ayudarle a desarrollar una visión sobre su escuela en el futuro.
- Darle ocasión de intercambiar informaciones con respecto a procedimientos, documentos y otros asuntos.

Las temáticas abordadas eran del tipo: tareas de un director de escuela, estilos de liderazgo, manejar conflictos, el papel del cambio, estructura de la escuela, la toma de decisiones, los papeles y competencias de las autoridades respecto al centro, política de personal, etc.

La metodología utiliza conferencias, tareas para describir y analizar la estructura de la propia escuela, construir un perfil de una función, simulaciones planificadas, estudio de casos, etc.

El desarrollo posterior del curso aconseja incorporar 4 sesiones de 1/2 día para subgrupos de 3 ó 4 participantes y un director experimentado como mentor. Las temáticas abordadas son: a) ¿qué es ser director?; b) auditar la propia escuela y c) abordar activamente su propio desarrollo profesional. La metodología incorpora simulaciones improvisadas sobre situaciones de directores, subgrupos de diálogo sobre incidentes críticos recientes, sobre experiencias personales, sobre planes de aprendizaje individual, sobre descripción de tareas de la propia escuela, etc. Algunos ejemplos serían:

- Unas semanas antes del primer seminario los futuros participantes tienen que escribir una mini-redacción sobre sus experiencias durante las primeras semanas como director y expresar sus sentimientos; en la primera sesión del curso estas experiencias, son **intercambiadas** y reflexionadas.
- Se invita a los participantes a investigar sus trayectorias profesionales atendiendo a las personas y a las situaciones que les estimularon a llegar a ser director de una escuela.
- Al final de un seminario, los participantes hacen un plan individual de aprendizaje que llevan a cabo en el período que hay hasta el siguiente seminario; este empieza con interpretaciones de experiencias respecto a este plan.
- Emitir un diagnóstico político de su escuela, tratando de descubrir y describir esferas de influencia, flujo y reflujo de coaliciones y estrategias y tácticas.
- Concebir un plan de desarrollo individual profesional; diseñar una perspectiva del futuro (¿qué tipo de director espero llegar a ser después de unos años?), trazan un mapa de posibilidades y riesgos, y hacen firmes y detallados propósitos para los meses siguientes.

El curso ha evolucionado considerablemente dice Gielen (1993). Las diferencias entre los primeros años y ahora se pueden resumir en unas cuantas palabras:

1. En lo que respecta a los objetivos:

- entonces era particularmente "una ayuda para sobrevivir", algo así como un 'survival-kit' o unos "primeros auxilios";
- ahora el curso es un apoyo al desarrollo de uno mismo: como una "reflexión de su situación" y como una "interpretación de experiencias".

2. En lo que respecta a la temática:

- entonces eran principalmente "conocimientos, medios y aptitudes de gestión de escuelas";
- ahora es "un desarrollo de una trayectoria profesional individual" y "unas imágenes de escuela como organización".

3. En lo que respecta a la metodología:

- entonces era sobre todo "instructiva y práctica";
- ahora es un "aprendizaje reflexivo".

4. Y, finalmente, en lo que respecta al papel del formador:

- entonces era un agente de contenido e intervencionista;
- ahora es agente de proceso y colaborador.

No se trata de contraposiciones absolutas, sino de un desplazamiento de esencias que manifiestan la evolución de un curso, concluye Gielen (1993).

Otra experiencia interesante es la realizada en Italia como resultado de la colaboración educativa y empresarial. Se trata del curso que sobre "Organización y gestión del centro escolar" realizaron 540 directores de instituto, con la ayuda de un buen equipo tutorial -formado por otros directores de centro debidamente formados-, una buena "guía" impresa y 9 videocassettes facilitó el estudiar casos prácticos de los centros educativos y debatir nuevos modelos de organización, a partir de las posibilidades del modelo empresarial (Di Nubila, 1993). Representó el primer gran proyecto nacional de formación de dirigentes escolares, presentado y organizado de modo sistemático por un ente público y una asociación de empresarios privados.

El curso desarrollado en dos módulos de tres jornadas cada uno, abordó los temas claves siguientes:

- El centro educativo como empresa.
- Los procesos operativos y la calidad del servicio escolar.
- La responsabilidad y sus formas.
- La gestión de los riesgos en la escuela.
- El presupuesto de un centro educativo.
- El proceso de comunicación.
 - El liderazgo.
- El director del centro educativo y la cultura organizativa de la escuela.

La estructura formativa del curso contempla en cada grupo la existencia de coordinadores y de 30-40 directores. El desarrollo de la actividad parte de una motivación inicial y del análisis de la proyección basado en casos como:

- El trabajo de los directores de centro.
- La programación didáctica en un liceo.
- El presupuesto de un instituto comercial.
- Un viaje de estudios al extranjero.

Las modificaciones introducidas se justifican por el **analista** por cuanto siempre existe una dinámica evolutiva en los cursos, porque el proceso de socialización de los principiantes varía y porque siempre existe un aprendizaje sobre la gestión de la propia formación.

Otros análisis sobre la formación de directivos en Europa participan de las apreciaciones anteriores, como puede desprenderse de las siguientes citas:

"Poco a poco se hacen accesibles cierto número de orientaciones sobre nuevas normas de formación de directores y directivos escolares. Rara vez aparece entre éstas una evaluación minuciosa de los resultados de semejante preparación. Coexisten en la actualidad varios modelos. Por ejemplo, dos países con tradición centralista, Francia y Suecia, han establecido esquemas de formación muy descentralizados en los que los propios directores desempeñan un papel principal en la dotación de la preparación. Pero mientras que en Francia se otorga énfasis a la instrucción inicial, en Suecia se atribuye más importancia a la instrucción en curso de empleo. En Inglaterra y Gales se ha encargado a un centra especial la tarea de promover el desarro-

llo de cursos de formación eficaz, 'inter alia' a través de la compilación de datos comparativos. Muchos países miembros están ahora buscando modos de iniciar más sistemáticamente en sus nuevas obligaciones a directores y directivos escolares" (OCDE, 1991:127).

El informe, presentado por el ICE de la U. de Deusto sobre la situación actual en diferentes países acaba señalando algunas cuestiones:

"Conclusiones generales:

...

9.- En general, no se solicita una especialización del director, aunque una vez en el puesto se ofrecen múltiples cursos de formación, de ayuda y asesoramiento. En algunos países esta formación implica asimismo el equipo directivo.

10.- En algunos países, la formación del directivo escolar se realiza compaginando el ejercicio de sus funciones y la formación práctica en estancias en empresas comerciales e industriales.

12.- El contenido básico de la formación en los cursos de perfeccionamiento directivo, así como su duración tiene una gran variedad. En términos generales oscila entre cursos cortos de una 30 horas, a programas impartidos por instituciones universitarias con títulos acreditativos de más de 400 horas.

En cuanto al contenido, los módulos más reiterativos en todos los países son;

- Desarrollo organizativo,*
- Administración educativa,*
- Legislación escolar,*
- Supervisión del profesorado,*
- Evaluación del rendimiento,*
- Coordinación,*
- Técnicas de comunicación,*
- Técnicas de resolución de conflictos,*
- Estilos de liderazgo,*
- Ambiente escolar:*

Sugerencias:

8.- *Debe favorecerse el prestigio de la dirección y tender a una formación sólida y cada vez más profesionalizada.*

9.- *Debe formarse al director en Técnicas y Procedimientos de Evaluación que debe desempeñar en su función directiva.*

10.- *Se ve necesaria la formación del director en Técnicas de **liderazgo**, aspecto que incide directamente en la eficacia y satisfacción del personal docente" (Pascual y Villa, 1991:142-143).*

Por su parte, Álvarez (1990) ofrece conclusiones después de un estudio exhaustivo sobre la dirección escolar:

1. *"En algunos países el Director recién elegido realiza un curso obligatorio sobre legislación, gestión de recursos y organización escolar, antes de tomar posesión de su cargo, aunque va haya tenido experiencia como Director en alguna otra ocasión.*

2. *En algunos países existe un Centro Nacional de Formación de Directivos...*

3. *La formación en período de **servicio** ofrece en el conjunto de países de la OCDE múltiples posibilidades de formación de los directivos.*

*A veces se trata de cursos con **sesiones** vespertinas de tres horas durante una **semana** antes del comienzo del curso.*

*En otros casos son cursos intensivos de tres semanas al **final** del curso, en régimen de internado, seguido de un proyecto para la **mejora** del Centro Educativo.*

4. *Otros son cursos de alto nivel, optativos, con ocho días de duración y realizado en los locales de la Universidad.*

5. *También existen Programas Semanales de formación para directores con poca experiencia, que son tutelados por directores con mucha experiencia en el cargo.*

6. *En algún país, en lugar del Centro Nacional de Formación de Directivos, existen los llamados Institutos Regionales para la experimentación, investigación y formación permanente de los directivos; con análogas funciones a las descritas para el Centro Nacional.*

7. *En otras ocasiones los cursos son **monográficos** y de corta duración sobre temas puntuales, de mañana y tarde, durante el tiempo o jornada lectiva.*

8. *Los contenidos de los programas, sean impartidos de una **forma** u otra, versan en general sobre estos **temas** comunes a todos los países:*

- a) *Organización Escolar: Funcionamiento del Centro: Métodos y técnicas de trabajo/ Organigramas y modelos de funcionamiento/ Reglamento de Régimen Interior/ Consejos Escolares/ Órganos Unipersonales y Colegiados/ Elecciones.*
- b) *Gestión Escolar: Gestión económico-administrativa/ Mantenimiento de locales y materiales/ Gestión de recursos humanos y materiales/ Gestión patrimonial.*
- c) *Legislación; Legislación sobre Derecho de Educación/ Reglamentos/ La Autonomía del Centro/ La toma de decisiones/ La Ley de Procedimiento Administrativo/ La Autoridad y la responsabilidad del Director como garante de la Ley.*
- d) *Dirección Pedagógica: Animación de equipos docentes/ Gestión del tiempo: los ritmos escolares/ La orientación a los alumnos/ Los niños marginados/ La minorías/ La evaluación del Centro/ La dimensión tecnológica de la formación/ Los proyectos de actividades educativas.*
- e) *Dinámica de grupos: Circulación de la información/ Técnicas de comunicación en el interior del Centro/ Técnicas para la relación con el exterior/ Gestión de conflictos/ Dirección y moderación de reuniones.*
- f) *Formación Permanente: Programas para la participación de la Comunidad Escolar en los grupos existentes para profesores, padres y alumnos del Centro" (1990:143-144).*

Más allá de las citadas, pueden verse otras aportaciones sobre formación de directivos en Álvarez (1990), EURYDICE (1990:102-104), Bolam (1992), Guillerrou (1993) o Cunningham (1993). También cabe considerar otras experiencias entre las que hay que citar las relacionadas con directores noveles y mentores (Bolan y otros, 1993).

4.3.6.2. *La formación de directivos en otros países*

Bajo la idea de señalar algunas tendencias, que no de normativizar o de generalizar, se recogen algunas propuestas formativas a las que hemos tenido acceso. Ni son exhaustivas ni pretenden serlo, por lo que cabe insistir en su carácter indicativo.

Unas primeras propuestas provienen de países latinoamericanos y quedan sintetizadas en el Cuadro 4.3.6. De manera más específica recogemos dos aportaciones (Chile y Argentina) por lo que aportan de información complementaria.

Cuadro 4.3.8. Formación de directivos en otros países

DENOMINACIÓN Y DEPENDENCIA	DESTINATARIOS	ÁMBITOS TEMÁTICOS	DEBIRACIÓN	OBSERVACIONES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN- ADMINISTRACIÓN OS LA EDUCACIÓN	Licenciados	Formación general - Sistema educativo mexicano - Teoría de la educación, epistemología de las Ciencias sociales. Formación en administración Teoría clásica de la Administración - Teoría moderna de la Administración - Política educativa en México Tres semestros optativos Formación investigadora	72 créditos (1992- 1994)	Se organiza por seminarios Como requisito de entrada se exige un año de experiencia y una carta de recomendación por tres académicos.
U. Pedagógica Nacional (México)				
CURSO A DISTANCIA SOBRE ADMINISTRACIÓN ESCOLAR SENOC (Argentina)	Directivos de nivel medio G enseñanza			El material de apoyo sin cuideanos de trabajo con información teórica. bibliografía recomendada y autoevaluación
POSITULO PROFESOR ESPECIALISTA EN ADMINISTRACIÓN DE ORGANIZACIONES EDUCATIVAS.	Docentes	- Fundamentos del comportamiento humano Contabilidad y costes en educación Toma de decisiones curriculares - Economía y educación - Administración de recursos humanos - Informática - Mercadotecnia educacional - Derecho y educación. Administración de organizaciones - Planificación de la organización educacional - Evaluación de la organización educacional - Ética del administrador educacional - Seminario final de titulación	116 créditos	La selección contempla requisitos de entrada (3 años mínimo de docencia, examen de selección y entrevista
Positivica Universidad Católica de Chile			2 años	
CURSOS SOBRE ADMINISTRACIÓN EDUCACIONAL (como opción complementaria es una titulación)	Titulados	Áreas: - Legalidad, moralidad o ética Economía y finanzas Relaciones comunitarias - Estudios organizacionales - Liderazgo organizacional - Currículum y proceso de aprendizaje Influencias sociales y culturales	70-75 horas	La orientación es muy práctica y cada área (temáticas) tiene varios cursos. Por ejemplo: Currículum y aprendizaje: - Administración del currículum - Resolución de problemas - Supervisión de la instrucción Desarrollo del staff
Universidad de Nuevo México, Albuquerque.				

El convenio del Ministerio de Educación con la Pontificia Universidad Católica de Chile respecto a la formación y fortalecimiento de Equipos de gestión del programa sobre "90 escuelas" (Astudillo y otros, 1994), orienta su actuación a la realización de tres jornadas de 2 días cada una con las siguientes características:

- El trabajo se organiza como talleres.
- Se soporta con materiales como: documentos de apoyo a los módulos de cada jornada, guías de trabajo individual y **grupal**, ejercicios de simulación, juegos, hojas con instrucciones y procedimientos para los juegos y actividades de dinámica grupales, pautas de evaluación para las reuniones interperiodo, etc.
- Los contenidos tratados son:

1ª jornada:

Visión de futuro de la escuela
 Conformación de Equipos Provinciales y Comunales de Gestión Educacional
 Conformación de Equipos de Gestión escolar
 Estrategias de transferencia de la propuesta a los Equipos de Gestión

2ª jornada:

Evaluando nuestras acciones
 Comunicación y acciones efectivas en la gestión
 Resolución de problemas y toma de decisiones **grupales**
 Planificación de la transferencia a los Equipos de Gestión

- Se contempla un seguimiento y evaluación del Programa. Básicamente, a partir de reuniones valorativas con responsables de la Administración educativa y técnicos del Programa.
 - Las actividades se proyectan en función de diferentes **agrupamientos**, además de distinguir entre actividades clínicas o de trabajo, actividades analíticas o de evaluación, y actividades de reflexión o discusión.
- Se incorporan a las áreas situaciones y problemas basados en experiencias recientes de los mismos directores, inspectores y otros educadores.
- El material resultante es flexible y puede utilizarse en cursos semanales de cinco días completos, en 12 sesiones de 3 6 4 horas cada una o en un programa que agrupe 3 cursos de dos días o día y medio cada uno.

Por su parte, Frigerio sintetiza de la siguiente forma la modalidad que adoptan las acciones de capacitación del personal en las distintas jurisdicciones argentinas:

- *"Formación teórico-práctica, con trabajo institucional entre módulos o actividades preparatorias a los encuentros presenciales.*
- *Objetivos combinados: formación de cuadros, apoyo a las innovaciones, fortalecimiento de las redes interinstitucionales de intercambio entre los equipos de conducción, respuesta a las necesidades institucionales.*
- *Contenidos multidisciplinarios que atiende a la pluridimensionalidad de las instituciones escolares.*
- *Formación intensiva de duración larga mediana a larga, con requerimiento de dedicación exclusiva en el momento de las instancias presenciales. Asociada a capacitación a distancia, con requerimiento de dedicación parcial.*
- *Convocatoria reservada a una clase institucional, dirigida a un grupo específico de establecimientos, de carácter voluntario, pero con recomendación de asistencia por parte de las autoridades.*
- *Ingreso directo; se acuerda con los participantes licencia con goce de haberes y becas pura traslado y mantenimiento.*
- *Articulación de estrategias metodológicas: seminarios, talleres, conferencias. etc. Se provee del material bibliográfico básico. Se combinan instancias de trabajo individual y grupal. La coordinación académica se define como presencial, continente y directiva.*
- *La evaluación integra diferentes criterios formativos y sumativos, de hetero y autoevaluación. Se solicita un producto final individual escrito, con objetivo profesional. La presentación del producto es escrita y oral. El resultado se traduce a una escala conceptual.*
- *Se discrimina en el certificado la asistencia y la aprobación, según corresponda" (1993:20).*

Otras propuestas complementarias podrían sintetizarse en lo novedoso como sigue:

- Necesidad de dar prioridad al "Proyecto Regional de Formación de Formadores en Planeamiento y Administración de la

Educación" promovido por la red REPLAD-OREALC-UNESCO (1988) que contempla la formación de responsables del sistema educativo y de los centros docentes.

- El valor de programas internacionales de formación mientras el nivel de desarrollo educativo sea insuficiente (Malpica, 1986).
- La utilización de contextos de aprendizaje (Departamento de Administración Educativa, Albuquerque).
- La incorporación de estrategias de investigación-acción y supervisión clínica.
- El impulso de procesos formativos de carácter *cognitivista* ("aproximación *cognitiva* de los problemas educativos").
- La existencia de centros específicos de formación (Hoyle y McMahon, 1986).
- La organización de una formación centrada en competencias que combinan destrezas cognitivas, calidad y comunicación, tal y como aparece en el gráfico 4.3.2.

<p>Propósito y dirección:</p> <p>1 Orientación proactiva. Acepta responsabilidad para establecer las direcciones. inicia acciones, promueve proyectos y establece políticas y procedimientos para atordar problemas.</p> <p>2.- Capacidad de decisión: Capacidad de estar a punto para tomar decisiones y emitir juicios. Presenta una postura comprometida segura y explica el trasfondo racional de las decisiones.</p> <p>3.- Compromiso con la misión: Las acciones y decisiones reflejan consistentemente un claro sentido de valores y creencias sobre los propósitos de la organización.</p> <p>Destrezas cognitivas:</p> <p>4.- Búsqueda interpersonal: Prueba, cuestiona y solicita opiniones regularmente como medios de entender al completo las puntos de vista de personas relevantes.</p> <p>5.- Búsqueda de información: Obtiene información sobre los problemas a partir de una variada gama de fuentes o eventos antes de tomar una decisión o comprometerse con recursos.</p> <p>6.- Formación de conceptos: Habilidad de formar patrones. tópicos y significados sobre informaciones o eventos.</p> <p>7.- Flexibilidad conceptual: Habilidad de contemplar un evento desde múltiples perspectivas. Reconocer e incorporar las ventajas de distintas cursos de acción.</p> <p>Organización/management d i consenso (Consensus management)</p> <p>8.- Interacción organizativa: Efectividad de llevar al grupo a trabajar junto para cumplir la tarea.</p> <p>9.- Persuasividad: Habilidad para persuadir o influenciara otros.</p> <p>10.- compromiso con la imagen: Mantener la imagen de la organización promoviendo la concienciación pública sobre aspectos positivos.</p> <p>11.- Táctico /adaptabilidad: Habilidad de modificar el estilo de conducta y el modelo de organización para ajustarse a la situación o propósito.</p> <p>Realice de la calidad</p> <p>12.- Motivación para el logro: Establece estándars elevados. enuncia metas específicas y monitoriza y facilita el progreso hacia la anuación mejorada.</p> <p>13.- Control organizativo: Establece y mantiene un sistema efectivo para monitorizar periódicamente los logros de uno mismo y de los otros.</p> <p>14.- Orientación evolutiva: Decisiones y acciones fomentan el crecimiento personal y de los otros.</p> <p>Organización</p> <p>15.- Habilidad organizacional: Prioriza, planifica organiza, conduce efectivamente las actividades de uno y de los otros.</p> <p>16.- Delegación: Hace uso efectivo de subordinados. colegas y superiores en el logro de las tareas. Entiende cuando una decisión se puede tomar mejor.</p> <p>Comunicación</p> <p>17.- Auto presentación: Habilidad de presentar ideas de manera articulada, abierta, lúcida y no sesgada.</p> <p>18.- Comunicación escrita: Escribe documentos lebles, persuasivos, completos que son apropiados para la audiencia.</p> <p>19.- Sensitividad organizacional: Considera las necesidades, perspectivas y sentimientos de los demás cuando se hacen planes o se toman decisiones.</p>
--

Gráfico 4.3.2.: Competencias en los directivos de Florida (Ellis y Macrina, 1994:11)

4.3.7. La validez de las aportaciones

La defensa que hemos hecho del carácter diferencial de las organizaciones y del sentido específico de la dirección justifica la **insistencia** en el carácter ilustrativo de las experiencias presentadas. No obstante, creemos que ciertos aspectos se ratifican continuamente:

- a) La conexión entre la realidad del sistema educativo, el modelo de dirección y la formación que se le proporciona.
- b) La formación como un "asunto menor" de la dirección que va adquiriendo importancia progresiva.
- c) La preocupación por potenciar directivos con mentalidad abierta al cambio y a la innovación.
- d) El uso de metodologías variadas que incluyen **formatos** diversos (cursos intensivos, extensivos y, en algunos casos, a distancia) y estrategias diversas: contratos de aprendizaje, **autoevaluación** personal e **institucional**, diagnóstico de problemas, realización de talleres, simulaciones, incidentes críticos.
- e) La combinación de planteamientos teóricos y prácticos, así como la práctica en instituciones educativas, con tutorización continua y proyectos de trabajo.
- f) El acompañar a las temáticas legislativas, organizativas y administrativas habituales otras como: control de sí mismo, planificación del propio trabajo, marketing, curriculum, cambio organizacional o gestión de riesgos. También reflexiones generales sobre la educación y la organización del sistema escolar.
- g) La creación de centros **nacionales** de formación de directores, centrados en la difusión de información, investigación, formación y asesoramiento.
- h) La negociación con los directivos como fase necesaria a la delimitación del tipo y modalidad de actuaciones formativas.

No obstante, cabe remarcar que la **mayoría** de las actuaciones que se desarrollan lo son bajo la modalidad de cursos **descontextualizados** y no siempre ligados a las necesidades concretas de los centros de donde provienen los directivos. Por otra parte, aunque los cursos son muy variados en su contenido y desarrollo, se acusa la falta de otras modalidades **formativas** (grupos de trabajo, seminarios, etc.), que permitan prolongar y potenciar el intercambio de experiencias.

Una síntesis que nos parece aplicable a la realidad analizada es presentada por Cunningham de la siguiente forma (aunque él se refiera al sistema educativo inglés y galés):

“Posiblemente la respuesta más importante a los nuevos problemas que encara la dirección se encuentra en la organización de la formación. El elemento más importante de la misma debe ser ayudar a tratar con la gente, sus problemas y situaciones particulares. En este asunto se debe ser tan práctico como sea posible y no puede ser estudiado académicamente ni a través de manuales; podría, en todo caso, comenzar con el estudio de teorías sobre el papel del director, psicología, solución de problemas, pero debe irse cuanto antes a la práctica mediante ejemplos reales de casos y situaciones que el futuro director deberá encarar. Se trata de intentar proveer respuestas individuales en un primer momento, para pasar después a hacerlo en equipo y aún más tarde a comparar las soluciones de los diversos grupos con las de expertos y directores ya en ejercicio, aunque lo idcul sería que nadie pudiera aspirar a la dirección sin haber completado con éxito alguno de estos cursos cuya duración estaría entre las cuatro semanas -para el primero de los cursos a directores en ejercicio- a las dieciséis semanas (repetibles en periodos de unos tres años). El tiempo para la realización de los cursos sería extraído mitad por mitad del libre del profesor -que lo hace por razones de promoción profesional- y del laboral -porque también contribuyen los cursos a la mejora del sistema-.”
(1993)

Aún siendo válidas las observaciones realizadas, no parecen suficientes a nuestro contexto. Las características y problemáticas que acompañan al modelo de dirección existente se mezclan con las disfunciones que está creando el cambio a un tipo de escuela más autónoma y participativa. Las diferencias con otros países, que habrá de tener en cuenta, son vistas por Álvarez de la siguiente forma:

- *“La dificultad de gestionar con éxito un programa de formación diseñado para un estilo de centro autónomo y participativo pero, llevado a cubo en el marco de un modelo organizativo y sistema básicamente administrativos.*

- *Dificultad de pmvocar procesos de innovación y espacios de autonomía y participación con cuerpos de funcionarios docentes y presionados por una legislación con espíritu fiscalizador y excesiva.*
- *Las capacidades y habilidades que se intentan desarrollar a través de los programas de formación chocan a la hora de ponerlas en práctica con la falta de expectativas, intereses y hábitos adquiridos de los enseñantes.*
- *Burocratización por parte de la Institución y del propio centro de los modelos de autoevaluación y autocontrol previstos en la legislación" (1995:292:32).*

4.4. La Reforma y las necesidades que plantea

4.4.1. Introducción

La mejora de la calidad en educación debe considerar tanto los marcos en los que se ubica como los factores de carácter interno que la posibilitan. Reformar supone, en último extremo, mantener una actitud de reflexión que, más allá de la predisposición para llevar a cabo determinadas actuaciones, incluye una actitud positiva hacia el cambio y la mejora de las actuaciones y de los procesos que están implicados.

La Reforma educativa planteada, como concreción explícita de propuestas que aspiran a sedimentar lo que se ha realizado y lo que se proyecta a través de las intencionalidades expresadas, representa así un aspecto más del cambio que en las últimas décadas ha afectado al sistema educativo en su búsqueda de una mayor calidad y del progresivo desarrollo de la autonomía institucional.

Superado el reto de los años 60 por extender la escolarización, la mejora de la calidad ha impuesto una mayor atención a los procesos educativos y al conjunto de servicios que los han de posibilitar. La Ley General de Educación de 1970, seguramente la de mayor importancia tras la Ley Moyano de 1857, supuso en tal sentido un primer paso que intentó superar:

- a) Deficiencias cuantitativas y cualitativas en la escolarización.
- b) Diferencias existentes en la igualdad de oportunidades educativas, que dependen de la clase social. De hecho, se establecía una doble vía de escolaridad a los 10 años: estudios primarios y bachillerato.

- c) Falta de adecuación a la estructura productiva del país y a las necesidades de capacitación profesional de la población.
- d) Existencia de incoherencias **globales** debido a la existencia de un sistema educativo desarrollado por superposiciones normativas sucesivas.

La Ley General de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 representa un nuevo paso en la búsqueda de la calidad educativa. Las insuficiencias de la ordenación vigente, que incluyen la necesidad de homologar estructuras y cotas de calidad del sistema educativo con los vigentes en la Comunidad Europea, y los cambios sociales producidos, que incluyen la reestructuración de los sistemas productivos, una mejor adecuación entre formación y empleo y la potenciación de la educación como **factor** compensatorio y de atención a la diversidad, serán sus justificaciones básicas.

Normativas como la mencionada anteriormente u otras como la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (L.O.D.E.) de 1985 y la Ley de Reforma Universitaria (L.R.U.) de 1983, además de ser una respuesta a las exigencias de un contexto en cambio permanente, incorporan una nueva concepción.

La gran transformación que se está produciendo en el ámbito educativo se vincula a la relación que se establece entre los centros educativos y el sistema escolar que les ampara. Partiendo de un modelo dependiente, en el que el centro educativo se concibe como una institución sin capacidad para tomar decisiones, se impulsa otro modelo que da una mayor autonomía a las instituciones.

La aparición de los Consejos Escolares, la posibilidad de que los centros educativos decidan prioridades (Proyecto Educativo, Proyecto Curricular, Plan Anual) o distribuyan recursos (Autonomía económica) de manera diferenciada **avalan** desde la normativa la intencionalidad mencionada. En la misma línea, se sitúa la existencia de asesores, de centros de profesores u otros servicios educativos, como la promoción de proyectos de formación en centros o el reconocimiento de las particularidades de los centros a través del proyecto educativo o del desarrollo y contextualización de las propuestas curriculares proporcionadas como mínimos.

La mejora de la calidad educativa y las exigencias que posibilita un marco de mayor autonomía serán, por tanto, los marcos de referencia en los que se concibe y desarrolla la actual Reforma. Sus

aspectos fundamentales son comentados a continuación con especial referencia a la perspectiva curricular y al papel que en ella han de cumplir los centros educativos y sus directivos.

El análisis que bajo el nombre de Reforma se realiza se circunscribe a los cambios que explícitamente está realizando el sistema educativo en los niveles no universitarios. Queda, por tanto, al margen del escrito, aunque no del debate, las posibilidades reales de que se respete la filosofía subyacente, de que se realicen en su totalidad las propuestas planteadas y de que se mantenga en la práctica la coherencia que la propuesta pueda tener.

4.4.2. *Las bases y propuestas de la Reforma*

Toda Reforma intenta satisfacer necesidades de una manera determinada. Nacen así las bases que la fundamentan y las políticas de actuación que definen y conforman los marcos que la caracterizan.

Las limitaciones en que se desarrolló la Ley General de 1970 y el carácter dinámico de nuestra sociedad generaron disfunciones que afectaron con el tiempo a la ordenación educativa existente y que justificaron la necesidad del cambio. Criterios sociales, políticos y educativos serían, en último extremo, la razón del cambio (Cuadro 4.4.1.)

El análisis de las insuficiencias de la ordenación actual del sistema educativo vigente merecieron, por otra parte, variados estudios. El Documento "*Proyecto para la Reforma de la Enseñanza*" del M.E.C. de junio de 1987, realizaba un diagnóstico de las mismas que sintetizaba en los siguientes términos:

- *Los centros de educación infantil o de enseñanza preescolar, a menudo, revisten todavía un carácter de "guardería", sin contenidos educativos propios. Otras veces, por el contrario, descuidan el carácter esencialmente lúdico de la educación en este nivel y anticipan contenidos educativos que son propios de edades posteriores.*
- *En la Educación General Básica, principalmente en el ciclo superior, los programas se hallan sobrecargados de contenidos, son poco aptos para favorecer la asimilación real de los conocimientos y escasamente adaptados a las actitudes y motivaciones de los alumnos de la correspondiente edad.*

Cuadro 4.4.1.: Problemáticas a las que intenta dar respuesta la Reforma

CRITERIOS SOCIALES/POLITICOS

- Existencia de una prematura doble titulación al acabar la E.G.B.
- **Formación sólida y flexible** para adaptarse a los cambios que impone la realidad laboral
- Necesidad de **una amplia formación** de base y de una educación más **polivalente y flexible**
- **Desfase** entre la terminación de la escolaridad obligatoria (14 años) y la edad mínima de integración al mundo laboral (16 años)
- La presencia de nuevos valores en la sociedad:
 - educación para la democracia. que facilite la convivencia ciudadana pacífica, participativa y **exenta** de discriminaciones.
 - educación para el desarrollo personal, que proporcione capacidad **para** desenvolverse de manera autónoma, libre y crítica.
- **Inadecuación** de la L.G.E. a la Constitución de 1978, sobre todo en lo referente a la nueva ordenación territorial
- **Desfases** actuales entre necesidades **culturales**, capacitación profesional y las posibilidades educativas que ofrece el sistema
- Necesidad de homologar **estructuras** y cotas de calidad con los demás países de la Comunidad Europea
- Necesidad de sistemas flexibles de educación de personas **adultas**

CRITERIOS PEDAGOGICOS/ORGANIZATIVOS

- Un curriculum más **vertebrado** entre etapas educativas
- Carencia de ordenación y regulación de la educación infantil
- Dificultades curriculares y alto nivel de fracaso en el ciclo superior de E.G.B.
- Existencia de un Bachillerato:
 - excesivamente **académicista**
 - sin carácter terminal
 - ajeno al entorno cultural, social y profesional
- Insuficiente preparación que otorga la Formación Profesional:
 - Dificultades para proporcionar respuesta adecuada a los alumnos con certificado de escolaridad
 - Poca conexión entre formación **profesional** y mundo laboral.

- *Al término de la Educación General Básica y en la articulación con las Enseñanzas Medias, persisten altos índices de abandono escolar, así como de número de alumnos que no alcanzan el título de graduado escolar al final de la educación obligatoria.*
- *Tanto la Formación Profesional, sobre todo la de primer grado, cuando el Bachillerato, conocen igualmente, sobre todo en el primer año, elevados índices de fracaso y abandono.*
- *Los contenidos de Formación Profesional, son poco motivadores para los alumnos, no siempre orientados a la práctica y a veces desconectados de la realidad profesional y económica del mundo productivo.*
- *En el Bachillerato domina el academicismo, el aprendizaje sólo memorístico y la escasa flexibilidad en los programas.*
El Curso de Orientación Universitaria, pese a haber tenido periódicos cambios en sus programas, no ha llegado a cumplir adecuadamente ni su papel orientador, ni su función de conectar las Enseñanzas Medias con la Universidad.
- *Tanto las Enseñanzas Artísticas como las Musicales, se hallan desconectadas del sistema educativo principal, cumpliendo funciones de suplencia que no son las suyas y haciendo, por otra parte, muy difícil a los alumnos que las cursan con finalidad profesionalizadora el compatibilizar estas enseñanzas con la educación ordinaria". (Libro Blanco, 1989:89-90)*

La sociedad española en las dos últimas décadas ha sufrido transformaciones profundas que afectan no sólo a la estructura social sino también a las actitudes y valores sociales. Así, la sociedad se ha democratizado y abierto a la sociedad europea y su dinamismo, tanto en lo social como en lo cultural y económico, ha impuesto un cambio de perspectiva que obliga a pensar en realidades con altos niveles de incertidumbre, con predominio de ciertas tecnologías y con exigencia de saberes complejos

Los análisis anteriores y las aportaciones más significativas del proceso de experimentación de la Reforma: la extensión de un planteamiento comprensivo de la enseñanza hasta los 16 años, la introducción de una mayor diversificación en el Bachillerato postobligatorio, la actualización de los contenidos del curriculum, la introducción de una metodología más activa, participativa y cercana

a los intereses y formas de estructurar el pensamiento de los **alumnos**, el esfuerzo del profesorado por su propia formación y la adopción de una didáctica renovada, justifican la generalización y concreción de una propuesta educativa.

No resulta ajena a la opción adoptada, la ubicación que como país tenemos en **un** entorno político, socioeconómico y educativo (macrocontexto) determinado, del que algunos destacan:

a) Las nuevas necesidades de la democracia ha provocado la aparición de diferentes órganos e instituciones que posibilitan la participación de los agentes sociales en la toma de decisiones de los distintos niveles del Sistema Educativo (Consejo Escolar del Estado, los Consejos escolares de los centros, etc.). Por otra parte, el Estado de las Autonomías ha obligado a descentralizar la toma de decisiones, provocando la necesidad de consenso entre diferentes fuerzas políticas e ideológicas para cualquier ley que tenga repercusiones en todo el Estado, sin que ese espíritu se haya trasladado siempre a los centros.

b) La integración de España en la Europa Comunitaria nos está obligando a reconvertir nuestro perfil de mano de obra dentro del mercado mundial. España como potencia industrial de segundo orden necesita una mano de obra cualificada que responda a la revolución tecnológica de la telemática, en la que se demanda el perfil de una persona que debe supervisar las nuevas máquinas sofisticadas (robótica), y por tanto, más que saber manipular, debe saber supervisar el funcionamiento de las mismas.

c) Este nuevo perfil de mano de obra está demandando del sistema educativo una auténtica reconversión (una formación básica flexible, abierta y polivalente). De los modelos pedagógicos y **organizativos** propios de enfoques conductistas, se ha pasado con la **LODE** y la **LOGSE** a priorizar los modelos cognitivos, que se fundamentan en el desarrollo de los procesos mentales, y los modelos sociocríticos, que plantean la transferencia del aprendizaje al entorno social, familiar y ocupacional en el que se mueve el alumno (valores y actitudes críticas de concienciación y de construcción de una sociedad más igualitaria). Estos nuevos modelos de intervención provocan también la necesidad de reajustar los centros a un modelo de organización y gestión más abierta, flexible y **polivalente** (en cuanto a objetivos, estructuras y sistema relacional).

d) Este nuevo concepto de la formación va a provocar nuevas necesidades respecto al desempeño de la actividad profesional del docente, al tener éste que desarrollar, frente a la programación por objetivos, una planificación más abierta y flexible que le permita adaptarse a la diversidad de sus alumnos y, por otra parte, reajustar continuamente su plan de intervención en función de la experimentación y de la recogida de datos del proceso.

e) La LOGSE pretende provocar, en este contexto, el desarrollo del trabajo en equipo del profesorado, a través del consenso en cuanto a las finalidades, los objetivos y los criterios de evaluación, buscando la coordinación y coherencia para la articulación de una oferta formativa organizada y estructurada de forma coherente, que pueda ofrecer un centro educativo como servicio público y como respuesta a las demandas educativas de la comunidad. La necesidad de elaborar los Proyectos Educativos y los Proyectos Curriculares de Centro implica la participación de todos los sectores pero, principalmente, de los profesores; su implicación y su compromiso con el centro y el trabajo en equipo permitirán rentabilizar esfuerzos y mejorar la calidad de la oferta.

4.4.3. *Los retos de la Reforma*

Toda reforma educativa se caracteriza por unos determinados rasgos y a ellos nos referimos en relación a la Reforma. De antemano señalamos, no obstante, el carácter integral de toda propuesta de innovación. Las aproximaciones que a continuación se realizan sobre los aspectos más relevantes no son, en este sentido, las únicas ni posiblemente las más relevantes, aunque si son el resultado de la limitación para transmitir sintéticamente información.

Si bien las bases y la filosofía que fundamenta la Reforma son únicas, su concreción práctica puede adoptar pequeñas variaciones de acuerdo a la realidad autonómica como se ha configurado el Estado español. Algunas comunidades autónomas con competencias plenas están adoptando desarrollos normativos diferenciados que intentan respetar las distintas singularidades.

Así, por ejemplo, en el caso de Catalunya, las particularidades afectan a la ordenación que adoptan los elementos del diseño curricular, a las opciones que se presentan en formación profesional (cré-

ditos), al calendario de aplicación o a otras decisiones respecto a su desarrollo (mapa escolar, cambios respecto al profesorado,...).

Habrà que diferenciar, asimismo, entre cambios estructurales y cambios de calidad. Los primeros suelen tener un término y una expresión formal (por ejemplo, cambio de nombres a los niveles y etapas) y se ejecutan mecánicamente aunque implícitamente tengan una dimensión de calidad. Los segundos, son atemporales y resultan ser la expresión de procesos de revisión interna y externa que expresan una mejora de la práctica curricular.

4.4.3. u) La nueva estructura del sistema

Responder a algunas de las necesidades **planteadas** anteriormente ha exigido un cambio estructural que afecta a niveles no universitarios. A la extensión de la escolaridad obligatoria se añade una modificación de la estructura del sistema educativo.

La consideración de criterios educativos y no meramente **asistenciales** justifica el reconocimiento de la etapa de **educación infantil** con finalidades propias. Su estructuración y diferenciación por áreas y ciclos (0-3 y 3-6 años) resulta psicológicamente aceptable y es aconsejable desde otros puntos de vista: razones sociales e impositivas de la configuración del sistema educativo, así como metodológicas y de organización de los centros. Sin embargo, habrá que tener siempre presente que el desarrollo del niño es un proceso continuo e individualizado en el que se hace difícil establecer claras diferenciaciones.

Los cambios que afectan a la **educación primaria** se consideran relativamente limitados. Más allá de su posible reestructuración en tres ciclos de dos años, su implantación supone la incorporación de novedades como: una diferente definición de las áreas de experiencia y de conocimiento, con la potenciación de las áreas de educación física y artística; la introducción más temprana del idioma extranjero; la regulación de la promoción interciclos de los alumnos bajo criterios más individualizados; y la atención especial al tratamiento de la diversidad. Todo ello para contribuir a un desarrollo integral de la persona y al logro de la propia autonomía e identidad personal y social.

La introducción de la **educación secundaria** es la que presenta los cambios más llamativos. Su estructuración en la etapa de Secundaria Obligatoria (12-16 años) y Secundaria Postobligatoria (16-18

años) no deben impedir su necesaria interrelación y el carácter propio y específico que debe tener.

La **Secundaria Obligatoria** aumenta el carácter comprensivo del sistema educativo sin que ello disminuya la diversificación de la oferta que aumenta progresivamente a lo largo de la etapa. Conlleva, además, la organización curricular en áreas de conocimiento, que pueden derivar a materias o disciplinas en los últimos años, la introducción del área de tecnología y la organización de la música y plástica en áreas distintas.

El nuevo **Bachillerato** con una duración de dos años se estructura en base a cuatro modalidades (Ciencias Humanas y Sociales, Ciencias de la Naturaleza y de la Salud, Tecnología y Arte) y a una organización curricular que permite diferenciar entre materias comunes a esta etapa, materias propias de cada modalidad y materias estrictamente optativas. La optatividad prevista ha de permitir dar un sentido propio a estos estudios a la vez que un valor **propedeútico**, de preparación, para estudios superiores o de índole más profesional.

Por último, la educación **técnico-profesional** de carácter específico parte de los componentes básicos que ya quedan incorporados en las etapas anteriores, bien sea como contenidos en las distintas áreas o como materias o módulos específicos, y aspira a convertirse en un proceso funcional y adaptado al proceso **tecnológico** y a los cambios que reclama la realidad laboral. Su estructuración en unidades educativas de ciclo corto (módulos), la posibilidad de acceso desde diferentes estudios, la apertura a los trabajadores, la incorporación de prácticas en centros de trabajo, la **participación** de agentes sociales en el diseño, realización y seguimiento de los módulos, etc. han de contribuir a que esta etapa permita claramente enlazar el mundo educativo con el mundo laboral.

Además de las enseñanzas que configuran la estructura básica del sistema educativo, hay que considerar las enseñanzas específicas. Las llamadas de régimen especial son las artísticas y los idiomas. **La formación artística** es la que se dirige a el aprendizaje de profesionales relacionados con la música, las artes escénicas, las artes plásticas y el diseño. Su estructura es variable en grados y cursos y para algunos de estos estudios se prevé la posibilidad **excepcional** de acceso (alumnos que demuestren tener los **conocimientos** y aptitudes suficientes). Para acceder a la formación de las **Escue-**

las Oficiales de Idiomas será necesario cursar la escolaridad hasta los 14 años.

Otra enseñanza específica es la **Educación de Adultos**. Su organización se basará en el autoaprendizaje, en el aprendizaje presencial y la educación a distancia. Se prevé establecer las medidas necesarias y pruebas periódicas para que las personas que no hayan completado, en su momento, la escolarización, y lo deseen, puedan acceder a los títulos de Graduado en Educación Secundaria y Bachillerato (mayor de 23 años) o acceder a la formación profesional o ingresar en la Universidad (mayores de 25 años).

4.4.3. b) El currículum

Más allá de la ordenación del sistema educativo, la Reforma afecta a la oferta y oportunidades de experiencias que los centros educativos ofrecen a los alumnos. Bajo la denominación de currículum se engloba tanto la planificación como el desarrollo y resultados que el proceso de intervención educativa pretende y obtiene.

El currículum como expresión de las intenciones educativas recoge, por tanto, no sólo contenidos conceptuales sino también procedimientos, principios y actitudes que son expresión de valores educativos y, en último extremo, de una concepción sobre la persona y sobre su papel en la sociedad.

El currículum planteado contempla la participación en su concreción de diferentes protagonistas, la consideración de un nuevo diseño, una modificación de los contenidos a trabajar y una especial atención a la diversidad.

El Proyecto Curricular de Centro surge de la organización que cada centro educativo realiza a partir de la propuesta prescriptiva establecida (1^{er} nivel) y de sus propias inquietudes y compromisos, especificados de manera general en el Proyecto Educativo. Esta concreción supone la distribución de los objetivos por ciclos/niveles, la distribución de los contenidos (con su correspondiente secuenciación) y la especificación de criterios metodológicos y de evaluación.

La propuesta curricular así concebida (concentrada en el Proyecto Curricular de Centro y en la Programación de aula) no debe ser sólo un instrumento técnico sino también la especificación de una propuesta de trabajo que permite interaccionar teoría y práctica educativa y que pone en manos de los profesores un espacio profesio-

nal adecuado para la reflexión y el juicio responsable sobre las decisiones que se toman en las aulas y las escuelas.

La nueva **estructuración de contenidos** base de la propuesta supone, entre otras cosas, prestar una mayor atención al medio natural, social y cultural, la potenciación de la educación física y musical, la incorporación temprana de las lenguas extranjeras y la aparición de áreas como la tecnología y la educación plástica y visual.

El **diseño curricular** que la Reforma impulsa considera los *objetivos didácticos*, en referencia a las capacidades que se han de desarrollar, frente a los objetivos (generales, específicos y operativos) que antes se planteaban como conductas terminales. Los *contenidos* se refieren, por otra parte, tanto a conceptos hechos sistemas conceptuales como a procedimientos y valores actitudes. El considerar los procedimientos (mecanismos a través de los cuales se accede a integrar la información) como contenidos supone, en último extremo, asumir la reivindicación que daba importancia a las técnicas de trabajo y constatar que tanto procedimientos como valores y actitudes son elementos susceptibles de desarrollarse mediante acciones sistemáticas de intervención.

El establecimiento de un nuevo diseño curricular no es ajeno a planteamientos epistemológicos, psicológicos, pedagógicos y otros. Su consideración debe tener en cuenta el esquema de trabajo que se perfila pero también la filosofía que lo **enmarca**. Desde este punto de vista, los principios **psicopedagógicos** que **subyacen** en el diseño y en su concreción lo sitúan en una conceptualización **constructivista** del aprendizaje escolar y de la intervención pedagógica entendida en sentido amplio. Los principios que confluyen en ese planteamiento son básicamente los siguientes:

- a) Concebir la educación como **un** conjunto de prácticas y **actividades** que, si bien tienen una dinámica interna, es inseparable el contexto socio-cultural en el que se producen.
- b) Necesidad de partir del desarrollo del alumno; esto es, de considerar **su** nivel de competencia cognitiva (nivel de desarrollo en el que se encuentra) y los conocimientos previos que posee.
- c) Necesidad de asegurar la construcción de aprendizajes significativos, como **vía** para garantizar la funcionalidad de lo aprendido.

La atención a las necesidades individuales siempre ha sido un reto para el proceso educativo; sin embargo, esto se hace **más apre-**

miante en una Reforma que aspira a una escuela más comprensiva. La Reforma asume la necesidad planteada y arbitra medidas diferentes como: impulsar la creación de módulos, fomentar la atención de alumnos con necesidades especiales e incorporar a la práctica la realización de adaptaciones curriculares.

4.4.3. c) *El profesorado*

La participación del profesorado siempre ha sido considerada esencial en el proceso de mejorar la calidad educativa. En el caso de la Reforma, su importancia se acrecienta dado el carácter abierto que se da al curriculum y el mayor protagonismo del profesor en la toma de decisiones. Frente a una concepción que reducía el papel del profesor a un mero ejecutor de las decisiones curriculares tomadas fuera de los centros educativos, se potencia otra que supone una mayor autonomía curricular y un mayor compromiso en el proceso de concretar y ordenar la intervención en procesos de enseñanza-aprendizaje. El profesor, en el marco de una mayor autonomía curricular, además de enseñar, debe configurar el curriculum y establecer el conjunto de pautas que han de permitir su realidad práctica.

La realización por parte del profesorado de propuestas curriculares exige una tarea de reflexión teórica sobre la práctica escolar. Conlleva, asimismo, una nueva concepción de la profesión más vinculada a la comprensión de lo que ocurre dentro de la escuela y del aula y un modelo de formación permanente pensado para y desde la propia actividad cotidiana del profesorado.

La propuesta que se hace en la Reforma busca la implicación del profesorado en la construcción del propio conocimiento profesional. En este sentido, los proyectos curriculares a desarrollar deben ser paralelos a los programas de formación e investigación. Los proyectos nacen, pero sobre todo se hacen, dando sentido a las propuestas que hablan del profesor que reflexiona sobre la práctica, investiga, practica modalidades de investigación-acción, etc.

4.4.3. d) *La organización*

La innovación educativa la llevan a cabo personas, pero lo hacen en el ámbito de una institución, como miembros de ésta y en función de los objetivos institucionales. Realizada por personas, la innovación resulta así, en último extremo, innovación institucional.

La autonomía que tienen los centros educativos, los márgenes de maniobra que se permite a los profesores, la forma como se estructuran internamente, etc. son factores que posibilitan o limitan en la práctica las posibilidades de intervención.

La Reforma es consciente de la realidad mencionada y apunta implícitamente a un cambio en los modelos organizativos. Ya no parece posible la concepción de instituciones como algo sumativo, resultado del trabajo individual de muchas personas.

La estructuración y desarrollo de Proyectos Educativos, la configuración de Proyectos Curriculares de Centro, el hacer efectiva la participación de los diferentes estamentos de la comunidad educativa, la administración adecuada de la autonomía económica y académica, etc. justifican la preocupación señalada.

Atender aspectos que la Reforma plantea supone arbitrar espacios y tiempos para el trabajo cooperativo del profesorado y la coordinación con estudiantes, tutores y personal no docente, arbitrar condiciones que permitan la atención diversificada a los alumnos, la formación permanente del profesorado, la participación en la gestión u otros ámbitos de interés. Y todo ello exige desde una perspectiva global revisar el papel de los equipos directivos, establecer mecanismos de comunicación, estructurar nuevas normas de funcionamiento y, en definitiva, posibilitar un clima de centro adecuado a las nuevas necesidades.

4.4.3. e) La evaluación

La mejora de la calidad supone, además de un control sobre los resultados, una revisión de los procesos implicados. La Reforma plantea, en este sentido, un cambio, que supone básicamente un desplazamiento de la evaluación cuantitativa hacia la evaluación cualitativa y de la evaluación centrada en los alumnos a la evaluación centrada en los profesores, en los centros y en el sistema.

La evaluación de los procesos de aprendizaje tiene ahora por objeto valorar las capacidades frente a una priorización de las conductas o rendimientos. La finalidad básica será orientar al alumno y guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El diseño abierto y flexible propuesto reclama, asimismo, una evaluación continua e individualizada. La evaluación continua se corresponde con la consideración de la evaluación como elemento inseparable del mismo concepto de educación, de tal forma que no

es sino una de sus dimensiones. Su concreción exige combinar adecuadamente procesos de evaluación diagnóstica, inicial, formativa y sumativa. La evaluación individualizada (criterial) ha de superar el estricto marco de la evaluación de carácter normativo, estandarizado, y supone, en último extremo, reconocer el carácter instrumental de la evaluación respecto a las propias necesidades.

La evaluación del sistema educativo abarca tanto la evaluación de centros como la de los servicios y programas educativos. Su aplicación justifica la intervención de diferentes agentes, entre los que destaca la Inspección y el Instituto de Investigación y Evaluación Educativa de reciente creación.

La evaluación a realizar aspira a integrar los niveles mencionados (aprendizaje de alumnos y funcionamiento de los sistemas de apoyo) y comprende el análisis de procesos y resultados, los recursos empleados, los contextos de intervención, los significados y objetivos establecidos y las estructuras implicadas.

4.4.4. Algunas problemáticas

La implantación de la Reforma (una auténtica *reconversión* para todo el sistema educativo y para el profesorado) está teniendo las principales dificultades no tanto en las ideas que **subyacen** por cuanto la forma de llevarlo a cabo, debido fundamentalmente a cuatro aspectos:

a) La forma de implantarla ha creado en los profesores una actitud de resistencia pasiva, que es el resultado de la sensación por parte del profesorado de miedo, inseguridad y escasos beneficios para ellos, percibiendo esta Reforma como una operación partidista por parte de la Administración y no para mejorar su nivel profesional o status socio-económico, dudando si es una respuesta válida para la sociedad.

Esta situación repercute en los directivos en la falta de colaboración de sus compañeros, lo que provoca la sensación de aislamiento respecto a ellos y a la Administración, y la imposibilidad de crear un clima y una cultura de compromiso y colaboración en el centro, que les permita organizar y gestionar el centro con nuevos modelos que no sean el eficientista y burocrático.

b) Esta falta de motivación del profesorado ha creado un ambiente poco propicio para la formación y el perfeccionamiento. El profesorado, a pesar de tener a su alcance bastantes medios, no los ha usado en la medida que hubiera sido conveniente, puesto que considera un deber de la Administración el que le posibilite dicha formación en el centro y en las horas laborales. Por otra parte, las instituciones de formación (CEPs, sobre todo) no han conseguido configurar la oferta formativa de la puesta en marcha de la Reforma como un instrumento para la solución de los problemas reales del profesorado en el centro y en el aula.

Esta misma situación es la que se respira a nivel de equipos directivos, con mayor escasez de oferta formativa y siendo ellos, si no la pieza fundamental de la puesta en marcha de la Reforma, sí una de las piezas fundamentales de la misma.

En este contexto profesional, los directivos sólo pueden llevar a cabo una política de modelo permisivo, al sentirse intermediarios y "mediadores" entre las demandas de la Administración y la respuesta de los profesores, creando y potenciando una cultura de "laissez-faire" en los centros que no compromete a nada, pero que tampoco crea ningún conflicto disfuncional.

c) La crisis económica no está permitiendo la financiación que se esperaba para la puesta en marcha de la Reforma, lo que ya ha provocado algunos retrasos sobre el primer calendario previsto. Esta situación no ofrece los recursos que demandan los profesores y los equipos directivos para poder desarrollar su actividad con el nivel de calidad deseado.

d) Todo ello está corroborando la inadecuación del sistema educativo a las necesidades y demandas de la sociedad. Esta inadecuación (cuadro 4.4.2) también es consecuencia de la cultura profesional del profesorado que suele estar cerrada a la evolución de la sociedad y a las nuevas exigencias del entorno socio cultural y económico.

Cuadro 4.4.2. Comparación de diferencias y dificultades de la Reforma (LOGSE).

REFORMAS	L.G.E. (1970)	L.O.G.S.E. (1990)	DIFICULTADES (calidad)
CONTEXTO	-Dictadura -Centralismo -Mecanización	-Democracia -Autonomías -Digitalización	Falta de adaptación de los planes de estudios a las demandas.
PROCESOS DE APRENDIZAJE	-Conductas -Competencias	-Procesos mentales -Toma de decisiones	Curriculum cerrado y no polivalente.
PROCESOS DE ENSEÑANZA	-Reproducción de modelos	-Construcción de conocimientos	Resistencia al cambio. Interdisci- plinari dad.
PROCESOS DE COMUNICACIÓN	-Homogeneidad	-Diversidad	No responde a la marginación social
TEORÍAS	-Conductismo	-Cognitivismo	Reproducción de los modelos formativos.
PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA	-Programación por objetivos	-Diseños curriculares abiertos y flexibles	Programaciones por contenidos.
CONCEPCIÓN DEL CLAUSTRO	-Asesora -Ejecuta -Reproduce (trabajo individual)	-Participación - Compromiso -Consenso (trabajo en equipo)	Falta de motivación, participación y compromiso
CONCEPCIÓN DE LA ORGANIZACIÓN DEL CENTRO	- Directista - Jerarquización -Gestión	-Consenso - Coordinación - Innovación curricular	Reproducción de esquemas anteriores a los centros.

Toda Reforma siempre es algo más de lo que se expresa (obtener un sistema escolar moderno, acorde con los tiempos y homologable al contexto europeo , no parece mas que una vaguedad) si tenemos en cuenta que su concreción es el resultado de intereses no ajenos a planteamientos corporativos de docentes, a intereses empresariales, a compromisos políticos o a imposiciones económicas. Por ello,

parece lógico plantearse sobre el futuro y al respecto surgen inquietudes que no parecen tener actualmente una respuesta clara:

- ¿Es posible realizar una reforma educativa sin realizar reformas más amplias que afecten a la realidad social, cultural e incluso económica?
- ¿La Reforma desarrollada es la única reforma a realizar?, ¿es la única posible'?
- ¿A quién sirve un modelo de reforma que pierde coherencia en función de la búsqueda democrática de un amplio consenso entre intereses legítimos?
- ¿La política educativa que se impulsa se vincula adecuadamente a una política de Estado?
- ¿Qué es y qué supone hablar de una escuela comprensiva?, ¿de una escuela general y básica?
- ¿Qué mecanismos de control se establecen explícita o implícitamente?
- ¿Qué prácticas pueden condicionar un desarrollo positivo de las intencionalidades expresadas?

.....

Y a ellas se añaden interrogantes más específicos:

- ¿Se dotará a los centros de suficiente autonomía real?
- ¿Se proporcionará a los profesores tiempo, formación y apoyos para hacer viable la construcción y adaptación a su entorno de proyectos educativos y curriculares, materiales incluidos?
- ¿Los servicios de apoyo a los centros educativos conocen suficientemente su marco de actuación en el proceso de implantar la Reforma?
- ¿El proceso de sensibilización, información y formación incidirá en otros miembros de la comunidad educativa, más allá del profesorado?
- ¿La reestructuración de centros, plantillas, etc. está suficientemente diseñada?
- ¿Se contemplan las dificultades de la propuesta respecto a situaciones específicas: escuela rural, servicios educativos en exterior, etc. ?
- ¿Cómo se vinculan las propuestas de la Reforma a las exigencias y autonomía universitaria?

- ¿Los recursos económicos que se están destinando son suficientes?, jno deberían estar comprometidas previamente?

-

Como vemos, se plantean un conjunto de dudas y esperanzas que invaden esferas que van desde la Administración hasta los centros y sistemas de apoyo al profesorado. Del modo como se orienten y resuelvan las cuestiones planteadas dependerá el éxito o fracaso de la Reforma en su vertiente cualitativa.

Salvando las distancias que siempre existen entre las macro y microreformas, entre cualquier propuesta y la realidad, lo cierto es que la Reforma viene a disminuir las disfunciones que se producían en la realidad educativa. En este sentido, refleja ante todo la esperanza y el intento colectivo por conseguir una mejora de la calidad educativa.

4.4.5. *Implicaciones* en la formación directiva

El análisis del entorno socio-educativo (**macrocontexto**) y de las propuestas de la Reforma indica que hay un desajuste entre el modelo desarrollado por la **LODE**, más participativo, y el modelo de la **LOGSE**, más "tecnicista". Hay que buscar la integración de los dos modelos en uno sólo, repartiendo las funciones y parcelas de competencia y de poder entre el Consejo Escolar y los claustros y ofreciendo un mayor protagonismo a los profesores.

La convivencia de estos modelos está provocando la crisis de identidad de los profesores, de los equipos directivos y generando el clima de escepticismo y desmotivación que se respira en los claustros.

Por eso, aparece oportuna la configuración, a través de la legislación correspondiente, de un modelo de integración abierto y flexible, no cerrado y de **síntesis**, que defina los nuevos roles y funciones del Consejo Escolar, del Claustro y del Equipo Directivo.

Este modelo debería dar prioridad al reajuste del sistema y de los centros mediante la **potenciación** de la participación de los agentes sociales, económicos y políticos en los órganos de decisión y mediante la participación de los profesores en el Consejo Escolar. Asimismo debería dar y potenciar la autonomía de los profesores en

la definición del modelo de intervención que satisfaga las necesidades de los usuarios y las exigencias de calidad que requieren.

Todo ello pasa por una mayor profesionalización y cualificación de los equipos directivos, que los capacite para poder desarrollar su actividad acorde con estas nuevas necesidades de flexibilidad, apertura (en relación con otros planteamientos exteriores e internos del mismo centro, buscando el consenso y no la mayoría) y polivalencia (priorizando la fuerza de las estructuras de coordinación horizontal, de staff y line y multifuncionales o diagonales).

Los Proyectos Curriculares representan actualmente uno de los grandes retos para que el profesorado pueda ofrecer una oferta educativa de calidad a la comunidad y una oportunidad para que los directivos reorganicen y reestructuren los centros con mayor autonomía y libertad.

Este es, quizás, el gran reto de los equipos directivos en los próximos años: la organización de los centros para desarrollar (aplicar, evaluar y reelaborar) los Proyectos Curriculares con la participación y el compromiso del profesorado, teniendo como prioridad la innovación de los currícula, de acuerdo a las demandas educativas de los diferentes contextos.

Las nuevas demandas de los Proyectos Curriculares exigen tener en cuenta:

- a) Reestructuración del funcionamiento de los centros educativos, de sus horarios y de la distribución de espacios.
- b) Esta reorganización de los horarios de clases, de las reuniones y de los espacios debe ser complementada y consensuada en el Proyecto Educativo del Centro y el Reglamento de Régimen Interno (estructuras) y en la Programación Anual, ya que no se trata de una situación momentánea o de una actividad espontánea en algunos días del año, sino que, por el contrario, se convierte en el proceso permanente más importante del centro. Esta situación, asimismo, se facilita y se potencia con una infraestructura mínima o no se producirá.
- c) Conversión de un centro, a través de esta reorganización y reestructuración, en un espacio de formación de profesores. Esto exige estructurar el centro para posibilitar la formación y su relación directa con el nivel de innovación y de investigación, considerando estos como factores determinantes del nivel de calidad

de los resultados y del prestigio de la institución y de los profesionales que trabajan en ella.

d) Esta nueva situación demanda que se utilice toda la autonomía que se ha dado a los centros, con el objetivo de poner en marcha verdaderos procesos de innovación y evaluación que posibiliten la mejora de la calidad del producto.

e) De esta forma se dará más importancia al tiempo y al espacio necesarios para conseguir un clima para la participación, la negociación, el consenso y el compromiso, a través de procesos **grupales** de toma de decisiones y mediante la formación del profesorado en el centro.

El desarrollo de este planteamiento exige superar los planteamientos técnicos con una mayor atención a los procesos. Así lo evidencia Gay cuando dice:

"La bibliografía y las disertaciones profesionales están llenas de ejemplos en los que el desarrollo del curriculum se equipara únicamente con la tecnología de la redacción de los objetivos de la enseñanza, el contenido, las actividades y los procedimientos de evaluación. No se presta ninguna atención sistemática a los procesos o a la dinámica alrededor de los que gira esta tecnología. Esta concepción equivocada o negligente debería corregirse. Para ello, es necesario prestar una mayor atención a las complejas interacciones, negociaciones y compromisos que acompañan a los problemas que deben tratar los responsables de la toma de decisiones, y considerar cómo se toman estas decisiones, para, de este modo, alcanzar una mejor comprensión de la organización y aspectos más importantes de los diseños o planes curriculares" (1989:1115).

Uno de los aspectos más importantes a considerar será el cambio de cultura exigido y respecto a él la dirección se encuentra en una posición estratégica. La actuación de los directivos puede posibilitar o dificultar el cambio y ello dependerá tanto de factores personales (capacidad, actitudes e interés por el cambio) como formativos ("*saber hacerlo*") y estructurales ("*poderlo hacer*").

El paso progresivo de un directivo garante de las exigencias del sistema educativo a un profesional que influye sobre la ejecución de innovaciones específicas y a una persona que conduce los cambios

en el centro educativo como organización exige una nueva conceptualización y más global del papel de los directivos y del sentido de las organizaciones. Se apunta, de hecho, a una nueva visión en lo que a las tareas de gestión y enseñanza en contextos **institucionalizados** no deben estar separados. Hacerlo supondría establecer de antemano prioridades cuando el objeto es único: mejorar la calidad educativa.

Esta nueva perspectiva de la **dirección** centrada en el desarrollo curricular replantea en el marco de instituciones participativas diversos retos que están en la base de análisis muy variados:

- **"El protagonismo de políticos, profesores y ciudadanos requiere un rol integrador y mediador: el gestor educativo"** (Subirats, 1995:25).
- Querría sugerir, pensando en el debate que se tiene que comenzar, que, sobre este aspecto de los contenidos de gestión, considero más importante y enriquecedora la discusión relativa a **las actitudes de gestión necesarias** -es decir: los **cambios de mentalidad necesarios**- que no la relativa a las técnicas concretas de gestión, indispensables también, pero diversas y opinables" (Ituarte, 1995:26).
- La dirección escolar ocupa una posición dual como profesor y administrador, teniendo que responder a los intereses de los profesores y los del sistema escolar. La nueva perspectiva de **colegialidad** que exige la autonomía curricular exige modificar las estructuras verticales adoptadas tradicionalmente por la organización por otras más participativas (Gimeno y otros, 1994:12-13).

Dentro de este contexto, merece la pena referenciar también, por último, las medidas relativas a la mejora de calidad de la enseñanza que trata de impulsar el Ministerio de Educación y Ciencia en 1994. Allí se explicita y reconoce:

- La función directiva es uno de los factores que favorecen la calidad y mejora de la enseñanza, (pag 65).
- La dirección debe proporcionar al centro una mejor actualización de los recursos materiales, una buena organización del trabajo de los profesores y una adecuada distribución del horario de los alumnos. **También** deberá atender a la orientación pedagógica, al establecimiento de un Proyecto Educativo, a las relaciones

personales o colectivas entre profesores, alumnos y padres, el clima favorable al aprendizaje y el ambiente satisfactorio de trabajo (pag. 65).

- La implantación de la LOGSE hace necesario revisar las funciones de los órganos de gobierno, el papel de los equipos de dirección y, particularmente, del Director, como consecuencia de las nuevas tareas que se les asignan (pag. 67).

- Se encomienda al Director en los nuevos Reglamentos, como máximo responsable de la dirección y coordinación de todas las actividades del centro, la elaboración, junto con el equipo directivo, de la propuesta de Proyecto educativo, y de la Programación general anual, y de la dirección del proceso de elaboración de los proyectos curriculares de cada etapa educativa (pag. 69).

- La aparición del Administrador y las nuevas funciones del Jefe de Estudios refuerzan la función directiva de los centros (pag. 70-72).

- El director mantiene una doble función: representante de la Administración y de la comunidad escolar que le ha elegido y puede explicar las dificultades reales del cargo. Su poder real se ve disminuido por falta de competencias, porque las pocas que existen las asume el Consejo Escolar y por tener que ejercerlas sobre "*compañeros*" (pag. 75-76).

- La formación realizada hasta el momento presenta algunos inconvenientes. Es poco rentable si después de recibirla abandonan el cargo, no es coherente para directores accidentales por un año y no parece ni factible ni aconsejable, dado el número elevado de profesores, hacerlo previamente. "*En resumen, hasta el presente, la mayoría de los directores no cuentan con otro haber que su propia experiencia en el cargo y, en muchos casos, ésta se ha mostrado insuficiente (pág. 77).*"

- El ejercicio de los cargos directivos, si bien mantiene similares problemas a los que tienen los directores, se ha mostrado satisfactorio (pag. 79).

Basados en los análisis, se realizan propuestas que, partiendo de lo establecido por la LODE y la LOGSE, buscan la mayor eficacia de los centros. Las especificadas, algunas ya mencionadas anteriormente, son las siguientes:

- Se prolongará la duración del mandato del Consejo Escolar a tres años.

- *El Consejo Escolar y el Claustro colaborarán con los servicios de inspección en la evaluación del centro.*
- *La permanencia al Consejo Escolar como representante de los profesores se valorará como mérito para acceder a otras responsabilidades profesionales.*
- *Podrá ser candidato a Director cualquier profesor de su centro que reúna los requisitos que se establezcan. Se podría considerar también la posibilidad de que, en determinados supuestos, los candidatos pudieran pertenecer a otro centro.*
- *Para la elección del Director, el Consejo Escolar deberá valorar los méritos de los candidatos y tener en cuenta los informes emitidos por los servicios de inspección.*
- *Una vez nombrados, los nuevos directores recibirán una formación inicial con carácter obligatorio y podrán acceder, posteriormente y con carácter voluntario, a los cursos de formación continua que se organicen para los equipos directivos.*
- *La duración del mandato del Director será de cinco años.*
- *Los Directores de los centros participarán en el funcionamiento de las Direcciones Provinciales respectivas.*
- *A fin de facilitar el acceso de las profesoras a la dirección de los centros se flexibilizarán las condiciones de trabajo para hacerlas compatibles con aquellas circunstancias que puedan incluir a las posibles candidatas a renunciar a ejercer dicha función.*
- *El nuevo modelo de acceso a la dirección podría conllevar la consolidación de parte del complemento retributivo tras diez años de ejercicio en el cargo y siempre que exista evaluación positiva.*
- *Se Habilitarán procedimientos para que al término de su mandato los Directores puedan ser adscritos con carácter temporal, a petición propia, a otro centro de la zona o localidad, distinto de aquel en el que ejercieron la función directiva.*
- *El desempeño del cargo se considerará mérito relevante para acceder a otros puestos de responsabilidad en la Administración educativa, o como mérito destacado en concursos o para acceder a otras responsabilidades profesionales.*
- *El director designará a los miembros del equipo directivo.*
- *Los planes de formación del profesorado incluirán una oferta de formación específica para los Jefes de Estudio y los restantes miembros de los equipos directivos.*
- *El desempeño del cargo directivo se considerará mérito desta-*

cado para acceder a otros puestos de responsabilidad en la Administración Educativa, o como mérito destacado en concursos o para acceder a otras responsabilidades profesionales.

- Se desarrollarán las medidas necesarias para que los institutos con mayor complejidad organizativa puedan contar con el Administrador desde el momento en que comience a impartirse de modo generalizado la educación secundaria.

C. ESTUDIO DE CAMPO

El estudio de campo sistematiza y recoge la información directa proporcionada por personas implicadas en la formación de directivos. Se completa así la ya analizada y correspondiente a las exigencias del sistema, al marco normativo, al análisis de tareas y al estudio de los programas existentes.

Las fuentes de información utilizadas hacen referencia, de acuerdo con el diseño establecido, a directivos que están, han recibido o no formación específica para el cargo, a responsables/profesores de las actividades de formación y a implicados (profesores de los centros e inspectores), en el proceso de cambio que la formación pretende.

La información proporcionada se presenta de manera sintética en tres capítulos, que corresponden a los sectores implicados: usuarios de formación, responsables y expertos en el proceso de formación y receptores de sus efectos. Cualquier ampliación de los datos que se presentan o de las claves de interpretación utilizadas habría de consultarse en los anexos correspondientes que contiene el informe original presentado al CIDE.

CAPÍTULO V

APORTACIONES DE LOS DIRECTIVOS

El análisis de los datos recogidos en los distintos cuestionarios utilizados por los directivos (sin formación, en formación, formados) considera como guía tres grandes bloques del mismo:

- 1.-Datos generales, que se presentan globalmente para las tres muestras
- 2.-Análisis descriptivo de las opiniones, que considera:
 - Opiniones sobre temas formativos y de la dirección
 - Opiniones sobre la formación recibida
- 3.-Relación de las opiniones con características personales y profesionales.

Una vez presentadas las características de las muestras utilizadas, se realiza el análisis descriptivo de las variables por cada colectivo analizado, procediendo posteriormente a relacionarlas para obtener las pertinentes inferencias. Es decir, se parte del análisis global de los datos para el conjunto de los encuestados y después se analizan fragmentadamente los cuestionarios considerando las variables más significativas en el estudio sobre directivos.

El total de cuestionarios analizados es de 307, correspondiendo 145 a directivos formados, 62 a directivos en formación y 97 a directivos sin formación.

La explotación estadística se ha realizado con el programa estadístico SPSSx (Statistical Package of Sciences Socials) en el Centro de Cálculo de la Universidad Autónoma de Barcelona.

El análisis de los datos que a continuación se presentan debe

tener en cuenta que no todos los sujetos de la muestra han contestado a todos los ítems. Consecuentemente, algunos análisis recogen, respecto a lo esperado, un número inferior de respuestas por haber despreciado los "missing" (ítems sin respuesta). También debe considerarse en su interpretación que los datos recogidos guardan relación con el sistema de muestreo y de recogida de la información utilizados y que la escala cuantitativa utilizada considera al 0 y al 3 como valores límites.

5.1. caracterización de las muestras de los directivos

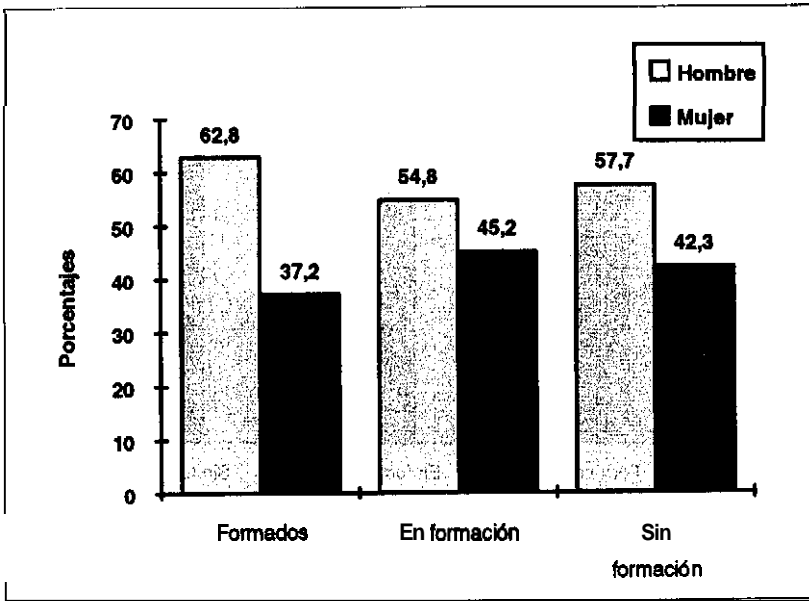
La información correspondiente a las muestras utilizadas se presenta de acuerdo al orden de los ítems del cuestionario (Anexo). Los comentarios que a continuación realizamos son mínimos, pues se trata de presentar el marco de las opiniones que luego se analizarán más que de establecer análisis sociológicos sobre las características de nuestros directivos.

5.1.1. Variables personales

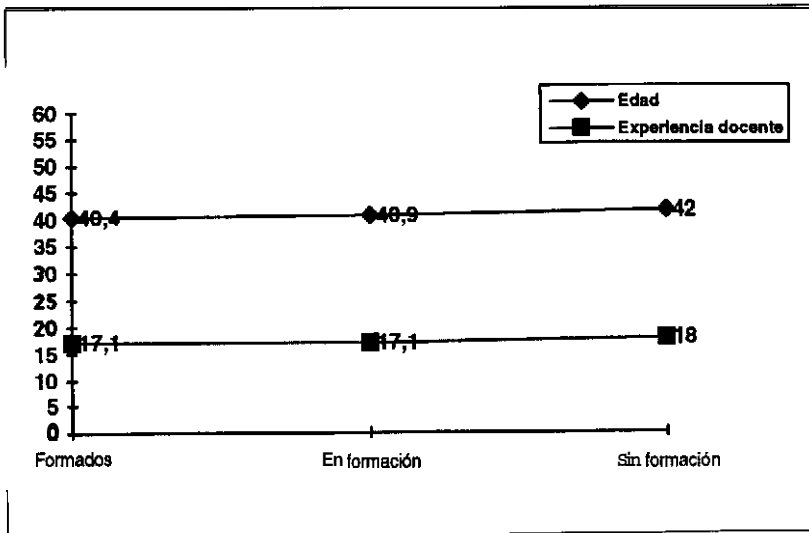
a) El **sexo** predominante es el masculino, siendo similares los porcentajes en los tres colectivos. Como puede apreciarse en la gráfica 5.1.1., hay una tendencia mayor a la equiparación entre ambos sexos entre los directivos en formación y sin formación.

b) La **edad** media, así como la **experiencia docente**, de los distintos grupos es prácticamente la misma. En el primer caso, se sitúa en torno a los 41 años; en el segundo, en los 17 años de experiencia.

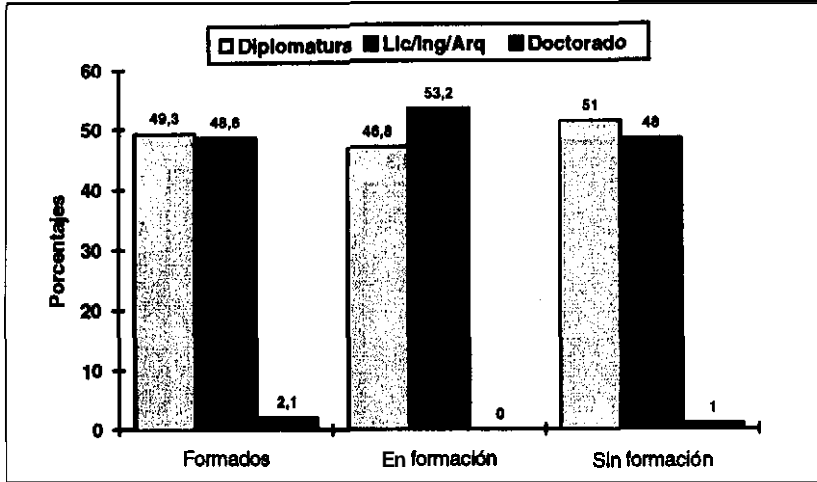
c) La **titulación máxima** que poseen los directivos es prácticamente la misma en cuanto a diplomaturas y licenciaturas en los tres colectivos, siendo poco relevante la presencia de doctores. La exigencia de formación inicial de diplomatura para el acceso al nivel de infantil-primaria y de licenciatura para el de secundaria condicional, en todo caso, tal y como veremos posteriormente, la interpretación de esta variable.



Gráfica 5.1.1.: Distribución por sexo



Gráfica 5.1.2.: Edad y experiencia docente.



Gráfica 5.1.3.: Titulación máxima.

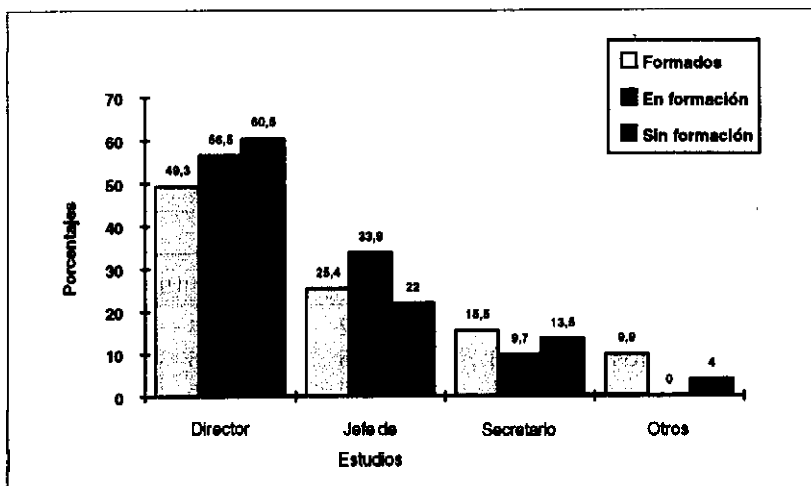
5.1.2. Variables sociolaborales y contextuales

a) El **cargo** mayoritario de los directivos encuestados es el de Director/a (55% de los casos), seguido del de Jefe/a de Estudios (25%) y de Secretario/a. La distribución es prácticamente la misma en los tres colectivos, con excepción de los directivos formados donde la presencia de otros cargos (Jefes/as de departamento, Coordinadores/as de ciclo, ...) es del 10%.

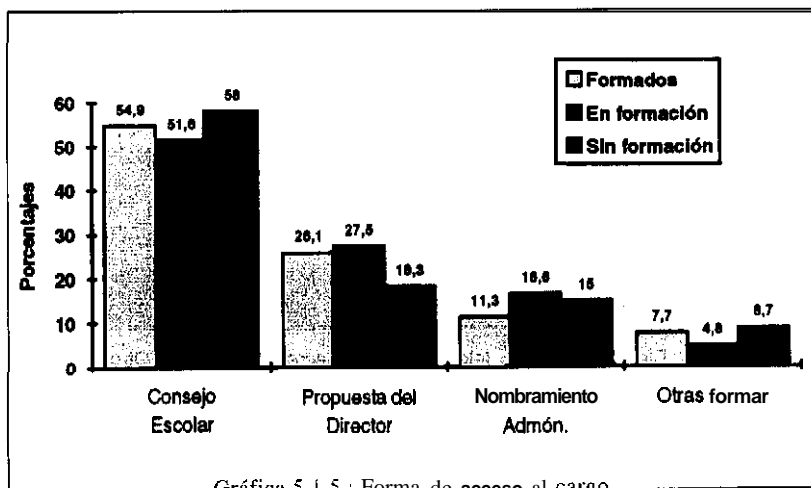
Habría que considerar igualmente, la relación que se establece con la variable sexo. Para el colectivo de los directivos formados hay una mayor presencia de hombres en el cargo de director, mientras que las mujeres ocupan **más** los otros cargos directivos.

b) La forma de acceso al cargo

Se utilizan, en este caso, los mismos procedimientos de acceso al cargo en los tres colectivos, predominando la elección por el Consejo Escolar en más del 50% de los casos, la propuesta del director en el resto de los cargos directivos (23%) o el nombramiento por parte de la administración (14%). Otras formas de acceso se presentan en porcentajes inferiores.



Gráfica 5.1.4.: Cargo que ejercen los encuestados.



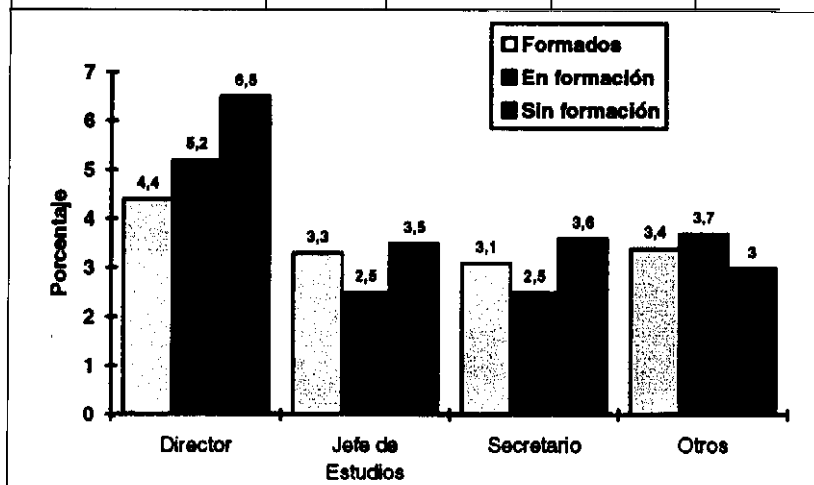
Gráfica 5.1.5.: Forma de acceso al cargo.

Valorar estos resultados debe considerar, no obstante, que la forma de acceso depende del cargo. El Director puede acceder por elección del Consejo Escolar o nombramiento de la Administración, mientras que el resto de los cargos acceden a propuesta del director o por otras formas marginales.

c) La **antigüedad** en cargos directivos es prácticamente la misma en los tres colectivos, con la salvedad del director (tabla 5.1.1). Coincide en el caso del **Jefe/a** de Estudios, **Secretario/a** u otros directivos de tercer nivel con el periodo de un mandato.

TABLA 5.1.1.
Años de ejercicio -directivos.

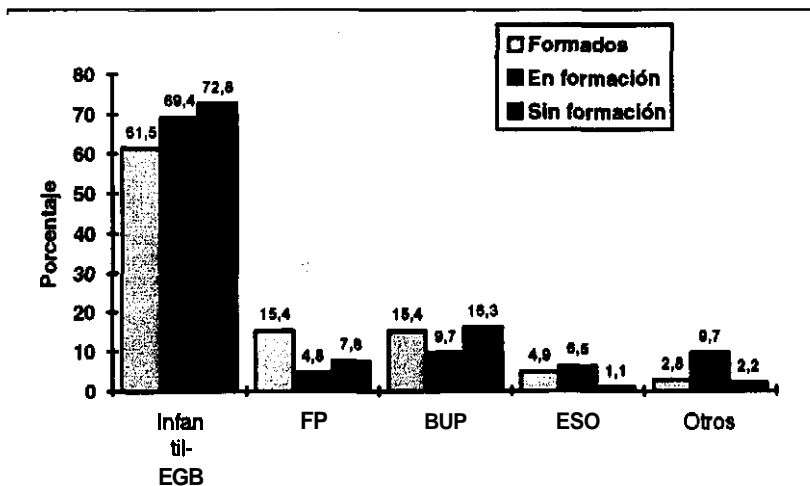
CARGOS DIRECTIVOS	DIRECTIVOS			SIGNIF.
	Form.	En form.	Sin form.	
Director	4.4	5.2	6.5	p<0.05
Jefe de Estudios	3.3	2.5	3.5	
Secretario	3.1	2.5	3.6	
Otras funciones	3.4	3.7	3	



Gráfica 5.1.6.: Distribución de años de ejercicio en cargos directivos.

Se evidencian, en el caso del director, diferencias entre los tres grupos. De hecho, los formados tienen una antigüedad de un mandato, mientras que los directivos en formación se acercan al segundo y los no formados tienen una antigüedad media de dos mandatos.

d) El **nivel educativo** donde los encuestados desempeñan su [unción es, en todos los casos, mayoritariamente, el de Infantil-Primaria, por encima del 60%.



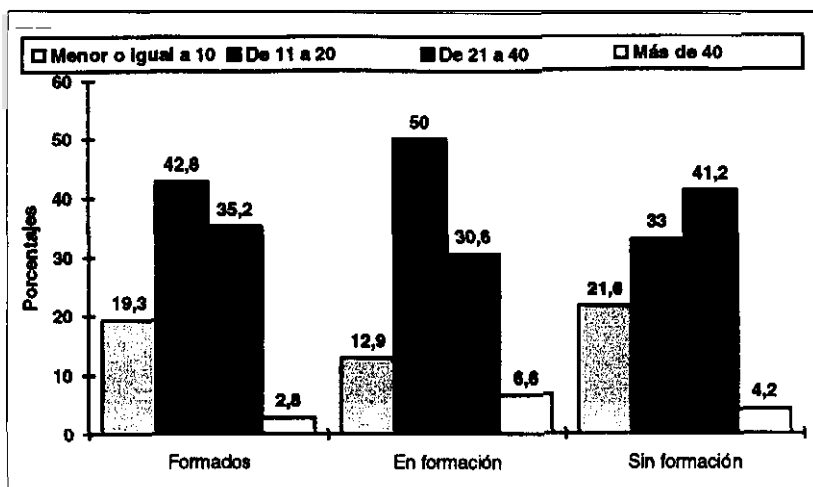
Gráfica 5.1.7.: Nivel educativo.

Hay que considerar, además, que hay diferencias entre los tres colectivos analizados, ya que los directivos formados pertenecen en un 61% al nivel educativo de Infantil-Primaria, mientras que existe un 73% de los directivos no formados. Lo mismo ocurre en Secundaria, aunque a la inversa.

e) El **tamaño de los centros** donde ejercen la función directiva los encuestados es muy similar en los tres colectivos, con la excepción de los directivos sin formación, donde la distribución queda alterada por la presencia de más centros de 21 a 40 unidades. Lo habitual es la presencia de directivos de centros entre 11 a 20 unidades, seguido de los pertenecientes a centros de 21 a 40 unidades.

El análisis de relaciones delimita que el tamaño de los centros está en función del nivel educativo, de manera que predominan más los centros grandes en Secundaria y más los centros pequeños y medianos en primaria.

f) La distribución es desigual en relación con las **Comunidades Autónomas** donde se ubican los directivos. Los directivos formados provienen mayoritariamente de Cataluña, Aragón, Cantabria, Castilla-León; los directivos en formación, de Cataluña, Castilla-León y

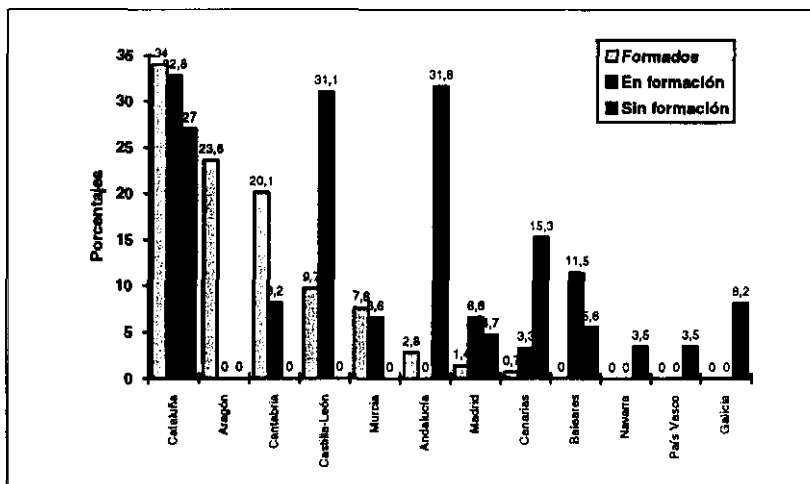


Gráfica 5.1.8.: Distribución de los centros por tamaño

Baleares; y los directivos sin formación de Andalucía, Cataluña, Canarias y Galicia.

De acuerdo con la distribución de competencias educativas, Cataluña tiene el 34%, el territorio administrado por el MEC el 63,2% y Andalucía el 2,8% de los directivos formados. Los directivos en formación se distribuyen: el 32,8% para Cataluña, el 64% para el territorio del MEC y el 3,2% para Canarias. Los directivos sin formación: el 27% para Cataluña, el 13,8% para el territorio MEC, el 31,8% para Andalucía, el 15,3% para Canarias, el 8,2% para Galicia y el 3,5% para el País Vasco.

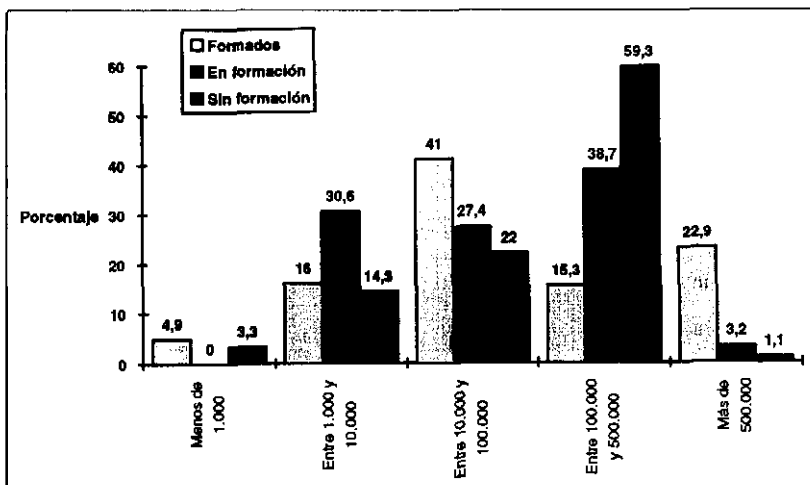
g) Los encuestados provienen de **localidades** con distinto número de habitantes. De un lado, los directivos en formación se distribuyen en localidades inferiores a 500.000 habitantes, mientras que los directivos sin formación se distribuyen preferentemente en localidades superiores a 100.000 habitantes y los directivos formados en localidades entre 10.000-100.000 habitantes y en mayores de 500.000 habitantes.



Gráfica 5.1.9.: Distribución por Comunidades Autónomas.

TABLA 5.1.2.
Número de habitantes de la localidad-Directivos.

NUMERO DE HABITANTES	DIRECTIVOS			TOTAL %
	Forma	En form.	Sin form.	
Menos de 1.000 h.	7	0	3	10 (3.4)
De 1.000 a 10.000 h.	23	19	13	55 (18.5)
De 10.000 a 100.000 h.	59	17	20	96 (32.3)
De 100.000 a 500.000 h.	22	24	54	100 (33.7)
Más de 500.000 h.	33	2	1	36 (12.1)
TOTAL	144 (48.5)	62 (20.9)	91 (30.6)	297



Gráfica 5.1.10.: Número de habitantes de la localidad del centro.

h) No hay diferencias significativas en **horas de dedicación** semanal de los directivos, considerando: docencia, tareas directivas y formación como directivo.

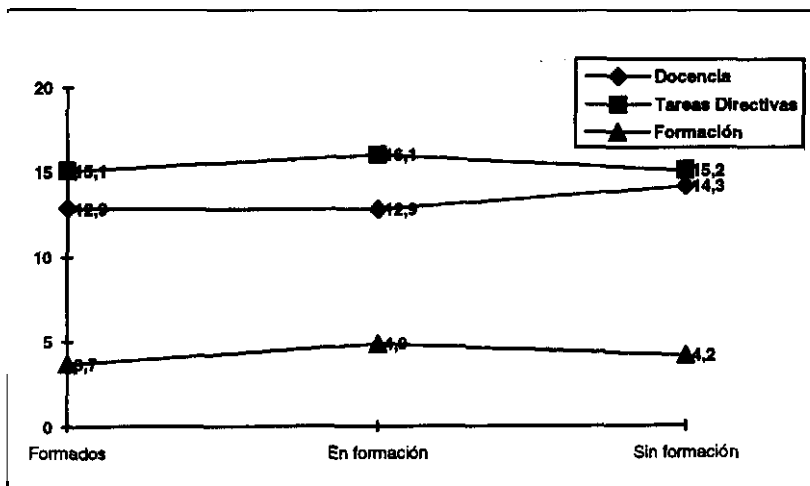
TABLA 5.1.3.
Horas de dedicación-Directivos.

HORAS DEDICACION	DIRECTIVOS			SIGNIF.
	Forma	En form.	Sin form.	
Docencia	12.9	12.9	14.3	
Tareas directivas	15.1	16.1	15.2	
Formación	3.7	4.9	4.2	

Hay que especificar que dicha dedicación no es la misma según sea el nivel educativo considerado el tamaño de centro.

Las tablas 5.1.4 y 5.1.5 nos permiten señalar:

- Los directivos tienen menor dedicación docente y más a tareas directivas que el resto de los cargos.
- El Jefe de Estudios tiene menor dedicación docente y a tareas directivas que el secretario.



Gráfica 5.1.11.: Horas de dedicación-Directivos.

-Los directores sin formación dedican menos tiempo a actividades directivas que el resto de sus compañeros, si bien se mantiene una mayor dedicación a la docencia o a la formación.

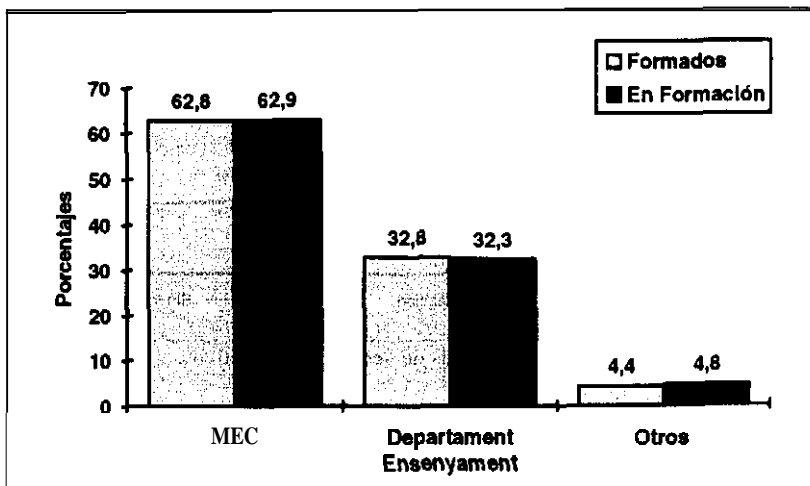
TABLA 5.1.4.
Horas de dedicación/Nivel educativo-Directivos.

Directivos	FORMADOS		EN FORMACIÓN		SIN FORMACIÓN	
	Inf-Pri.	Secun	Inf-Pri.	Secun	Inf-Pri.	Secun
Docencia	15.9	8.12	15.0	10.6	15.7	11.3
Tareas direc.	11.3	20.8	13.8	18.8	12.5	19.3
Formación	3.5	4.12	4.6	5.2	4.0	3.2

TABLA 5.1.5.
Horas de dedicación cargo-Directivos.

Directivos	FORMADOS				EN FORMACIÓN				SIN FORMACIÓN			
	Dire.	J. Est.	Sec.	Otro	Dire.	J. Est.	Sec.	Dire.	J. Est.	Sec.	Otro	
Docencia	10.5	12.2	14	21.6	11.7	14.6	13.7	13.6	14.2	16.9	11.7	
Tareas direc.	18.9	12.8	12.8	4.96	18.7	12.1	15.3	16.4	13.4	10.1	23.2	
Formación	4	4.6	2.6	2.9	5.2	4.8	4.5	4.6	2.6	3	10.5	

j) Respecto a la **Institución organizadora** de los cursos, en el caso de los directivos formados y en formación, mayoritariamente es el MEC (más del 60% de los casos) y el Departament d'Ensenyament (con el 32,5%); el resto corresponde a otras instituciones.



Gráfica 5.1.12.: Institución organizadora del curso>-Directivos.

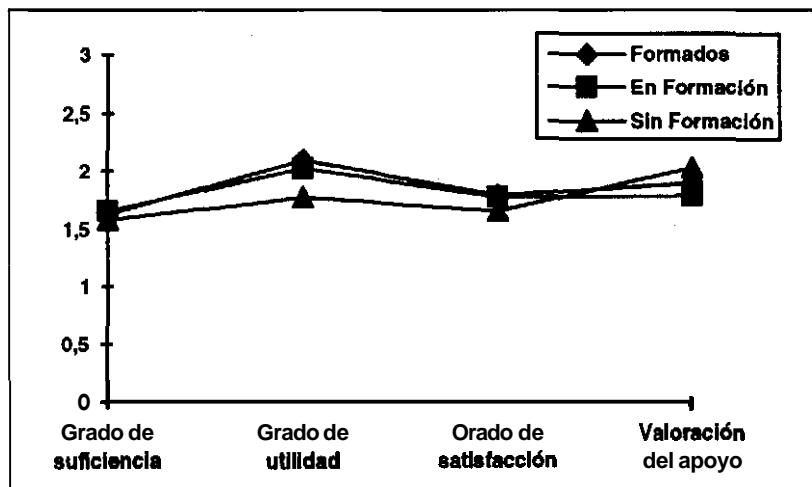
k) Los otros cursos de formación que sobre temas de dirección han realizado los encuestados (pregunta 16) se denominan mayoritariamente como Curso de Equipos Directivos (un tercio de las respuestas así lo especifican) y Curso de Organización y Gestión de Centros. El resto se integra dentro de cursos monográficos (Evaluación institucional, Técnicas de Dirección, Dirección de Reuniones, PEC, Coeducación, etc.) o bien dentro de la formación de las distintas licenciaturas que están o han realizado los directivos.

Los organizadores de dichos cursos son predominantemente las instituciones públicas (CEPs, MEC, Departament d'Ensenyament, Universidades, ICEs, etc) en consonancia con el tipo de curso. Predomina la modalidad temporal de 50-100 horas, aunque los monográficos se sitúan entre 15-50 horas. La valoración atribuida a la formación recibida es media alta respecto a la utilidad para el cargo; baja un tanto en lo relativo a la satisfacción personal y se mantiene en el grado de suficiencia.

1) La tabla siguiente muestra los promedios de puntuaciones dados por los directivos a su **situación** partiendo de la suficiencia de su formación, del grado de utilidad, de la experiencia en el cargo, del grado de satisfacción y del apoyo recibido.

TABLA 5.1.6.
Situación como cargo directivo-Directivos (0, mínimo y 3, máximo).

SITUACION COMO CARGO	DIRECTIVOS			SIGN DIF
	Forma.	En form.	Sin form.	
Grado de suficiencia	1.62	1.66	1.58	p<0.05 1>3
Grado de utilidad	2.09	2.03	1.78	
Grado de satisfacción	1.80	1.79	1.67	
Valoración del apoyo	1.92	1.81	2.05	



Gráfica 5.1.13.: Perfil de la situación como cargo directivo.

De dichos datos podemos concluir situaciones similares para los tres colectivos, a excepción del Grado de utilidad, donde se evidencia que los directivos formados valoran más que los directivos sin formación el grado de utilidad de su experiencia como directivos.

Las puntuaciones se pueden considerar aceptables respecto a la media de la escala utilizada: sin embargo, cabe destacar la baja calificación del grado de suficiencia de la formación **recibida**.

En síntesis; el perfil de las muestras era:

- Los encuestados son mayoritariamente hombres, sobre todo en el cargo de director. Las **mujeres** que ejercen cargos directivos lo hacen en otros distintos de la dirección.
- 2.- Hay una mayor presencia de mujeres en el nivel educativo **Infantil-Primaria**, mientras que los hombres predominan en la secundaria.
 - 3.- La titulación máxima está en función del nivel educativo. Predominan los diplomados en el nivel Infantil-Primaria y los licenciados en Secundaria.
 - 4.- La forma de acceso al cargo depende del tipo de cargo. Para el director predominan más la elección por Consejo Escolar o **nombramiento** de la Administración, mientras que para el resto de cargos es a propuesta del director u otras formas.
 - 5.- El acceso al cargo de director por elección del Consejo Escolar es más usual en los centros de Infantil-Primaria que en los de Secundaria.
 - 6.- Los encuestados en el nivel de **Infantil-Primaria** tienen mayor antigüedad que en los de Secundaria, afectando este hecho a los años de ejercicio como docentes, aunque no a la antigüedad en los cargos directivos.
 - 7.- El **tamaño** de los centros y la localidad donde se ubican los directivos están en función del nivel educativo, de manera que los centros de secundaria son más grandes y se ubican en localidades con mayor número de habitantes,
 - 8.- Hay menor dedicación de los directivos a la docencia y mayor a las tareas directivas en el nivel de Secundaria. las mujeres diplomadas tienen mayor dedicación docente y menor dedicación a tareas directivas, mientras que en los licenciados es a la inversa.
 - 9.- Los cursos de formación recibidos como directivos se **enmarca** dentro de los planes **institucionales** de la Administración, predominan los cursos de Equipos Directivos organizados por el MEC, el **Departament d'Ensenyament**. también se presentan otros temas con carácter monográfico (PEC, Evaluación **Institucional**, **Técnicas** de dirección, etc.) organizados igualmente por instituciones públicas (**CEPs**, **ICEs**, Universidad, etc.). Todos ellos mantienen una valoración positiva desde el punto de vista de su utilidad, satisfacción personal y grado de experiencia.

5.2. Directivos formados

5.2.1. Análisis descriptivo de las opiniones

5.2.1.1. Opiniones sobre temas formativos y de dirección

a) Expectativas previas a los cursos de formación.-

Como puede apreciarse en la tabla 5.2.1, las expectativas previas más significativas que poseen los directivos a la hora de asistir a cursos de formación son: la adquisición de instrumentos y recursos de organización y la mejora del nivel de información/contenidos

TABLA 5.2.1.
Expectativas previas a la formación.

EXPECTATIVAS PREVIAS A LA ASISTENCIA A CURSOS	SI %	NO %	RANGO
Mejorar el nivel de información/contenidos	81	19	2
Intercambiar experiencias con otros directivos	42	58	4
Satisfacer ofertas de formación a la Administración	1.4	98.6	7
Aumentar la seguridad en el ejercicio del cargo	45.5	54.5	3
Favorecer la promoción personal	9.7	90.3	6
Satisfacer interés/curiosidad por el tema de la dirección	25.5	74.5	5
Adquirir instrumentos y recursos de organización	82	18	1

b) Percepciones posteriores a la asistencia a los cursos de formación.-

Respecto a las percepciones posteriores a la asistencia a cursos de formación, tabla 5.2.2, aparecen como las más significativas: la mejora del nivel de información/contenidos, la adquisición de instrumentos y recursos de organización y el intercambio de experiencias con otros directivos. Satisfacer ofertas de formación de la Administración y la búsqueda de la promoción personal resultan ser las menos significativas.

TABLA 5.2.2.
Percepciones posteriores a los cursos.

PERCEPCIONES POSTERIORES A LA ASISTENCIA A CURSOS	SI %	NO %	RANGO
Mejorar el nivel de información/contenidos	58	42	1
Intercambiar experiencias con otros directivos	55	45	2
Satisfacer ofertas de formación a la Administración	10.3	89.7	6
Aumentar la seguridad en el ejercicio del cargo	31	69	3
Favorecer la promoción personal	11	89	5
Satisfacer interés/curiosidad por el tema de la dirección	16	84	4
Adquirir instrumentos y recursos de organización	58	42	1

Como puede apreciarse en las dos tablas anteriores, hay una coincidencia casi total entre las expectativas previas y las **percepciones posteriores** a la formación recibida, aunque los porcentajes no son los mismos. Téngase en cuenta que dichos resultados, sobre todo los que afectan a las expectativas, pueden quedar mediatizados por la realización del **cuestionario** a postenon. Con **posterioridad**, cuando analicemos los resultados de los directivos sin formación, habrá que retomar este punto para poder calibrar, más **específicamente**, las expectativas iniciales a los cursos de formación.

c) Momento en que se ha de realizar la formación.

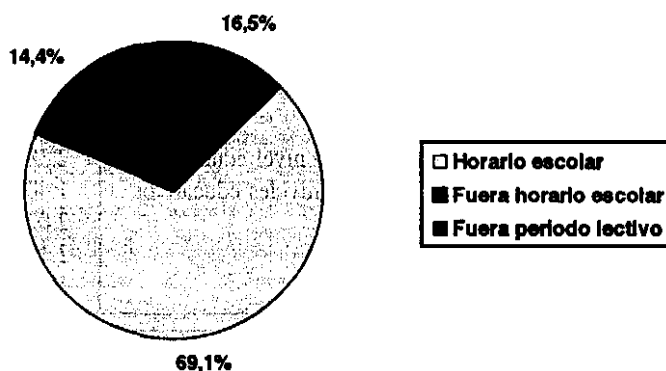
Un 69.1% de los directivos formados opinan que la formación recibida debería realizarse dentro del horario escolar, un 14.4% fuera del **horario** escolar y un 16.5% cree que debería ser fuera del período lectivo.

d) Proceso de formación.

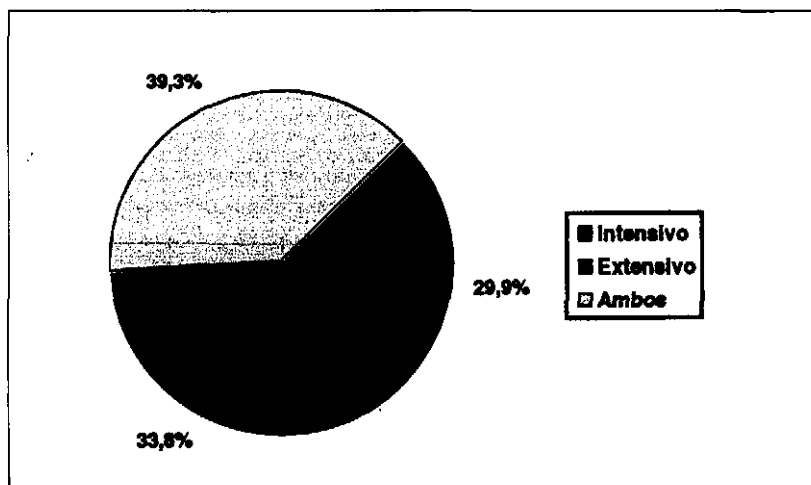
El 29.9% de los encuestados consideran que la formación podría realizarse como un proceso intensivo, el 33.8% como un proceso extensivo y en un 39.3% consideran ambas posibilidades. La opinión, por tanto, no está decantada, ya que **prácticamente** se da una distribución en tercios.

e) Modalidad formativa preferida.

Como puede apreciarse en la Tabla 5.2.3, los directivos formados prefieren los cursos impartidos por varios ponentes y dirigidos a directivos del mismo nivel educativo. Sin embargo, consideran



Gráfica 5.2.1.: Momento de la formación.

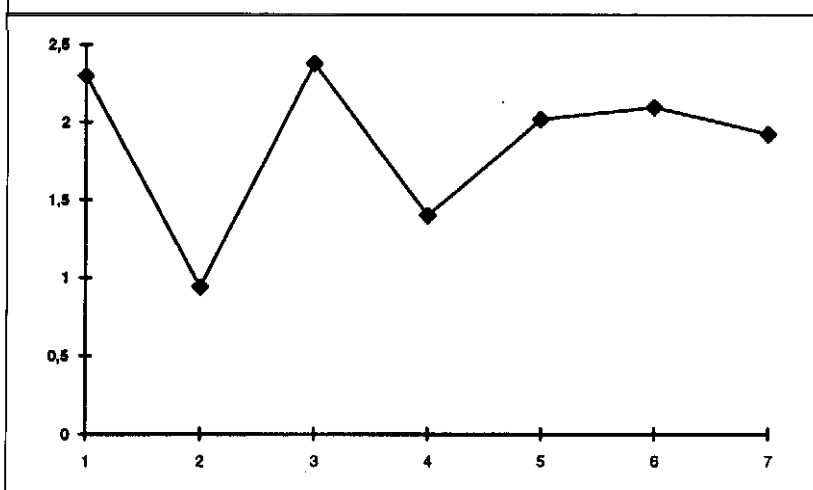


Gráfica 5.2.2.: Proceso de formación.

poco los cursos impartidos por un ponente y los dirigidos a directivos de varios niveles educativos. Se sitúan alrededor de la media el resto de las modalidades: seminarios coordinados por un experto, asesoramiento tutorizado y asesoramiento puntual a los directivos.

TABLA 5.2.3.
Modalidad formativa preferida.

MODALIDAD FORMATIVA PREFERIDA	X (s)
1.- Curso impartido por varios ponentes	2.30 (0.8)
2.- Curso impartido por un ponente	0.94 (0.8)
3.- Curso dirigido a directivos del mismo nivel educativo	2.38 (0.8)
4.- Curso dirigido a directivos de varios niveles educativos	1.40 (0.9)
5.- Seminario coordinado por un experto	2.02 (0.8)
6.- Asesoramiento tutorizado al equipo	2.10 (0.8)
7.- Asesoramiento puntual a los directivos	1.93 (0.8)



Gráfica 5.2.3.: Perfil de la modalidad formativa preferida.

f) Tareas más habituales que el directivo debe ejercer de forma adecuada.

Los directivos formados manifiestan distintas opiniones en relación con este apartado, que podemos sintetizarlas en torno a coordinación (de actividades, personal, de centro..), relación (interpersonal, comunidad educativa, otros instituciones), gestión (general, distribución de responsabilidades, ejecutar acuerdos, administrativa,...), evaluación (de centro, actividades del PGA, control de personal), ser motor de actividades, organización, reuniones y representación.

Tabla 5.2.4.: Tareas que el directivo debe ejercer.

Relación (83)	Interpersonal Padres-PND Otras instituciones	50 17 16
Coordinación (105)	De actividades Personal-Departamento Equipo directivo Pedagógica De centro	51 34 3 7 10
Planificación (19)	Planificar Programación anual	15 4
Gestión (71)	General Toma de decisiones Distribución de responsabilidades Administrativa De recursos De horarios Hacer cumplir acuerdos/Normativa	8 9 10 21 10 1 12
Problemas/conflictos Reuniones (27)	Información comunidad educativa Realización Tomar notas Presidir reuniones	12 13 9 1 4
Evaluación (39)	Control tutorías Actividades PGA Control personal De centro Detectar necesidades Control Alumnos Observar la realidad Evaluar profesorado Elaborar memoria anual Clima pedagógico	2 8 8 10 3 3 1 1 1 1 1
Organización (27)	De centro Espacio tiempo Organizar ciclo	25 1 1
Representación	Escuela	22
Motor de actividades (30)	Favorecer cursos de formación	25 5
Orientar comunidad (15)	Promover actividades extraescolares Apertura centro	11 2 2
Orientar alumnado		11
Promoción alumnado-otros		5
Motivación prof.alum.padres		11
Liderazgo		15
Facilitar comunicación		12
Fomentar trabajo en equipo		4
Propuesta nuevos objetivos Cambios		16
Asistir a cursos de formación		1

g) Problemáticas más importantes del actual modelo de formación.-

Como se aprecia en la tabla 5.2.5, las problemáticas más importantes que plantea el actual modelo de dirección, son:

- 1.- Disfuncionalidad entre el poder legal y real en los centros.
- 2.- Falta de tradición de trabajo en grupo.
- 3.- La no existencia de un cuerpo de directores.
- 4.- Carácter reversible del cargo.
- 5.- Insuficiente formación especializada recibida.
- 6.- La forma de acceder al cargo.
- 7.- Poca representatividad real de los directivos.

Por otro lado, se considera poco problemática la falta de autonomía para tomar decisiones y la provisionalidad del cargo.

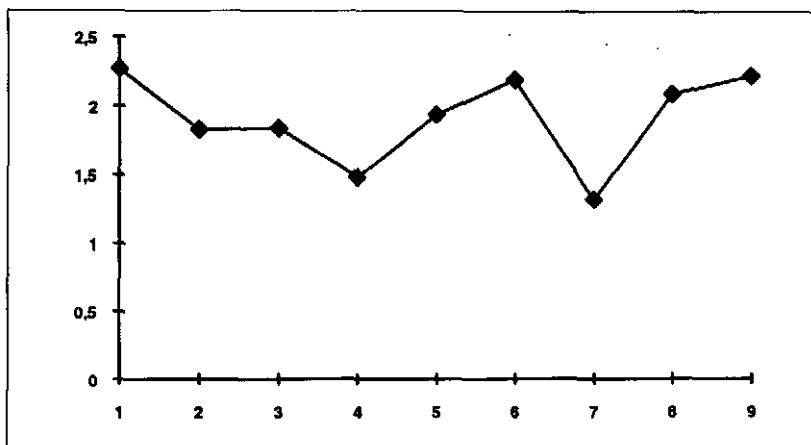
TABLA 5.2.5.
Problemáticas del actual modelo de dirección.

PROBLEMÁTICA MÁS IMPORTANTE MODELO ACTU.	X (s)
1.- Disfuncionalidad entre el poder legal y real en los centros	2.27 (0.8)
2.- Poca representatividad real de los directivos	1.83 (0.8)
3.- La forma de acceder al cargo	1.84 (0.8)
4.- La provisionalidad del cargo	1.48 (1.1)
5.- Insuficiente formación especializada recibida	1.94 (1.0)
6.- No existencia de un cuerpo de directores	2.19 (0.8)
7.- Falta de autonomía para tomar decisiones	1.32 (1.2)
8.- Carácter reversible del cargo (volver a ser docente)	2.09 (0.8)
9.- La falta de tradición de trabajo en grupo	2.22 (0.9)

h) Problemáticas que afectan a los directivos en su actuación.

En relación a las problemáticas que afectan a la actuación de los directivos en los centros educativos, podemos decir, como se observa en la Tabla 5.2.6, que los directivos formados consideran como más problemáticas

- 1.- Exceso de tareas burocráticas.
- 2.- Ejercicio de funciones de jefe de personal
- 3.- Excesivas tareas a realizar.
- 4.- Poca motivación social.



Gráfica 5.2.4.: Perfil de las problemáticas del modelo de dirección actual

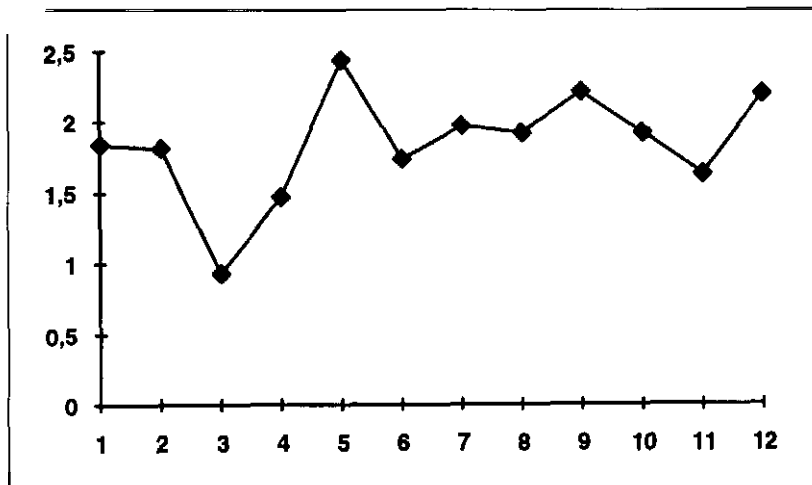
- 5.- Deficiente reconocimiento económico.
- 6.- Escasa colaboración del profesorado.
- 7.- Realización de reuniones poco operativas.
- 8.- Coordinación con los niveles superiores.
- 9.- Malas relaciones entre estamentos.
- 10.- Falta de aceptación/reconocimiento por parte de los profesores.

En cambio, se considera poco problemática:

TABLA 5.2.6.

Problemáticas del actuación e los centros educativos

PROBLEMÁTICA MÁS IMPORTANTE MODELO ACTU.	X (s)
1.- Realización de reuniones poco operativas	1.84 (0.8)
2.- Coordinación con los niveles superiores (Admón, inspec.)	1.81 (0.8)
3.- Coordinación dentro del equipo directivo	0.93 (0.9)
4.- Falta de clarificación de funciones/tareas	1.47 (0.8)
5.- Exceso de tareas burocráticas	2.43 (0.8)
6.- Malas relaciones entre estamentos	1.73 (0.8)
7.- Poca motivación social (reconocimiento por los demás)	1.96 (0.9)
8.- Deficiente reconocimiento económico	1.91 (0.9)
9.- Ejercicio de funciones de Jefe de Personal	2.20 (0.8)
10.- Escasa colaboración del profesorado	1.91 (0.9)
11.- Falta de aceptación/reconocimiento por parte de profesores	1.62 (0.9)
12.- Excesivas tareas a realizar	2.18 (0.8)



Gráfica 5.2.5.: Perfil de las problemáticas de actuación.

- 1.- La coordinación dentro del equipo directivo.
- 2.- La falta de clarificación de funciones/tareas.

i) Nivel de preparación en distintos ámbitos.

En cuanto al nivel de preparación respecto los ámbitos que se aprecian en la tabla 5.2.7, los directivos formados consideran que están preparados respecto:

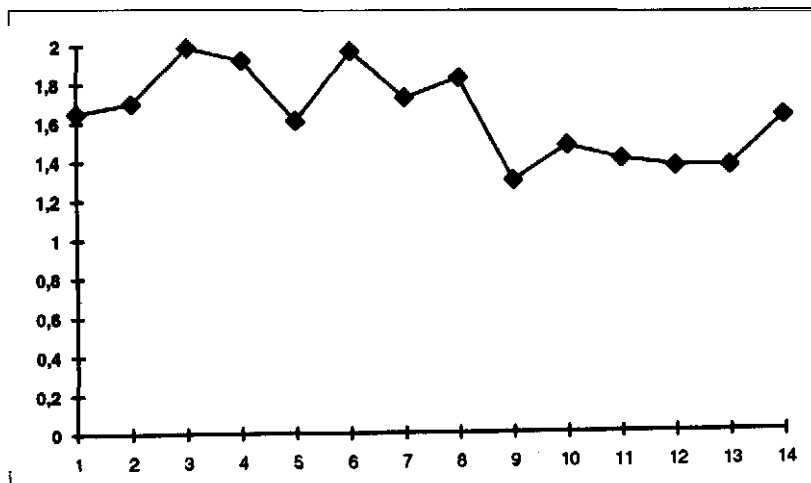
- 1.- Organización general del centro.
- 2.- Confección de documentos y sistemas de comunicación.
- 3.- Relaciones **interpersonales** con los profesores.
- 4.- Evaluación de los alumnos.
- 5.- Orientación educativa de los escolares.
- 6.- Legislación escolar.
- 7.- Conocimientos didácticos que permiten ayudar a los profesores.
- 8.- Organización de actividades extraescolares.

Por otro lado, se consideran poco preparados en los ámbitos de:

- 1.- Evaluación del profesorado.
- 2.- **Dinámica** de grupos.
- 3.- Organización de servicios.
- 4.- Técnicas de recuperación.
- 5.- Evaluación general del centro.

TABLA 5.2.7.
Nivel de preparación

NIVEL DE PREPARACIÓN	X (s)
1.- Conocimientos didácticos que permiten ayudar a los profesores	1.65 (0.6)
2.- Legislación escolar	1.70 (0.6)
3.- Organización general del centro (Dpts, Horarios, material)	1.99 (0.6)
4.- Relaciones interpersonales con los profesores	1.92 (0.6)
5.- Conocimiento para dirigir reuniones	1.61 (0.7)
6.- Confección de documentos y sistemas de comunicación	1.97 (0.8)
7.- Orientación educativa de los escolares (tutona)	1.73 (0.8)
8.- Evaluación de los alumnos	1.83 (0.6)
9.- Evaluación del profesorado	1.30 (0.8)
10.- Evaluación general del centro	1.48 (0.8)
11.- Técnicas de recuperación	1.41 (0.7)
12.- Dinámica de grupos	1.37 (0.7)
13.- Organización de servicios (comedor, transporte)	1.37 (0.9)
14.- Organización de actividades extraescolares	1.63 (0.8)



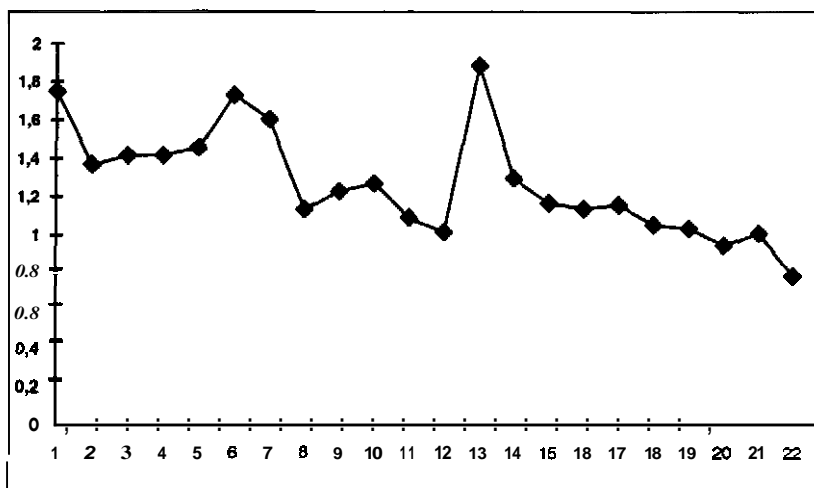
Gráfica 5.2.6.: Perfil del nivel de preparación.

j) Importancia real de los contenidos de formación.

Respecto a la importancia que tienen los contenidos específicos de formación de directivos, señalados en la Tabla 5.2.8, se aprecia que la mayoría de contenidos, salvo los contenidos de elaboración de documentos, legislación básica, gestión de recursos funcionales y sistema relacional, se califican por debajo de la media; es decir tienen muy poca importancia para los directivos. Cabe destacar, asimismo, dos contenidos que no tienen casi importancia alguna para los encuestados: la investigación y la planificación de la Formación Profesional en el centro.

TABLA 5.2.8.
Nivel de importancia real de los contenidos de formación.

IMPORTANCIA QUE TIENEN LOS CONTENIDOS	X (s)
1.- Legislación básica	1.75 (0.8)
2.- Modelos de organización de centros	1.37 (0.8)
3.- Modelos de dirección	1.42 (0.8)
4.- Gestión de recursos humanos	1.42 (0.8)
5.- Gestión de recursos materiales	1.46 (0.8)
6.- Gestión de recursos funcionales	1.74 (0.8)
7.- Sistema relacional	1.61 (0.8)
8.- Imagen institucional	1.14 (0.8)
9.- Cultura organizativa	1.24 (0.7)
10.- Clima organizacionai	1.28 (0.7)
11.- Planificación de la formación en centros	1.10 (0.8)
12.- Diagnóstico institucional	1.03 (0.7)
13.- Elaboración de documentos	1.90 (0.8)
14.- Técnicas e instrumentos de planificación	1.31 (0.8)
15.- Dinámica de grupos	1.18 (0.8)
16.- Técnicas y estrategias para resolver conflictos	1.15 (0.8)
17.- Evaluación institucional	1.17 (0.8)
18.- Estrategias de dinamización de centros	1.07 (0.8)
19.- Gestión y administración informática	1.05 (0.9)
20.- Planificación de la EP. en el centro	0.96 (0.8)
21.- Innovación	1.03 (0.8)
22.- Investigación	0.80 (0.8)



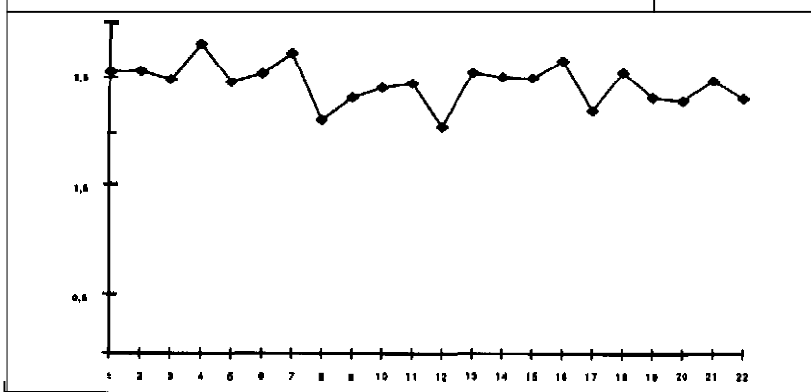
Gráfica 5.2.7.: Perfil de la importancia real de los contenidos.

k) Importancia que deberían tener **los** contenidos de formación.

Los directivos formados consideran que, en general, todos los contenidos presentados merecen una puntuación por encima de la media. Desde este punto de vista, todos los directivos opinan que estos contenidos deberían tener importancia dentro de la formación de los directivos. Destaca el valor que dan a los contenidos relacionados con la dinámica humana (gestión de recursos humanos, sistema relacional, conflictos) y el poco peso que les merecen aspectos como la imagen institucional y el diagnóstico/evaluación institucional.

TABLA 5.2.9.
Importancia ideal de los contenidos de formación.

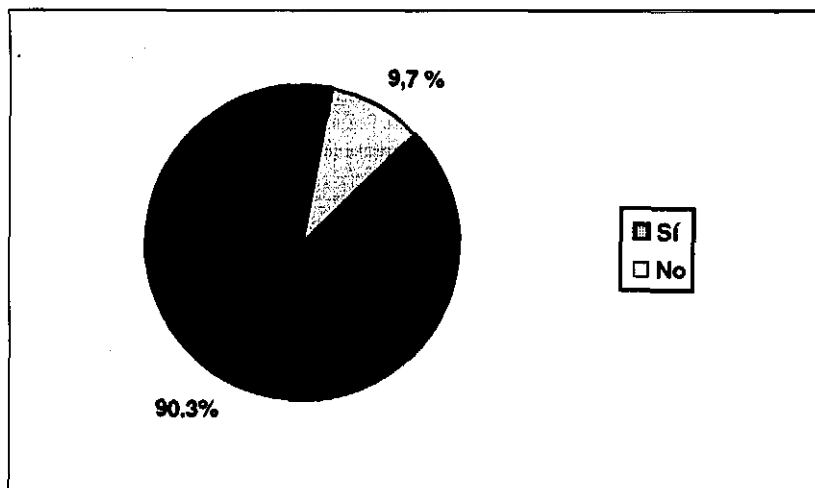
IMPORTANCIA IDEAL DE LOS CONTENIDOS	X (s)
1.- Legislación básica	2.55 (0.5)
2.- Modelos de organización de centros	2.56 (0.6)
3.- Modelos de dirección	2.48 (0.6)
4.- Gestión de recursos humanos	2.80 (0.3)
5.- Gestión de recursos materiales	2.46 (0.6)
6.- Gestión de recursos funcionales	2.54 (0.6)
7.- Sistema relacional	2.72 (0.4)
8.- Imagen institucional	2.12 (0.8)
9.- Cultura organizativa	2.32 (0.6)
10.- Clima organizacional	2.41 (0.6)
11.- Planificación de la formación en centros	2.45 (0.6)
12.- Diagnóstico institucional	2.06 (0.7)
13.- Elaboración de documentos	2.55 (0.6)
14.- Técnicas e instrumentos de planificación	2.51 (0.6)
15.- Dinámica de grupos	2.50 (0.5)
16.- Técnicas y estrategias para resolver conflictos	2.66 (0.5)
17.- Evaluación institucional	2.21 (0.6)
18.- Estrategias de dinamización de centros	2.56 (0.6)
19.- Gestión y administración informática	2.33 (0.7)
20.- Planificación de la F.P. en el centro	2.30 (0.7)
21.- Innovación	2.48 (0.6)
22.- Investigación	2.32 (0.8)



Gráfica 5.2.8.: Perfil de la importancia ideal de los contenidos

D) Formación previa al acceso al cargo.

Los directivos formados, respecto a la pregunta que se hacía sobre la existencia o no de una formación previa al cargo, consideran en un 90.3% que sí es necesaria frente a un 9.7% que no la consideran así.



Gráfica 5.2.9.: Formación previa al acceso al cargo.

m) Como debería ser la formación de los directivos.

La formación inicial se manifiesta que debería ser, en proporciones similares, tanto una formación superior que de titulación a nivel de licenciatura como de diplomatura. Es significativa la demanda, en todo caso, de masters y postgrados.

La duración, tiene que ver con la respuesta anterior. Se especifican cinco años para la licenciatura y 3-4 años para las diplomaturas; en el caso de los postgrados y "master", la duración señalada es de 150 horas repartidas en uno o dos años.

Los contenidos especificados se centran de manera destacada en aspectos de legislación, temas burocrático-administrativos y otros relacionados con la gestión de los recursos.

COMO DEBERIA SER LA FORMACION INICIAL DE LOS DIRECTIVOS (ITEM 27 A) 1)

**TABLA 5.2.10.
Formación inicial.**

TITULACION	DURACIÓN	CONTENIDO	OTROS
Titulación superior (4)	5 años	Gestión, Legislación administrativa (2)	Experiencia docente
Licenciado (13)	5 años (2)	Legislación, Organización, Diseño curricular (6), Recursos humanos económicos	Experiencia 1 año (3) + master o seminario
Diplomatura Licenciatura (8)	2-3 cursos 1 año (3) 15 días	Organización, Dirección, Sistema Relacional, Gestión (4)	Preparación previa CEP (2)
Diplomatura (16)	intensiva 4 años (2)	Relaciones, Dinámica, Legislación (3)	Experiencia docente (3), más curso formativo (3), Especialista Organización Escolar
Postgrado (8)	1 curso 2 años 150h 2-3 años	Legislación, Organización, Sistema relacional (4), Innovación (3).	Experiencia docente
Master (3)	2 años intensivos, 150h (3), 3-6 meses		Tiempo parcial
	2 años intensivos, 150h(3), 3-6meses	Organización (3), Legislación, Dinámica relaciones (10), Dirección gestión (5).	Experiencia 5 años. Evaluación continua de la actividad

La **modalidad** preferida en **formación permanente** son los cursos-seminarios, realizados dentro del periodo lectivo, con carácter anual y con una periodicidad quincenal. Los **contenidos** mencionados tienen carácter **monográfico** y se centran, sobre todo, en aspectos puntuales sobre administración, gestión, **técnicas** directivas y organización. La **metodología**

preferida es la referida a la resolución de problemas, el intercambio de experiencias y los **grupos** de trabajo en el propio centro.

TABLA 5.2.11.
Formación permanente.

MODALIDAD	DURACIÓN	CONTENIDO	METODOLOGIAS
Continua (12)	Cursos cortos, 1 curso cada 15 días., curso anual, horario lectivo, horario no lectivo (2)	Temas específicos, Técnicas legislación. Organización (5), Actualización (2), Legislación (2).	Asesoramiento (2), Presencial, Intercambio de experiencias (2), Solución de problemas.
Reuniones (13)	1 semanal Quincenal (8) Periodicas Mensuales (2) Semestral	Legislación (2), Aplicación (2), Estrategias Evaluación (2), Planificación(2), Resolución de conflictos.	Solución de problemas (3), Intercambio de experiencias (2), Asesoramiento (3), Ponentes.
Cursos Seminarios (58)	Periodo lectivo (5), Anual (8), Mensual (6), 100 horas Semanal (7), Quincenal Fuera horario lectivo (4).	Actualización(9), Legislación(11), Organización (5), Administrac.(3), Gestión (9), Evaluación (5), Planificación (2), Dirección (2), Innovación (4), Din. Grupos (2), Tutoria (2).	Resolución de problemas (5), Intercambio de experiencias (9), Grupos de Trabajo propio centro Asesoramiento (6), Activa
Presencial (3)	1 año horario lectivo (2)	Legislación estudio de casos	
Intensiva	3-5 días	Recursos humanos organización análisis contexto	
Grupos de trabajo asesoramiento	Permanente	Dinámica de grupos	

n) Como debería ser la selección de los directivos.-

Fundamentalmente se prefiere la elección según el sistema actual, aunque con algunas variantes que hacen **hincapié** en un mayor protagonismo del Claustro de centro. También es significativo destacar *el* hecho de exigir una experiencia previa, lo cual está

en consonancia con un concurso de méritos. Esta última respuesta asociada a oposición orientan algunas percepciones/opiniones relacionadas con la existencia de un cuerpo de directores.

COMO DEBERÍA SER LA SELECCIÓN (ITEM 27B)

TABLA 5.2.12.
Selección de los directivos

Oposición		6
Concurso de Méritos		10
Cuerpo directores		4
Nombramiento administración		1
Por elección (78)	Consejo	48
	Claustro rotativo	3
	Candidaturas	7
	Claustro más consejo	10
	Claustro	6
	Propuesta director	1
	Sistema actual con formación específica	3
Experiencia (10)	Previa	9
	Antigüedad	1
Formación		5
Factores personales		5
Otras		9

ñ) Como debería ser la promoción de los directivos.-

Las pocas opiniones vertidas se orientan en este caso a pensar que los directivos pudieran acceder o promocionarse a otros puestos de la Administración. También resalta el hecho de la promoción por experiencia, méritos y curriculum. Las variantes son muchas en el resto de los casos.

COMO DEBERIA SER LA PROMOCION DE LOS DIRECTIVOS (ITEM 27C)

TABLA 5.2.13.
Promoción de los directivos

Hacia otros puesto de la administración	13
Experiencia	12
Méritos y curriculum	7
No promoción	5
Cursos de formación	5
Evaluación interna-externa	4
Sistema actual	3
Cambio de centro	3
Carrera administrativa	2
Gestión realizada	2
Presentación de proyectos	2
Oposición	1
Capacidad organizativa	1
Liderazgo en la escuela	1
Capacitación para el cargo	1
Renovación periódica	1
Maestros que no han sido	1

5.2.1.2. Opiniones sobre la formación recibida

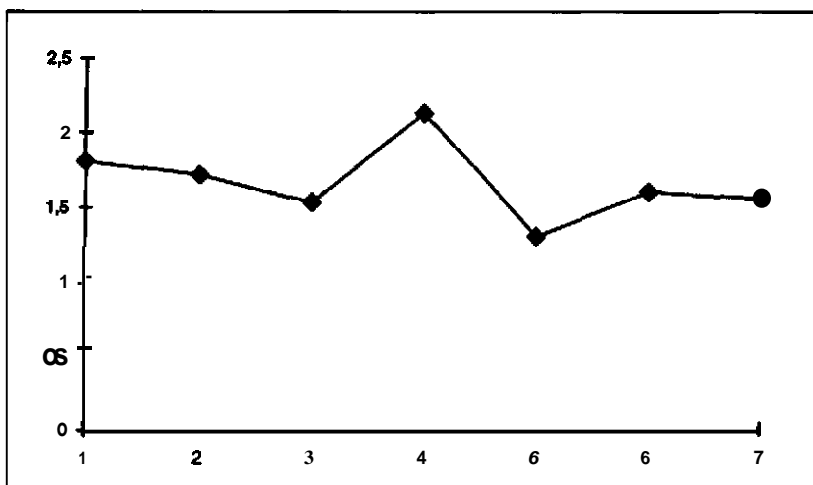
Se considera en este apartado la opinión que tienen los directivos formados sobre la formación recibida como directivos, respecto al diseño del curso o a su apoyo logístico.

a) Diseño del curso.

Los encuestados consideran, como se aprecia en la Tabla 5.2.9, que los aspectos más positivos son el material entregado, situándose por encima de la media, los objetivos de formación, los contenidos tratados, la duración del curso, el horario y la metodología de formación. El sistema de evaluación es el elemento peor valorado, por debajo de la media.

TABLA 5.2.14.
Valoración del diseño del curso

DISEÑO DEL CURSO	X (\$)
1.- Objetivos de formación	1.81 (0.6)
2.- Contenidos tratados	1.72 (0.5)
3.- Metodología de formación	1.54 (0.7)
4.- Material entregado	2.15 (0.7)
5.- Sistema de evaluación	1.33 (0.7)
6.- Duración del curso	1.63 (0.8)
7.- Horario del curso	1.59 (0.9)



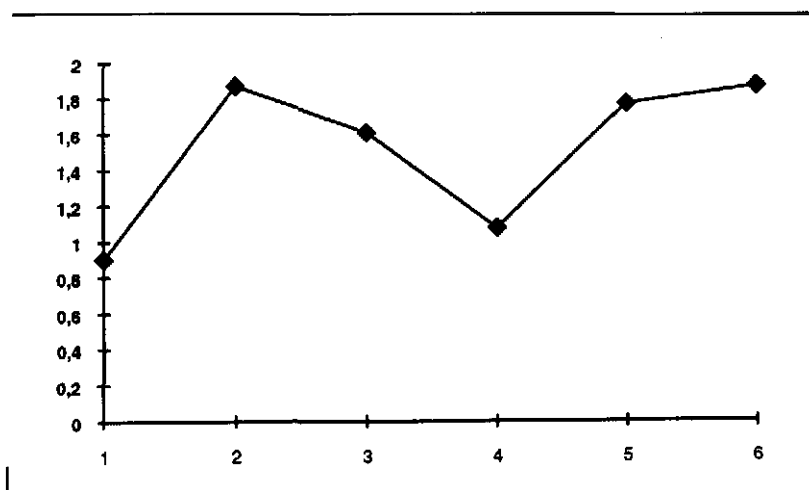
Gráfica 5.2.10.: Perfil de la valoración del diseño del curso.

b) Apoyo logístico a los cursos de formación.-

Los directivos formados consideran bastante positiva la **dirección/coordiación** del curso, la información durante el curso realizado (Tabla 5.2.15.), la infraestructura y el sistema de selección de asistentes. Se considera negativa la **información** previa al curso y el sistema de apoyo a la formación.

TABLA 5.2.15.
Valoración del apoyo logístico a los cursos

APOYO LOGÍSTICO AL CURSO	X (s)
1.- Información previa al curso	0.9 (0.7)
2.- Información durante el curso	1.87 (0.5)
3.- Sistema de selección de asistentes	1.61 (0.8)
4.- Sistema de apoyo a la formación	1.08 (1)
5.- Infraestructura	1.78 (0.8)
6.- Direcciónlcoordinación del curso	1.88 (0.7)



Gráfica 5.2.11.: Perfil de la valoración del apoyo logístico

c) Diez contenidos de la formación recibida como directivo, que más han servido para el trabajo.

La legislación es el contenido que más destacan los encuestados como útil para su trabajo. Igualmente son relevantes los contenidos relacionados con la organización y gestión de centro (organización de espacios, estructura, organización del trabajo, gestión de recursos, etc), el sistema de relaciones, la planificación, la evaluación de centro y la dinámica de grupos.

DIEZ CONTENIDOS QUE MAS LE HAN SERVIDO PARA EL TRABAJO (ITEM 30 A)

TABLA 5.2.16.
Diez contenidos para el trabajo directivo.

VARIABLES de ANALISIS	RESPUESTAS	FRECUCENCIA
Sistema de relaciones (59)	Relación con alumnos Relación con la administración Relaciones institucionales Comunicación, relación Información Clima organizacional	40 1 3 2 2 6 5
Legislación		63
Planificación (37)	Programación Técnicas de Planificación Elaboración del plan de estudios PEC PCC	10 4 2 1 12 8
Reforma	Modelos	13 1
Dinámica de grupos (35)	Estrategias de dinamización	29 4
Solución de conflictos (17)	Resolución de problemas Trabajo en equipo Liderazgo	8 7 2
Planteamientos institucionales		28
Acción directiva (32)	Delimitación de cargos Dirección de reuniones Formación de Equipar Toma decisiones Modelos de dirección	11 7 5 1 3 5
Organización de Centro (44)	Organización de espacios Modelos Estrategias Estructura-organización del Trabajo	25 1 7 1 10
Gestión de centro (46)	Gestión de Recursos Gestión informática Gestión Económica Gestión administrativa	14 16 4 8 4

TABLA 5.2.16. (continuación)
Diez contenidos para el trabajo directivo.

VARIABLES de ANALISIS	RESPUESTAS	FRECUENCIA
Currículum (21)	Innovación	4
	Temas transversales	5
	Tutoría	3
	Coeducación	1
	Metodología	3
	Orientación	3
	Tratamiento de la Diversidad	2
Intercambio de experiencias		
Estructura y funciones de la Dirección Provincial		6

d) Diez contenidos que más le han servido para la formación personal.

Siendo el nivel de respuesta inferior al apartado anterior, existe bastante consonancia con lo ya expuesto, en la medida en que los encuestados destacan como contenidos: el sistema de relaciones, la legislación, la gestión y organización, los planteamientos institucionales, la evaluación, la dinámica de grupos y la dirección.

DIEZ CONTENIDOS QUE MÁS LE HAN SERVIDO PARA SU FORMACION PERSONAL. (ITEM 30 B)

TABLA 5.2.17.
Aspectos a mantener en la formación recibida

VARIABLES de ANALISIS	RESPUESTAS	FRECUENCIA
Legislación		31
Sistema de relaciones (44)	Participación	24
	Información	5
		5
Planteamientos institucionales (24)		20
	Cultura organizativa	4
Dinámica de Grupos		16
Evaluación de centros (21)		18
	Instrumentos	1
	Profesorado	1
	Modelos	1

TABLA 5.2.17. (continuación)
Diez contenidos para el trabajo directivo.

VARIABLES de ANALISIS	RESPUESTAS	FRECUENCIA
Organización General (15)	Estructura organizativa	8
	Definición cargos	6
		1
Planificación (18)	Programación	8
	PEC	1
	PCC	3
	Elaborar documentos	2
		4
Gestión (24)	Económica	11
	Informática	3
	Recursos materiales	1
	Recursos humanos	7
	Administrativa	1
Dirección (15)	De reuniones	4
	Modelos	1
	Liderazgo	4
Resolución de conflictos (27)	Problemas	6
	Trabajo en grupo	9
	Contacto compañeros	12
Currículum (30)	Innovación	4
	Coeducación	3
	Reforma educativa	8
	Tratamiento diversidad	1
	Temas transversales	2
	Acción tutorial	2
	Experiencia	7
Mayor seguridad		3

e) Prioridad de contenidos.-

Como puede apreciarse en la tabla de síntesis 5.2.1, siguiente, existe cierta reiteración con los contenidos ya apuntados en apartados anteriores. En todo caso, la prioridad asignada a dichos contenidos pasa por la gestión, la legislación, la organización general, el sistema relacional y la evaluación.

TABLA 5.2.1.
Prioridad de contenidos

CONTENIDOS	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	Total
Gestión (recursos, personal,...)	17	6	8	8	2		1			42
Legislación	11	5	1	3						20
Organización	5	8	1							14
Sistema relacional	3			2	4	2		2		13
Dinámica de grupos	1	4	1			1				7
Administración	1	4								5
Planificación		4								4
Resolución de conflictos	1	2		1						4
Planteamientos institucionales	2									2

f) Aspectos a mantener en la formación recibida.

Habría que distinguir entre los distintos componentes de la formación:

- En relación a los contenidos, los directivos destacan la legislación, los planteamientos institucionales, el sistema relacional, la dinámica de grupos y la evaluación de centros.
- En relación con la metodología, el trabajo en equipo.
- En relación con la infraestructura, el horario dentro del periodo lectivo y la información proporcionada.

CONSIDERACIONES SOBRE LA FORMACION RECIBIDA.
ASPECTOS QUE CABRIA MANTENER (ITEM 32 A)

TABLA 5.2.18.

Aspectos a mantener en la **información** recibida

VARIABLES de ANALISIS	RESPUESTAS	FRECUENCIA
Sistemas de relaciones (9)		8
	Clima organizacional	1
Planteamientos institucionales 161		2
	Información sobre planteamientos institucionales	1
	Ejemplificaciones del PEC, PCC, PGA,	1
	Memoria	
	Elaboración de documentos	2
Organización (5)		7
	Modelos organización	1
	Estructura	1
	Funciones equipos directivo y claustro	1
	Estructura y organización del trabajo	2
Legislación		11

TABLA 5.2.18. (continuación)
Aspectos a mantener en la formación recibida

VARIABLES de ANALISIS	RESPUESTAS	FRECUENCIA
Gestión (3)	General Nuevas técnicas de gestión	2 1
Acción directiva (2)	Reuniones con otros directivos	1 1
Reforma educativa		4
Trabajo en equipo (3)	Formación de seminarios y grupos de trabajo	2 1
Dinámica de grupos (7)	Dinamización Resolución de conflictos Técnicas de grupo	3 2 1 1
Ponentes (5)	Menor número de ponentes Variedad de ponentes Ponencias Sustituciones ponentes	1 1 1 1 1
Planificación (5)	Programación Metodología	2 1 2
Formación permanente (4)	Actualización periódica	1 3
La evaluación de centro		4
Aspectos psicológicos		1
Documentación facilitada		4
Horario (6)	Dentro del horario lectivo	3 3
Curso (8)	Existencia curso Ampliación curso Intensivos Oferta cursos formación Sesiones cortas	2 1 2 2 1
Profesionalización		1
Temario general (4)	Objetivos Contenidos	2 1 1
Interés cambio de experiencias		1
Experiencia		1
Experiencia del Departamento Orientación		1
Aprovechamiento del material		1
Organización del curso (5)	Coordinación Solución casos concretos Confort ambiental Situaciones en el aula	1 1 1 1
Expectativas		1

g) Aspectos que cabría mejorar sobre la formación recibida.

En relación con:

a) Los **contenidos**: La gestión, planificación y sistema relacional.

b) **Infraestructura**: La temporalización (mayor duración, periodos lectivos), sustituciones, los ponentes (calida, selección....).

c) **Metodología**: Ligar teoría-práctica, estudio de casos, solución de problemas.

**CONSIDERACIONES SOBRE LA FORMACION RECIBIDA.
ASPECTOS QUE CABRIA MEJORAR (ITEM 32 B)**

TABLA 5.2.19.
Aspectos a mantener en la formación recibida

VARIABLES de ANALISIS	RESPUESTAS	FRECUENCIA
Gestión (5)	Recursos <i>Informática y administrativa</i>	4 1
Coordinación (4)	Pedagógica Monitores y director del curso Actividades Equipo Directivo	1 1 1 1
Autonomía de centro (3)	Delegación de responsabilidades	1 2
Legislación		3
Planificación (7)	Técnicas e instrumentos planificación Metodología Tratamiento curriculum Elaboración PCC Elaboración PEC	1 1 2 1 1
Sistema relacional (7)	Relaciones con diversos estamentos Comunicación Relación MEC Clima organizacional Toma de decisiones	2 1 1 1 1
Dinámica de grupos (5)	Aspectos de psicología grupal Reuniones	2 1 2

TABLA 5.2.19. (continuación)
Aspectos a mantener en la formación recibida

VARIABLES de ANALISIS	RESPUESTAS	FRECUENCIA
Temporalización (20)	Horarios	6
	Más duración	4
	Menos horas diarias	4
	Sólo un mes o dos	1
	Horarios lectivos	1
	Fuera del horario escolar	2
	Calendario más amplio	1
	Actualización	1
Innovación Ponentes (7)		2
	Cualificación de los formadores/ponentes	2
	Calidad de los ponentes	2
	Selección de ponentes	1
	Ponencias de contenidos excesivos	1
Cursos (6)	Teóricos lejos de las escuelas	4
	Para directivos del mismo nivel	1
	Ofrecer cursos	1
Contrastar Teórica-Práctica (10)		1
	Práctica	5
	Estudio de casos	3
	Solución a problemas dados	1
Asesoramiento		3
Sustituciones		2
Diagnóstico institucional		1
Selección (2)	Selección actividades de formación	2
Accesibilidad		3
Incentivación económica		1
Recursos materiales		2
Formación permanente		4
Experiencia de los directores		5
Favorecer la formación universitaria de los directivos		2
Mayor cohesión grupo		2
Intercambio de experiencias		2
Debate y reflexión		2
Perfiles y exigencias para su director		1
Evaluación de centro		1

h) Problemáticas y sugerencias sobre la formación recibida.

Dado que el nivel de respuesta es muy bajo en este apartado, además de repetir algunos de los indicadores ya expuestos, presentaremos directamente y de manera sintética las respuestas aportadas en la tabla 5.2.20.

Como puede apreciarse, se mezclan aspectos de **filosofía general** (coordinación entre instituciones, colegio profesional, remuneración, claridad de funciones,...), **temáticas del curso** (evaluación, metodología, participación, sistema de relaciones, horarios, cohesión de grupo,...), **aspectos organizativos** (ponentes, evaluación, recursos, sustituciones, etc.) y **situaciones específicas** (democracia, apoyo administrativo,...).

TABLA 5.2.20.
Problemáticas y sugerencias sobre la formación

VARIABLES de ANÁLISIS	RESPUESTAS	FRECUENCIA
Ponentes (3)	Ponentes sin conocimiento	1
	Ponentes más especializados	1
	Calidad de los conferenciantes	1
Evaluación (4)	Evaluación de centro	1
	Evaluación de los profesores	1
	Evaluación seria	1
	Evaluación del curso	1
Fomentar la formación (8)	Profesionalizar oferta de formación	1
	Poca profundización en formación	1
	Formación de actitudes	1
	Formación permanente	1
	Formación y promoción del profesorado	1
Dotar de recursos		1
Falta de conexión teoría-práctica		3
Participación (2)	Poca participación de los implicados	1
	Participación previa al ejercicio del cargo	1
Coordinación (3)	De los equipos	
	Entre instituciones	1
Exceso de tareas burocráticas	Falta de coordinación	
Asesoramiento de expertos		2
Apoyo de la administración		3

TABLA 5.2.20. (continuación)
Problemáticas y sugerencias sobre la formación

VARIABLES de ANALISIS	RESPUESTAS	FRECUENCIA
Falla de autonomía de gestión (3)	Modelos de autonomía económica	2 1
Reforma	Estudio sobre el impacto de la reforma Poca información sobre reforma	1 1
Mejora del sistema de relaciones		1
Elaborar un código deontológico		1
Creación de un colegio profesional		1
Carrera universitaria		1
Equipos de trabajo		2
Información		1
Dirección sin tutorías		1
Sesiones muy largas		2
Cobertura de recursos humanos		1
Organización de técnicas especiales		1
Sustituciones		2
Temporalización (4)	Problema de tiempo En el tiempo no lectivo En horario lectivo	2 1 1
Desinterés del profesorado		2
Fomentar la práctica		2
Mejorar la actitud ante el director		1
Poca cohesión de grupo		1
Fomentar el intercambio de experiencias		1
Sistema de elección		1
Remuneración		1
Claridad de funciones del director		1

5.3. Directivos en formación

5.3.1. *Análisis descriptivo de las opiniones*

5.3.1.1. *Opiniones sobre temas formativos y de dirección*

a) Expectativas previas a los cursos de formación.

Como puede apreciarse en la Tabla 5.3.1, las expectativas previas más significativas que poseen los directivos en formación a la hora de asistir a cursos de formación son: la mejora del nivel de **información/contenidos** y la adquisición de instrumentos y recursos de organización. No son significativas las expectativas de satisfacción de ofertas de formación y el favorecer la promoción personal.

TABLA 5.3.1.
Expectativas previas a la formación.

EXPECTATIVAS PREVIAS A LA ASISTENCIA A CURSOS	SI %	NO %	RANGO
Mejorar el nivel de información/contenidos	83.9	16.1	1
Intercambiar experiencias con otros directivos	51.6	48.4	3
Satisfacer ofertas de formación a la Administración	1.6	98.4	7
Aumentar la seguridad en el ejercicio del cargo	50	50	4
Favorecer la promoción personal	4.8	95.2	6
Satisfacer interés/cunoscidad por el tema de la dirección	21	79	5
Adquirir instrumentos y recursos de organización	83.9	16.1	2

b) Percepciones posteriores a la asistencia a los cursos de formación.

Respecto a las percepciones posteriores a la asistencia a cursos de formación, como se observa en la Tabla 5.3.2, podemos señalar como las más significativas: la mejora del nivel de **información/contenidos** y la adquisición de instrumentos y recursos de organización. La percepción menos significativa es la de favorecer la promoción personal.

TABLA 5.3.2.
Percepciones posteriores a los cursos.

PERCECIONES POSTERIORES A LA ASISTENCIA A CURSOS	SI %	NO %	RANGO
Mejorar el nivel de información/contenidos	58.1	41.9	1
Intercambiar experiencias con otros directivos	50	50	3
Satisfacer ofertas de formación a la Administración	11.3	88.7	6
Aumentar la seguridad en el ejercicio del cargo	27.4	72.6	4
Favorecer la promoción personal	8.1	91.9	7
Satisfacer interés/curiosidad por el tema de la dirección	16.1	83.9	5
Adquirir instrumentos y recursos de organización	56.5	43.5	2

Un breve análisis de estos resultados nos señala la coincidencia total entre expectativas previas y percepciones posteriores a la formación recibida; si bien los porcentajes no son los mismos, sí lo es la prioridad que los directivos establecen. Téngase en cuenta que dichos resultados, sobre todo las expectativas, pueden quedar mediatizados por el hecho de realizar el cuestionario a posteriori. Con posterioridad, cuando analicemos los resultados de los directivos sin formación habrá que retomar este punto para poder calibrar las expectativas iniciales a los cursos de formación.

c) Momento en que se ha de realizar la formación.

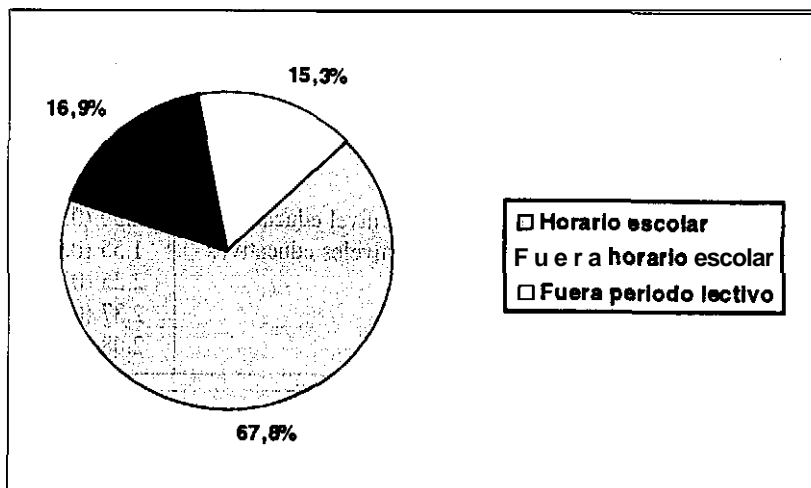
Los encuestados opinan en un 67.8% que se ha de realizar la formación en horario escolar, el 16.9% fuera del horario escolar y el 15.3% fuera del período lectivo.

d) Proceso de formación.

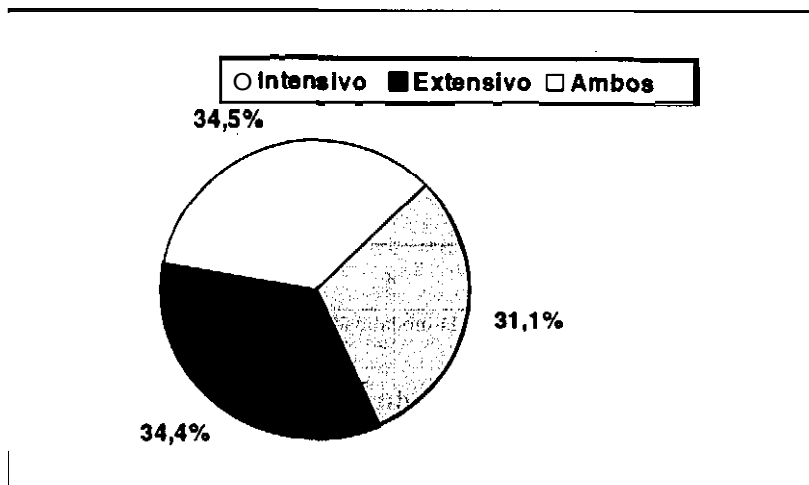
Los directivos en formación consideran, respecto el proceso de formación, que este se debería realizar como un proceso intensivo en un 31.1%, en un 34.4% como un proceso extensivo durante el curso y un 34.5 consideran la necesidad de combinar ambos procesos.

e) Modalidad formativa preferida.

Por lo que se refiere a la modalidad formativa preferida, los directivos en formación prefieren los cursos impartidos por diferen-



Gráfica 5.3.1.: Momento de la formación.

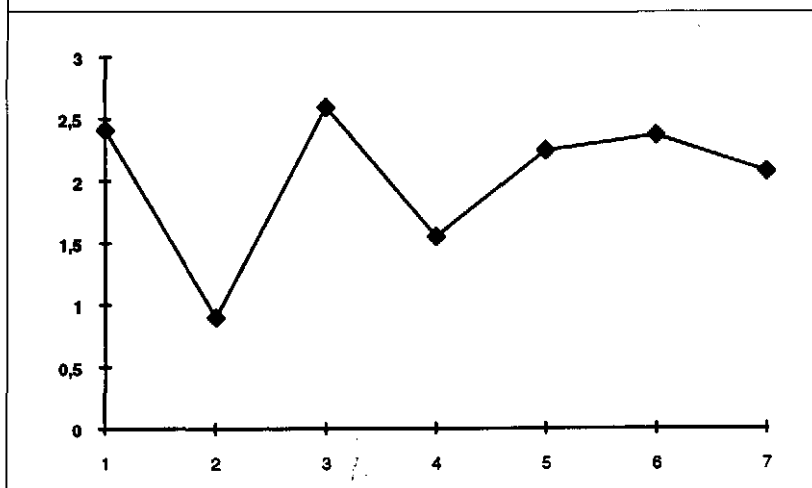


Gráfica 5.3.2.: Proceso de formación.

tes ponentes y dirigidos a directivos del mismo nivel educativo, así como seminarios coordinados por un/a expertola, con asesoramiento tutorizado o puntual al equipo directivo. En cambio, no consideran los cursos impartidos por un ponente.

TABLA 5.3.3
Modalidad formativa preferida.

MODALIDAD FORMATIVA PREFERIDA	X (s)
1.- Curso impartido por varios ponentes	2.41 (0.6)
2.- Curso impartido por un ponente	0.90 (0.7)
3.- Curso dirigido a directivos del mismo nivel educativo	2.59 (0.7)
4.- Curso dirigido a directivos de varios niveles educativos	1.55 (0.9)
5.- Seminario coordinado por un experto	2.25 (0.7)
6.- Asesoramiento tutorizado al equipo	2.37 (0.6)
7.- Asesoramiento puntual a los directivos	2.08 (0.8)



Gráfica 5.3.3.: Perfil de la modalidad formativa preferida.

f) Tareas más habituales que el directivo debe ejercer de forma adecuada.

Los directivos formados manifiestan distintas opiniones en este apartado. Podemos sintetizarlas en torno a coordinación (de actividades, personal, de centro..), relación (interpersonal, comunidad educativa, otras instituciones), gestión (general, distribución de responsabilidades, ejecutar acuerdos, administrativa,...), evaluación (de centro, actividades del PGA) y otras como ser motor de actividades, organización, reuniones, representación.

CINCO TAREAS HABITUALES QUE EL DIRECTIVO DEBE EJERCER DE FORMA ADECUADA. (ITEM 21).

TABLA 5.3.4.: Tareas que el directivo debe ejercer.

Asuntos burocráticos		17
Coordinación (32)	Coordinar Jefe de estudio Trabajo Profesorado y miembros Programación general anual	2 2 3 24 1
Dinamización (24)	Dinamizar Actuaciones Organos colegiados	11 12 1
Sistema Relacional (24)	Solución de Conflictos Clima de Trabajo Toma de Decisiones Participación Comunicar	6 5 4 3 6
Planificación (16)	Planificar Horarios Proyecto lingüístico Registro de Documentos PEC Planes de centro Espacios Tareas	7 3 1 1 1 1 1 1
Relaciones (27)	Interpersonales Clima buena relación Con otras instituciones Ambiente de E-A Padres y alumnos	21 1 1 1 3
Evaluación (10)	Evaluar Actuaciones Propias acciones Criterios Centro Prospectiva	3 2 1 1 1 2
Organización (15)	General Actividades	12 3
Motivación maestros		4
Control (8)	Autoridad Asistencias Material Disciplina	2 3 1 1 1
Búsqueda de Recursos		1
Gestión (12)	Centro Ecomómica Recursos	3 1 8
Innovación (7)	Trabajo Espíritu innovador	1 3 3
Contactos entorno (4)	Actividades extracolegiales Representación Institucional	2 1 1

g) Problemáticas más importantes del actual modelo de formación.

Las problemáticas más importantes que el actual modelo de dirección plantea (Tabla 5.3.5.), son:

- 1.- Disfuncionalidad entre el poder legal y real en los centros.
- 2.- Insuficiente formación especializada recibida.
- 3.- La falta de tradición de trabajo en grupo.
- 4.- La provisionalidad del cargo.
- 5.- Falta de autonomía para tomar decisiones.
- 6.- Poca representatividad real de los directivos.

Por otro lado, se considera poco problemática la no existencia de un cuerpo de directivos, el carácter reversible del cargo y la forma de acceso.

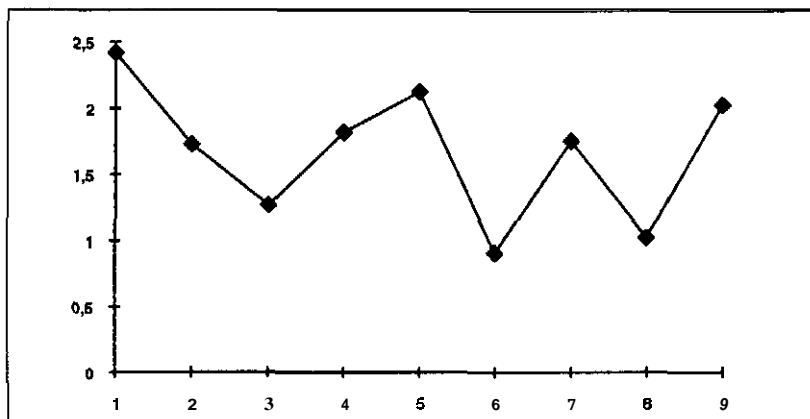
TABLA 5.3.5.
Problemáticas del actual modelo de dirección.

PROBLEMÁTICA MÁS IMPORTANTE MODELO ACTU.	X (s)
1.- Disfuncionalidad entre el poder legal y real en los centros	2.42 (0.7)
2.- Poca representatividad real de los directivos	1.73 (0.8)
3.- La forma de acceder al cargo	1.27 (0.9)
4.- La provisionalidad del cargo	1.84 (1.1)
5.- Insuficiente formación especializada recibida	2.13 (0.7)
6.- No existencia de un cuerpo de directores	0.91 (1.1)
7.- Falta de autonomía para tomar decisiones	1.76 (0.9)
8.- Carácter reversible del cargo (volver a ser docente)	1.03 (1.1)
9.- La falta de tradición de trabajo en grupo	2.04 (0.9)

h) Problemáticas que afectan a los directivos en su actuación

Las problemáticas que más afectan a la actuación de los directivos en los centros educativos quedan recogidas en la Tabla 5.3.6. y son:

- 1.- Exceso de tareas burocráticas.
- 2.- Ejercicio de funciones de jefe de personal
- 3.- Excesivas tareas a realizar.
- 4.- Realización de reuniones poco operativas.
- 5.- Escasa colaboración del profesorado.
- 6.- Poca motivación social.



Gráfica 5.3.4.: Perfil de las problemáticas del modelo de dirección actual.

- 7.- Coordinación con niveles superiores.
- 8.- Deficiente reconocimiento económico.

En cambio, se considera poco problemática:

- 1.- La coordinación dentro del equipo directivo.
- 2.- La falta de clarificación de funciones/tareas.
- 3.- Malas relaciones entre estamentos.
- 4.- Falta de aceptación/reconocimiento por parte de profesores.

TABLA 5.3.6.

Problemáticas del actuación en los centros educativos

PROBLEMÁTICA MÁS IMPORTANTE MODELO ACTU.	X (s)
1.- Realización de reuniones poco operativas	2.08 (0.7)
2.- Coordinación con los niveles superiores (Admón, inspec.)	1.65 (0.8)
3.- Coordinación dentro del equipo directivo	0.50 (0.7)
4.- Falta de clarificación de funciones/tareas	1.28 (0.9)
5.- Exceso de tareas burocráticas	2.43 (0.7)
6.- Malas relaciones entre estamentos	1.35 (0.9)
7.- Poca motivación social (reconocimiento por los demás)	1.75 (1.01)
8.- Deficiente reconocimiento económico	1.60 (1.1)
9.- Ejercicio de funciones de Jefe de Personal	2.15 (0.8)
10.- Escasa colaboración del profesorado	1.83 (0.9)
11.- Falta de aceptación/reconocimiento por parte de profesores	1.44 (0.9)
12.- Excesivas tareas a realizar	2.08 (0.8)

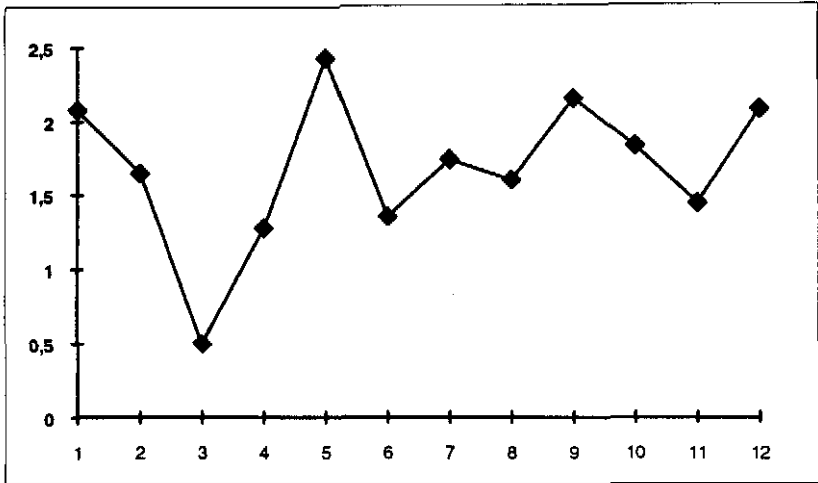


Gráfico 5.3.5.: Perfil de las problemáticas de actuación

i) Nivel de preparación en distintos ámbitos.

En cuanto al nivel de preparación respecto los ámbitos que se aprecian en la Tabla 6.3.7, los directivos formados consideran que están preparados respecto:

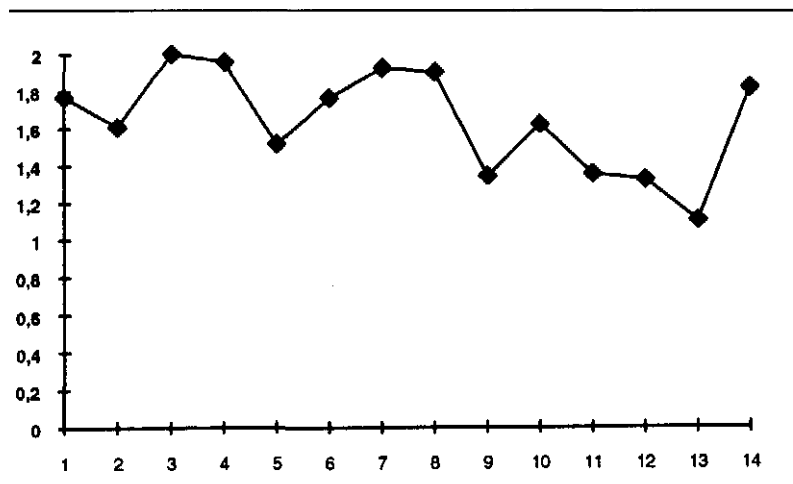
- 1.- Organización general del centro.
- 2.- Relaciones interpersonales.
- 3.- Orientación educativa de los escolares.
- 4.- Evaluación de los alumnos.
- 5.- Organización de actividades extraescolares.
- 6.- Conocimientos didácticos que permiten ayudar a los profesores.
- 7.- Confección de documentos y sistemas de comunicación.
- 8.- Evaluación general de centro.
- 9.- Legislación escolar.
- 10.- Conocimientos para dirigir reuniones.

Por otro lado, se consideran poco preparados en los ámbitos de:

- 1.- Organización de servicios.
- 2.- Dinámica de grupos.
- 3.- Evaluación de profesorado.
- 4.- Técnicas de recuperación.

TABLA 5.3.7.
Nivel de preparación

NIVEL DE PREPARACIÓN	X (s)
1.- Conocimientos didácticos que permiten ayudar a los profesores	1.77 (0.6)
2.- Legislación escolar	1.61 (0.7)
3.- Organización general del centro (Dpts, Horarios, material)	2.00 (0.7)
4.- Relaciones interpersonales con los profesores	1.96 (0.7)
5.- Conocimiento para dirigir reuniones	1.52 (0.6)
6.- Confección de documentos y sistemas de comunicación	1.77 (0.8)
7.- Orientación educativa de los escolares (tutoría)	1.93 (0.8)
8.- Evaluación de los alumnos	1.91 (0.6)
9.- Evaluación del profesorado	1.35 (0.8)
10.- Evaluación general del centro	1.63 (0.6)
11.- Técnicas de recuperación	1.26 (0.7)
12.- Dinámica de grupos	1.33 (0.7)
13.- Organización de servicios (comedor, transporte)	1.11 (0.9)
14.- Organización de actividades extraescolares	1.83 (0.9)



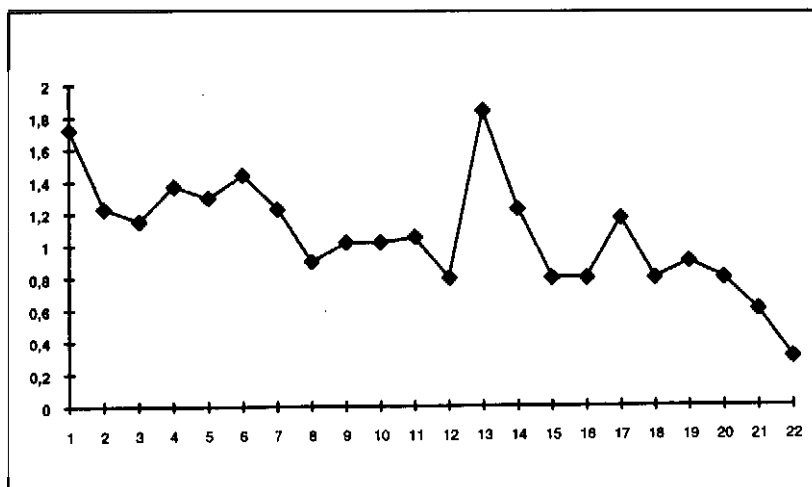
Gráfica 5.3.6.: Perfil del nivel de preparación

j) Importancia real de los contenidos de formación.

La mayoría de contenidos están por debajo de la media salvo los contenidos de legislación básica y elaboración de documentos, que tienen bastante importancia real. Cabe destacar, como se aprecia en la Tabla 5.3.8., **que algunos contenidos no se consideran nada importantes: Investigación, innovación, planificación de la Formación Permanente del centro, gestión y administración informática, estrategias de dinamización de centros, técnicas y estrategias para resolver conflictos, dinámica de grupos, diagnóstico institucional e imagen institucional.** El resto de los contenidos no citados tienen poca importancia.

TABLA 5.3.8.
Nivel de importancia real de los contenidos de formación.

IMPORTANCIA QUE TIENEN LOS CONTENIDOS	X (s)
1.- Legislación básica	1.72 (0.7)
2.- Modelos de organización de centros	1.23 (0.7)
3.- Modelos de dirección	1.15 (0.8)
4.- Gestión de recursos humanos	1.37 (0.7)
5.- Gestión de recursos materiales	1.30 (0.7)
6.- Gestión de recursos funcionales	1.44 (0.8)
7.- Sistema relacional	1.23 (0.8)
8.- Imagen institucional	0.90 (0.7)
9.- Cultura organizativa	1.02 (0.6)
10.- Clima organizacional	1.02 (0.7)
11.- Planificación de la formación en centros	1.05 (0.8)
12.- Diagnóstico institucional	0.80 (0.8)
13.- Elaboración de documentos	1.84 (0.9)
14.- Técnicas e instrumentos de planificación	1.23 (0.7)
15.- Dinámica de grupos	0.80 (0.7)
16.- Técnicas y estrategia. para resolver conflictos	0.80 (0.8)
17.- Evaluación institucional	1.17 (0.7)
18.- Estrategias de dinamización de centros	0.80 (0.7)
19.- Gestión y administración informática	0.90 (0.9)
20.- Planificación de la EP. en el centro	0.80 (0.7)
21.- Innovación	1.60 (0.7)
22.- Investigación	0.30 (0.6)



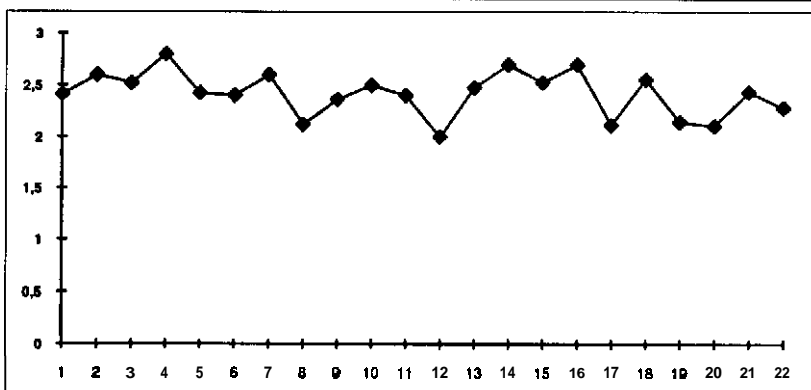
Gráfica 5.3.7.: Perfil de la importancia real de los contenidos.

k) Importancia que deberían tener los contenidos de formación.

Paralelamente, y en relación a la importancia que deberían tener los contenidos de formación de los directivos, los encuestados consideran que todos los contenidos deberían tener importancia dentro de su formación (Tabla 5.3.9.).

TABLA 5.3.9.
Importancia ideal de los contenidos de formación.

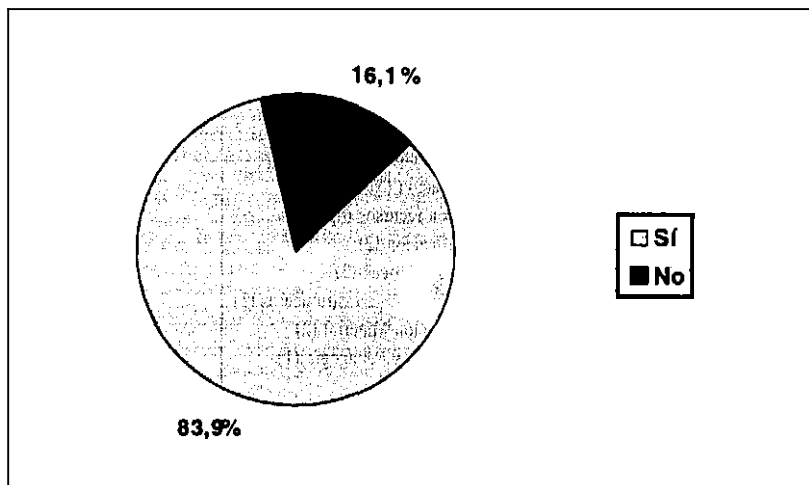
IMPORTANCIA IDEAL DE LOS CONTENIDOS	X (s)
1.- Legislación básica	2.41 (0.6)
2.- Modelos de organización de centros	2.60 (0.6)
3.- Modelos de dirección	2.52 (0.6)
4.- Gestión de recursos humanos	2.80 (0.3)
5.- Gestión de recursos materiales	2.42 (0.7)
6.- Gestión de recursos funcionales	2.40 (0.7)
7.- Sistema relacional	2.60 (0.6)
8.- Imagen institucional	2.12 (0.7)
9.- Cultura organizativa	2.36 (0.6)
10.- Clima organizacional	2.50 (0.6)
11.- Planificación de la formación en centros	2.40 (0.7)
12.- Diagnóstico institucional	2.00 (0.7)
13.- Elaboración de documentos	2.48 (0.6)
14.- Técnicas e instrumentos de planificación	2.70 (0.5)
15.- Dinámica de grupos	2.53 (0.5)
16.- Técnicas y estrategias para resolver conflictos	2.70 (0.5)
17.- Evaluación institucional	2.12 (0.7)
18.- Estrategias de dinamización de centros	2.56 (0.6)
19.- Gestión y administración informática	2.15 (0.8)
20.- Planificación de la F.P. en el centro	2.11 (0.9)
21.- Innovación	2.44 (0.8)
22.- Investigación	2.29 (0.8)



Gráfica 5.3.8.: Perfil de la importancia ideal de los contenidos.

l) Formación previa al acceso al cargo.

Los directivos en formación consideran en un 83,9% que la formación previa al cargo sí que tiene importancia, frente a un 16,1% que consideran que no tiene porque existir (Gráfica 5.3.9.).



Gráfica 5.3.9.: Formación previa al acceso al cargo

m) Como debería ser la formación de los directivos.

m.1.) Inicial.

Teniendo presente que el nivel de respuesta a este ítem abierto es bajo (113 del total), la opinión no se decanta definitivamente en este particular. Prácticamente se destacan tanto una **formación** superior con nivel de licenciaturas como nivel de diplomaturas en porcentajes similares. Es significativa la presencia, en todo caso, de masters y postgrados.

En relación con la **duración**, parece ser que no se entendió la pregunta dada la variedad de respuestas expresadas y la aparición de modalidades diversas: continua, **3 días**, etc.

Los **contenidos** mencionados se centran de manera destacada en legislación, temas burocrático-administrativos y aspectos sobre la gestión de los recursos.

COMO DEBERIA SER LA FORMACION INICIAL DE LOS DIRECTIVOS. ITEM 27 A.1.

TABLA 5.3.10.
Formación inicial de los directivos.

TITULACION	DURACIÓN	CONTENIDO	METODOLOGIA
Diplomatura (9) Licenciatura (8) Master (2)	3 Año (1) Continua (1) 3 Días (1) 1 Mes (1) 100h (1) 300h (1) 2 Años (1) 1 Año (1) 100h (1) 2 a 3 meses	Dirección (1) Administración (2) Relaciones Humanas (3) Organización (3) Legislación (5) Gestión recursos (4) Planificación (2) Temas prácticos (2) Dinamización e instrumentos (1) Elaboración Material (2) Psicología y Pedagogía (1) Derecho (1) Diseño (1)	Práctica (2) Curso de Formación (8) Seminario en Verano (1)

m.2.) La formación Permanente.

En este caso, la **modalidad** preferida son los cursos-seminarios, dentro del periodo lectivo, con carácter anual, con una intensividad semanal. Los **contenidos** adquieren mayor carácter monográfico, centrándose sobre todo en las técnicas, aspectos puntuales sobre administración, gestión y organización, con metodologías de casos prácticos, intercambio de experiencias, grupos de trabajo en el propio centro. La **metodología** insiste en el intercambio de experiencias, el uso de casos prácticos y el apoyo asesor.

COMO DEBERIA SER LA FORMACION PERMANENTE DE
LOS DIRECTIVOS. ITEM 27 A.2

TABLA 53.11.
Formación permanente de los directivos.

TITULACION	DURACIÓN	CONTENIDO	METODOLOGIA
Seminario (14) Cursos (8) Reuniones (2) Mesa redonda (1) Intensiva (1)	Curso Académico (5) Extensiva (1) Periódica (5) Semanal (5) Mensual (3) 25-50h (2) 20h (1) Permanente (1) 100h (1) Fuera horario escolar (1) Dirección (4)	Organización (5) Resoluci de casos (5) En función demandas directivos (1) Innovación (3) Legislación (2) Dinamización (3) Planteamientos institucionales (1) Conflictividad en las aulas (1) Adaptada al centro (1) Administración (1) Derecho (1) Planificación (1) Diseño (1) Relaciones (1) Actualización nuevas técnicas (2)	Grupas de Asesoramiento (3) Inicio Curso (3) Casos prácticos (2) Teoría-práctica (1) Intercambio experiencias (4) Grupos de Trabajo en el centro (2) En las CEP's (2) Actualización ponentes (1) Contacto con directivos (1)

n) Como debería ser la selección de los directivos.

Fundamentalmente se prefiere la elección según el sistema actual, aunque con algunas variantes, sobre todo cuando hacen **hincapié** en el propio Claustro de centro y en el currículum-proyecto. También es significativo el hecho de exigir una experiencia previa, lo que está en consonancia con un concurso de méritos y nos acerca a la oposición y al cuerpo de directores.

COMO DEBERIA SER LA SELECCION DE LOS DIRECTIVOS. ITEM 27 B.

**TABLA 5.3.12.
Selección de los directivos**

Cuerpo de directores		4
Por elección (26)	Consejo Escolar	10
	Claustro + curriculum	2
	Consejo Escolar + Cumculum + MEC	1
	Consejo Escolar + Proyecto	9
En base a un perfil Profesional		5
Concurso/Oposición		1
Otros		10

ñ) Como debería ser la promoción de los directivos.

Las pocas opiniones vertidas se centran en este caso sobre la promoción por experiencia, méritos y curriculum. En el resto de los casos, las variantes son muchas, significándose la no promoción.

COMO DEBERIA SER LA PROMOCION DE LOS DIRECTIVOS. ITEM 27 B.

**TABLA 5.3.13.
Promoción de los directivos**

Cuerpo de directores		4
Por elección (26)	Consejo Escolar	10
	Claustro + curriculum	2
	Consejo Escolar + Cumculum + Proyecto	1
	Consejo Escolar + Proyecto	9
En base a un perfil Profesional		5
Concurso/Oposición		1
Otros		10

5.3.1.2. Opiniones sobre la formación recibida.

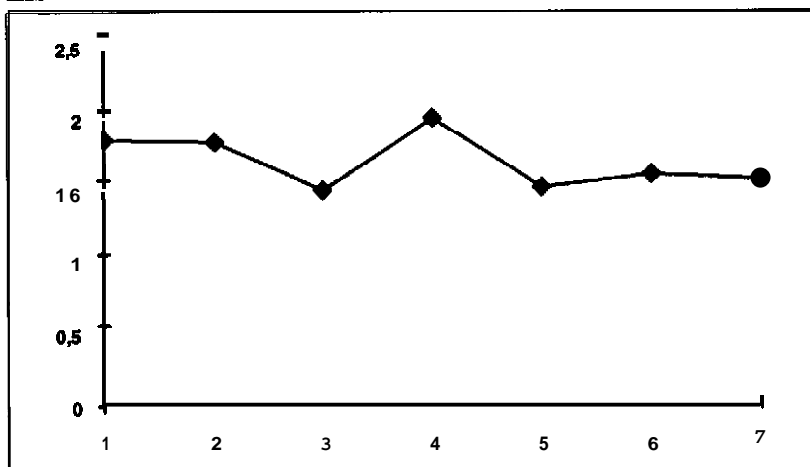
En este apartado se considera la opinión de los directivos en formación sobre la formación recibida como directivos respecto al diseño del curso y al apoyo logístico al mismo.

a) Diseño del curso

Los encuestados consideran, como se aprecia en la Tabla 5.3.14, que los aspectos más positivos son el material entregado, los objetivos de formación, los contenidos tratados y la duración, horario y sistema de evaluación de los cursos realizados. Se sitúa en la media, posición neutra, el aspecto de la metodología de la formación.

TABLA 5.3.14.
Valoración del diseño del curso

DISEÑO DEL CURSO	X (s)
1.- Objetivos de formación	1.86 (0.6)
2.- Contenidos tratados	1.84 (0.6)
3.- Metodología de formación	1.50 (0.7)
4.- Material entregado	2.01 (0.7)
5.- Sistema de evaluación	1.52 (0.7)
6.- Duración del curso	1.61 (0.7)
7.- Horario del curso	1.57 (0.8)



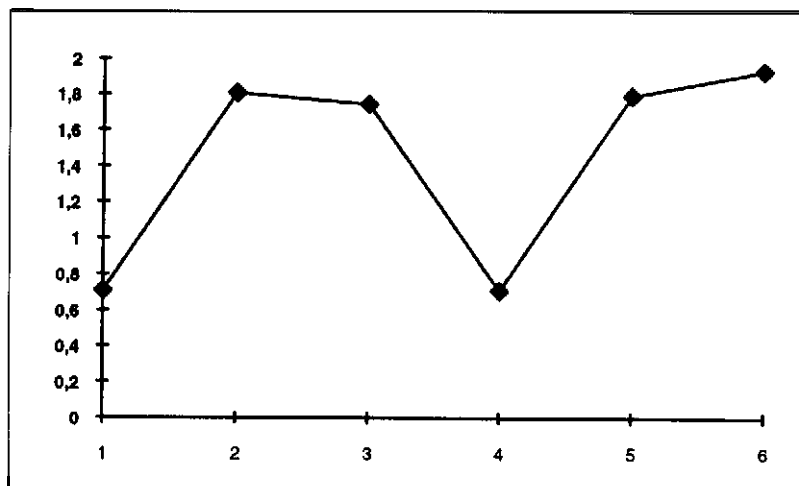
Gráfica 5.3.10.: Perfil de la valoración del diseño del curso.

b) Apoyo logístico a los cursos de formación.

Los directivos formados consideran bastante positiva la dirección/coordiación del curso, la información durante el curso, la infraestructura y el sistema de selección de asistentes. Se considera como negativo la información previa al curso y el sistema de soporte a la formación (Tabla 5.3.15.).

TABLA 5.3.15.
Valoración del apoyo logístico a los cursos

APOYO LOGÍSTICO AL CURSO	X (s)
1.- Información previa al curso	0.71 (0.7)
2.- Información durante el curso	1.81 (0.5)
3.- Sistema de selección de asistentes	1.75 (0.8)
4.- Sistema de apoyo a la formación	0.71 (0.8)
5.- Infraestructura	1.80 (0.7)
6.- Dirección/coordiación del curso	1.94 (0.5)



Gráfica 5.3.11.: Perfil de la valoración del apoyo logístico.

c) Diez contenidos que más le han servido para el trabajo.

Con carácter general, destacamos los contenidos conectados con la planificación y dentro de ello los planteamientos institucionales. Igualmente, los temas incardinados en la organización (estructura y organización del trabajo, la escuela como organización). Les siguen a los anteriores el sistema de relación y la evaluación del centro, así como la legislación y la dinámica de grupos

DIEZ CONTENIDOS QUE MAS LE HAN SERVIDO PARA EL TRABAJO. ITEM 30.

TABLA 5.3.16.
Diez contenidos para el trabajo directivo

Legislación		18
Organización (30)	Estructura y organización trabajo La escuela como organización Organizar reuniones Modelos organizativos MEC y DP Instrumentos organización	13 12 1 2 2 1
Coordinación (4)	Coordinación equipo directivo Coordinación miembros Tareas de coordinación	1 2 1
Gestión (11)	Económica Centro Recursos	4 6 1
Sistema relacional (44)	Sistema de relaciones Dinámica de grupos Participación Toma de decisiones Solución de conflictos Relaciones entre dirección y profesorado Administración	19 13 6 2 2 1 1
Planificación (64)	Planificar Programación general anual Programación nula Planteamientos institucionales Proyecto lingüístico Actualización de programas Instrumentos de planificación	6 3 1 51 1 1 1
Dirección (8)	Modelos directivos Rol del directivo Tipos equipos directivos Falta criterios dirección Acción directiva	3 2 3 1 1

**TABLA 5.3.16. (continuación)
Diez contenidos para el trabajo directivo**

Evaluación (21)	Centro	18
	Alumnos	2
	Autoevaluación	1
Orientación (6)	Alumnos	2
	Departamento de orientación	4
Intercambio de experiencias		6
LOGSE		4
Temas transversales		4
Diversidad centro		3
Representación centro		1

d) Diez contenidos que más le han servido para su formación personal.

En este caso, aunque existe mayor variedad de respuestas y, por tanto, mayor dispersión, se presentan algunas coincidencias con lo expresado en el apartado anterior.

De hecho, los planteamientos institucionales, el sistema de relaciones, legislación, dinámica de grupos y evaluación de centros, serían los contenidos que más relevancia han tenido en la formación personal.

DIEZ CONTENIDOS QUE MAS LE HAN SERVIDO PARA SU FORMACION PERSONAL

**TABLA 5.3.17.
Diez contenidos para su formación personal**

Legislación		9
Organización (8)	Centro	3
	Estructura y organización trabajo	5
	Organización reuniones	1
	Organización Direcciones Provinciales	1
	Instrumentos organización	1
Dirección (4)	Modelos dirección	2
	Acción directiva	1
	Falta criterios dirección	1

TABLA 5.3.17. (continuación)
Diez contenidos para su formación personal

Planificación (32)	Instrumentos de planificación	1
	Planificar reuniones	1
	Planificar	1
	Planteamientos institucionales	25
	Programación general Anual	1
	Programación aula	1
	Unidades didácticas	1
Actualización programas	1	
Coordinación (3)	Ciclos, niveles	2
	Profesorado	1
Sistema relacional (32)	Sistema de relaciones	14
	Participación	3
	Toma de decisiones	3
	Solución de conflictos	1
	Dinámica de grupos	9
	Motivación tarea	1
	Relación con la administración	1
Gestión (6)	Económica	3
	Centro	2
	Recursos	1
Representación centro		1
Diversidad centro		2
Excesiva burocratización		2
Intercambio de experiencias		1
Orientación de los alumnos		1
Innovación		1
Control eficaz		2
Evaluación de centro		8
Reforma		3
Aprendizaje significativo		2
Análisis de la realidad		3
Tensas transversales		1
Eficacia en el trabajo		1

e) Prioridad de contenidos.

Como se puede observar en la tabla 5.3.18., considerando el bajo nivel de respuesta (20 % máximo), los contenidos especificados están en consonancia con lo comentado anteriormente. De todas formas destacamos la preocupación por la legislación, la gestión, el sistema relacional y la dinámica de grupos.

TABLA 5.3.18.
Prioridad de contenidos

CONTENIDOS	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	Total
Legislación	10	1	1							
Gestión	4	2	2	1					1	1
Sistema relacional		2	1	3	2	1				
Dinámica de grupos	1	2	5							
Administración	2			3						
Organización	2			1						
Resolución de conflictos		1	1					1		
Evaluación			2	1						

f) Aspectos a mantener en la formación recibida.

Teniendo presente el poco nivel de respuesta a este ítem abierto, cabe significar el curso en general, sus contenidos, ponentes, al igual que el intercambio de experiencias y la relación entre equipos directivos.

TABLA 5.3.19.
Aspectos a mejorar en la formación recibida

Intercambio de experiencias		6
Curso en general		7
(10)	Estructura	3
Contenidos		5
Ponentes		3
Documentación		1
Intencionalidad		1
Debates		1
Legislación		2
Evaluación		1
Horarios		2
Programación general del centro		1
Organización del centro		1
Relación entre equipos directivos		3

g) Aspectos a mejorar sobre la formación recibida.

Sobre todo la organización de horarios, la coordinación entre ponentes y el trabajo en grupo-reuniones. Sobre las temáticas, el hacerlas más prácticas.

TABLA 5.3.20.
Aspectos a mejorar en la formación recibida

Intercambio de experiencias		6
Planificación de horarios		7
Curso (6)	Estructura	1
	Metodología	2
	Evaluación	1
	Flexibilidad	1
	Diseño abierto	1
Temáticas (5)	Prácticas	3
	Específicas	1
	Con refer. a la Reforma	1
Ponentes poco preparados (3)		2
	Coordinación de ponentes	1
Apoyo		1
Más recursos		1
Clarificar funciones		1
Trabajo en grupo		2
Tema legislativo		2
Formación de las necesidades reales		1
Relaciones		1
Gestión		1
Evaluación centro		1
Planteamientos institucionales		1
Reuniones		1
Intercambio experiencias		2
Organización (3)	Actividades	1
	General	2
Atención a la diversidad		1
Normativa-Autonomía		1

h) Otras problemáticas y sugerencias.

Los horarios no lectivos, el escaso apoyo y la falta de motivación, aparecen como fuente de problemas. Lograr la compensación económica y el reconocimiento posterior son sugerencias reales también señaladas.

TABLA 5.3.21.
Problemáticas y sugerencias manifestadas

Horarios (5)	No lectivos	4
	Lectivos	1
Temáticas (7)	Pedagógicas	1
	Dinámica de grupos	1
	Improcedentes	1
	Profundizar Reforma	1
	Prácticas	1
	Reales	2
Formación (4)	Dinámica	1
	Estable	1
	Asistemática	1
	Abier. a otros docentes	1
Falta motivación		2
Apoyo (6)	Administración	2
	Técnico	4
Sustitutos		2
Ponentes especialistas		1
Mayor participación		1
Compensación económica		3
Toma de decisiones		1
Seminario de intercambio de experiencias		
		1
Reconocimiento posterior		1
Falta consideración colectivo docente		
		1

5.4.- Directivos sin formación

5.4.1. Análisis descriptivo de las opiniones

5.4.1.1. Opiniones sobre temas formativos y de dirección

a) Expectativas previas a los cursos de formación.

Como puede apreciarse en la Tabla 5.4.1., las expectativas previas más significativas son: la mejora del nivel de información/contenidos y la adquisición de instrumentos y recursos de organización. En el resto, las expectativas son muy bajas.

TABLA 5.4.1.
Expectativas previas a la formación.

EXPECTATIVAS PREVIAS A LA ASISTENCIA A CURSOS	SI %	NO %	RANGO
Mejorar el nivel de información/contenidos	57	43	1
Intercambiar experiencias con otros directivos	44	56	3
Satisfacer ofertas de formación a la Administración	4	96	7
Aumentar la seguridad en el ejercicio del cargo	42	58	4
Favorecer la promoción personal	14	86	6
Satisfacer interés/curiosidad por el tema de la dirección	17	83	5
Adquirir instrumentos y recursos de organización	49	51	2

b) Percepciones posteriores a la asistencia a los cursos de formación.

Las percepciones posteriores a la asistencia a cursos de formación son muy bajas y están en consonancia con lo que hemos comentado sobre las expectativas (Tabla 5.4.2.).

TABLA 5.4.2.
Percepciones posteriores a los cursos.

PERCECIONES POSTERIORES A LA ASISTENCIA A CURSOS	SI %	NO %	RANGO
Mejorar el nivel de información/contenidos	31	69	1
Intercambiar experiencias con otros directivos	31	69	1
Satisfacer ofertas de formación a la Administración	10	90	4
Aumentar la seguridad en el ejercicio del cargo	26	74	3
Favorecer la promoción personal	10	90	4
Satisfacer interés/curiosidad por el tema de la dirección	7	93	5
Adquirir instrumentos y recursos de organización	27	73	2

Las expectativas previas y las percepciones posteriores a la formación aunque sean bajas son coincidentes; si bien los porcentajes no son los mismos, sí lo es la prioridad que los directivos establecen. Téngase en cuenta que dichos resultados corresponden a directivos "sin formación" y, por lo tanto, las expectativas y percepciones tienen que ver con la poca experiencia formativa que han tenido en este ámbito.

c) Momento en que se ha de realizar la formación.

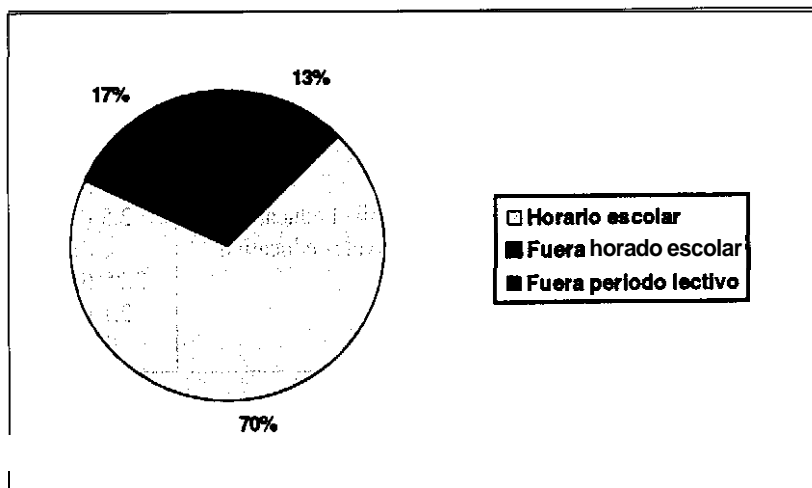
Los directivos sin formación opinan en un 70% que la formación recibida debería realizarse dentro del horario escolar, un 17% fuera del horario escolar y un 13% cree que debería ser fuera del período lectivo.

d) Proceso de formación.

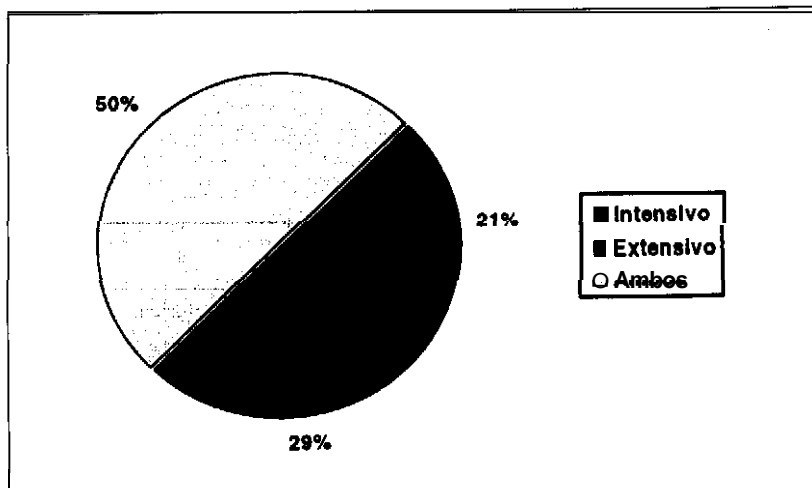
El 21% de los encuestados consideran que podría realizarse como un proceso intensivo, el 29% como un proceso extensivo y en un 50% consideran ambos procesos.

e) Modalidad formativa preferida.

Los directivos sin formación opinan preferir los cursos impartidos por varios ponentes, dirigidos a directivos del mismo nivel educativo, con la modalidad de seminario impartido por un experto o



Gráfica 5.4.1.: Momento de la formación.

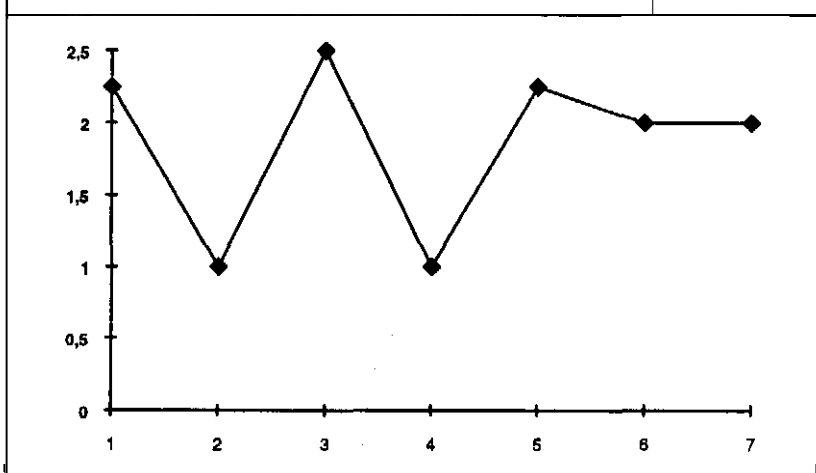


Gráfica 5.4.2.: Proceso de formación.

asesoramiento. Sin embargo, no consideran los cursos impartidos por un ponente y los dirigidos de directivos a varios niveles educativos (Tabla 5.4.3.).

TABLA 5.4.3.
Modalidad formativa preferida.

MODALIDAD FORMATIVA PREFERIDA	X (s)
1.- Curso impartido por varios ponentes	2.25 (0.8)
2.- Curso impartido por un ponente	1 (0.9)
3.- Curso dirigido a directivos del mismo nivel educativo	2.5 (0.7)
4.- Curso dirigido a directivos de varios niveles educativos	1 (0.9)
5.- Seminario coordinado por un experto	2.25 (0.7)
6.- Asesoramiento tutorizado al equipo	2.1 (0.9)
7.- Asesoramiento puntual a los directivos	2 (1)



Gráfica 5.4.3.: Perfil de la modalidad formativa preferida.

f) Tareas más habituales que el directivo debe ejercer de forma adecuada.

En relación con este apartado, respuesta abierta al ítem 20 del cuestionario, las opiniones de los directivos sin formación son variadas. Podemos agruparlas en torno a coordinación (general, del profesorado, ciclos, actividades docentes, administrativa, etc.), relación y sistema de relación (interpersonales, padres, administración, comunicación, exterior, etc.), gestión (recursos), organización (administrativa, actividades extraescolares, etc.) y planificación (plan anual, planteamientos institucionales, etc.).

TABLA 5.4.4.: Cinco tareas que el directivo debe ejercer

Planificación (22)	Planificar Elaborar horarios Revisar programaciones Plan anual Potenciar proyectos de centro Elaboración y cumplimiento de planteamientos institucionales	7 4 1 1 1 8
Coordinación (63)	General De funciones de relación Maestros-padres-alumnos Profesorado Funcionamiento equipo docente Funcionamiento de departamentos Del Claustro De actividades docentes Ciclos Administrativa	28 1 2 4 1 6 13 1 7
Organización (24)	Organizar Administrativa del centro Funcionamiento centro De actividades De horarios De actividades extraescolares	13 1 3 4 1 2
Relación (44)	Relaciones interpersonales Padres-profesores Profesorado Consejo Escolar-APA Administración-centro Con el exterior Centro con las instalaciones Públicas Alumnos	10 4 1 2 2 22 1 1 1
Burocracia		15
Control (15)	Mantener orden Supervisión cuestión económica Disciplina Puntualidad Arbitro tareas De la labor pedagógica Cumplir y hacer cumplir las leyes	1 2 1 1 1 3 6
Gestión (22)	De recursos Gestionar	10 12
Motor (20)	Dinamización actividades Plantear propuestas Dinamizar formación Catalizador Promover iniciativas pedagógicas Dinamización del profesorado promover el funcionamiento de comisiones Animar equipo profesores	9 1 4 1 2 1 1 1 1
Sistema relacional (21)	Comunicación Solución de problemas Resolución de conflictos Mantener clima adecuado Participación Toma de decisiones	3 8 5 1 3 1

TABLA 5.4.4. (continuación)
Cinco tareas que el directivo debe ejercer

Reuniones		7
Legislación		9
Evaluación (10)	Evaluar	6
	Analizar resultados	1
	Seguimiento de alumnos con problemas	2
	Cumplimiento criterios evaluación	1
Representación alumnos		7
Información		7
Formación		7
Acción tutorial		5

g) Problemáticas más importantes del actual modelo de formación.

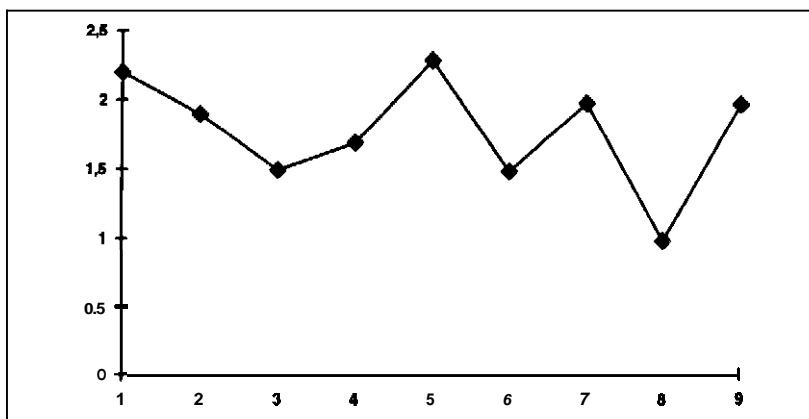
Como se aprecia en la Tabla 5.4.5., las problemáticas más importantes que el actual modelo de dirección plantea, son:

- 1.- Insuficiente formación especializada recibida.
- 2.- Disfuncionalidad entre el poder legal y real en los centros.
- 3.- Falta de tradición de trabajo en grupo.
- 4.- Poca representatividad real de los directivos.
- 5.- La provisionalidad del cargo.
- 6.- Falta de autonomía para tomar decisiones.

Se sitúan en la media las problemáticas relativas a la no existencia de un cuerpo de directores y a la forma de acceder al cargo.

TABLA 5.4.5.
Problemáticas del actual modelo de dirección.

PROBLEMÁTICA MÁS IMPORTANTE MODELO ACTU.	X (s)
1.- Disfuncionalidad entre el poder legal y real en los centros	2.2 (0.8)
2.- Poca representatividad real de los directivos	1.9 (0.9)
3.- La forma de acceder al cargo	1.5 (1.1)
4.- La provisionalidad del cargo	1.7 (1.1)
5.- Insuficiente formación especializada recibida	2.3 (0.8)
6.- No existencia de un cuerpo de directores	1.5 (1.3)
7.- Falta de autonomía para tomar decisiones	2 (1)
8.- Carácter reversible del cargo (volver a ser docente)	1 (1.1)
9.- La falta de tradición de trabajo en grupo	2 (0.9)



Gráfica 5.4.4.: Perfil de las problemáticas del modelo de dirección actual.

Por otro lado, se considera poco problemático el carácter reversible del cargo.

h) Problemáticas que afectan a los directivos en su actuación.

En relación a las problemáticas que afectan a la actuación de los directivos en los centros educativos, podemos decir, como se observa en la Tabla 6.4.6, que los directivos formados consideran como más problemáticas:

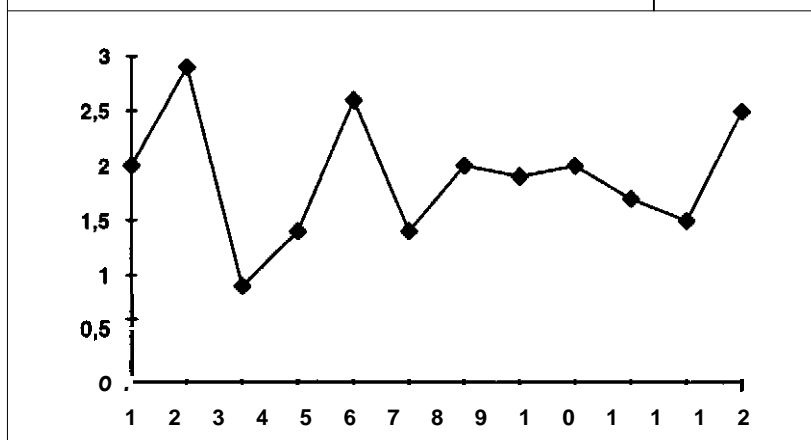
- 1.- Exceso de tareas burocráticas.
- 2.- Excesivas tareas a realizar.
- 3.- Reuniones poco operativas.
- 4.- Ejercicio jefe de personal.
- 5.- Coordinación con los niveles superiores.
- 6.- Escasa colaboración del profesorado.

En cambio, se considera poco problemática:

- 1.- La coordinación dentro del equipo directivo.
- 2.- La falta de clarificación de funciones/tareas.

TABLA 5.4.6.
Problemáticas de la actuación en los centros educativos

PROBLEMÁTICA MÁS IMPORTANTE MODELO ACTU.	X (s)
1.- Realización de reuniones poco operativas	2 (0.8)
2.- Coordinación con los niveles superiores (Admón, inspec.)	1.9 (0.8)
3.- Coordinación dentro del equipo directivo	0.9 (1)
4.- Falta de clarificación de funciones/tareas	1.4 (0.9)
5.- Exceso de tareas burocráticas	2.6 (0.7)
6.- Malas relaciones entre estamentos	1.4 (1)
7.- Poca motivación social (reconocimiento por los demás)	2 (1)
8.- Deficiente reconocimiento económico	1.9 (1)
9.- Ejercicio de funciones de Jefe de Personal	2 (0.9)
10.- Escasa colaboración del profesorado	1.7 (0.9)
11.- Falta de aceptación/reconocimiento por parte de profesores	1.5 (1)
12.- Excesivas tareas a realizar	2.5 (0.7)



Gráfica 5.4.5.: Perfil de las problemáticas de actuación.

i) Nivel de preparación en distintos ámbitos.

Los directivos formados consideran que están preparados respecto:

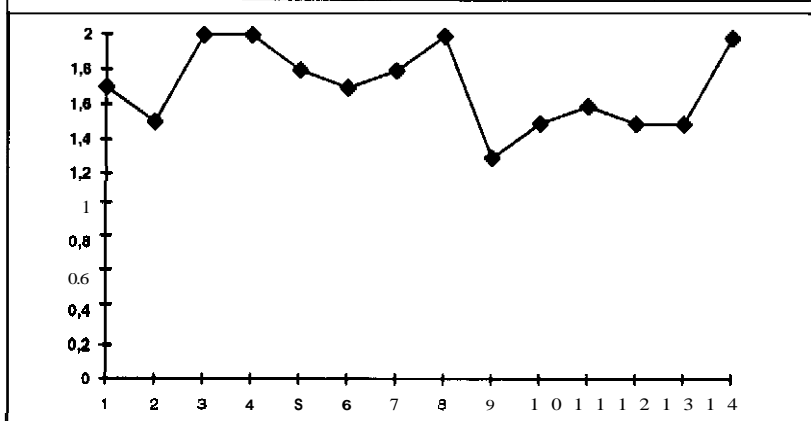
- Organización general del centro.
- Relaciones **interpersonales** con los profesores
- Evaluación de los alumnos.
- Organización de actividades extraescolares.

- Orientación educativa de los escolares.
- Conocimientos didácticos que permiten ayudar a los profesores.
- Confección de documentos y sistemas de comunicación.
- Técnicas de recuperación.

El resto de los ámbitos se mueven en la media de la escala (Tabla 5.4.7.).

TABLA 5.4.7.
Nivel de preparación

NIVEL DE PREPARACIÓN	X (s)
1.- Conocimientos didáctico-que permiten ayudar a los profesores	1.77 (0.6)
2.- Legislación escolar	1.61 (0.7)
3.- Organización general del centro (Dpts, Horarios, material)	2.00 (0.7)
4.- Relaciones interpersonales con los profesores	1.96 (0.7)
5.- Conocimiento para dirigir reuniones	1.52 (0.6)
6.- Confección de documentos y sistemas de comunicación	1.77 (0.8)
7.- Orientación educativa de los escolares (tutoría)	1.93 (0.8)
8.- Evaluación de los alumnos	1.91 (0.6)
9.- Evaluación del profesorado	1.35 (0.8)
10.- Evaluación general del centro	1.63 (0.6)
11.- Técnicas de recuperación	1.26 (0.7)
12.- Dinámica de grupos	1.33 (0.7)
13.- Organización de servicios (comedor, transporte)	1.11 (0.9)
14.- Organización de actividades extraescolares	1.83 (0.9)



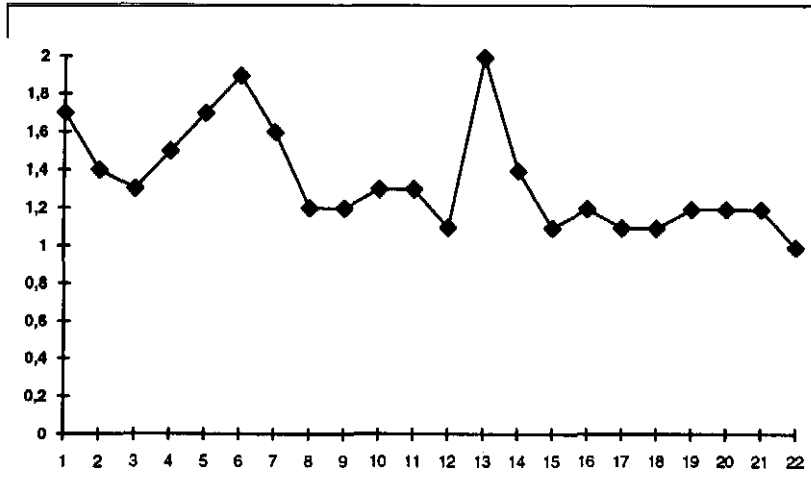
Gráfica 5.-1.6.; Perfil del nivel de preparación

j) Importancia real de los contenidos de formación.

La mayoría de contenidos, salvo los relativos a la elaboración de documentos, legislación básica, gestión de recursos funcionales y materiales y sistema relacional, se califican con una importancia real por encima de la media. El resto se sitúa por debajo de la media; es decir, tienen muy poca importancia para los directivos sin formación.

TABLA 5.4.8.
Nivel de importancia real de los contenidos de formación.

IMPORTANCIA QUE TIENEN LOS CONTENIDOS	X (s)
1.- Legislación básica	1.7 (1)
2.- Modelos de organización de centros	1.4 (1)
3.- Modelos de dirección	1.3 (0.9)
4.- Gestión de recursos humanos	1.5 (0.9)
5.- Gestión de recursos materiales	1.7 (0.9)
6.- Gestión de recursos funcionales	1.9 (0.9)
7.- Sistema relacional	1.6 (0.8)
8.- Imagen institucional	1.2 (0.9)
9.- Cultura organizativa	1.2 (0.8)
10.- Clima organizacional	1.3 (0.9)
11.- Planificación de la formación en centros	1.3 (0.9)
12.- Diagnóstico institucional	1.1 (0.9)
13.- Elaboración de documentos	2 (0.9)
14.- Técnicas e instrumentos de planificación	1.4 (0.8)
15.- Dinámica de grupos	1.1 (0.8)
16.- Técnicas y estrategias para resolver conflictos	1.2 (0.9)
17.- Evaluación institucional	1.1 (0.9)
18.- Estrategias de dinamización de centros	1.1 (0.9)
19.- Gestión y administración informática	1.2 (1)
20.- Planificación de la F.P. en el centro	1.2 (0.9)
21.- Innovación	1.2 (1)
22.- Investigación	1 (1)



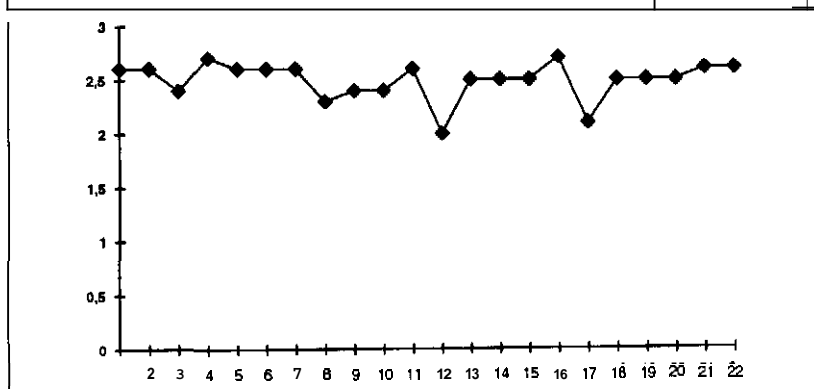
Gráfica 5.4.7.: Perfil de la importancia real de los contenidos.

k) Importancia que deberían tener los contenidos de formación

Paralelamente, los encuestados consideran que, en general, todos los contenidos deberían tener importancia dentro de la formación, ya que los califican por encima de la media (Tabla 5.4.9.).

TABLA 5.4.9.
Importancia ideal de los contenidos de formación.

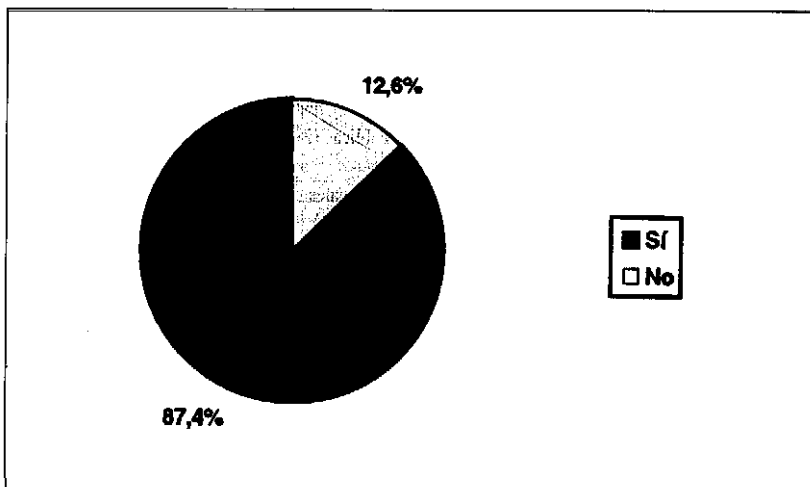
IMPORTANCIA IDEAL DE LOS CONTENIDOS	X (s)
1.- Legislación básica	2.6 (0.6)
2.- Modelos de organización de centros	2.6 (0.6)
3.- Modelos de dirección	2.4 (0.7)
4.- Gestión de recursos humanos	2.7 (0.5)
5.- Gestión de recursos materiales	2.6 (0.6)
6.- Gestión de recursos funcionales	2.6 (0.5)
7.- Sistema relacional	2.6 (0.5)
8.- Imagen institucional	2.3 (0.8)
9.- Cultura organizativa	2.4 (0.7)
10.- Clima organizacional	2.4 (0.6)
11.- Planificación de la formación en centros	2.6 (0.5)
12.- Diagnóstico institucional	2 (0.8)
13.- Elaboración de documentos	2.5 (0.6)
14.- Técnicas e instrumentos de planificación	2.5 (0.6)
15.- Dinámica de grupos	2.50 (0.6)
16.- Técnicas y estrategias para resolver conflictos	2.7 (0.5)
17.- Evaluación institucional	2.1 (0.8)
18.- Estrategias de dinamización de centros	2.5 (0.5)
19.- Gestión y administración informática	2.5 (0.6)
20.- Planificación de la F.P. en el centro	2.5 (0.7)
21.- Innovación	2.6 (0.5)
22.- Investigación	2.6 (0.6)



Gráfica 5.4.8.: Perfil de la importancia ideal de los contenidos.

l) Formación previa al acceso al cargo.

En cuanto a la pregunta que hacía referencia a la existencia o no de una formación previa al cargo, los directivos formados consideran en un 87.4% que **sí debe** existir frente a un 12.6% que consideran que no ha de existir esta formación previa.



Gráfica 5.4.9.: Formación previa al acceso al cargo

m) Como debería ser la formación de Los directivos.

m.1.) La formación inicial.

Teniendo presente el bajo nivel de respuesta a este ítem abierto, los directivos sin formación se decantan por una **modalidad** de formación inicial a nivel de diplomatura.

La **duración** se sitúa en torno a los 3-4 años en referencia a la formación; inicial de 100 h., año escolar, cuando se apuntan cursos de postgrado o másters.

Los **contenidos** prioritarios para la formación inicial son legislación, dirección (técnicas directivas, dinámica de grupos, reuniones), organización y gestión de recursos, a través de metodologías diversas (trabajo en equipo, ligado con la práctica, curso-seminario).

TABLA 5.4.10.
Formación inicial de los directivos.

TITULACION	DURACIÓN	CONTENIDO	METODOLOGIA-OTROS
Diplomatura (9) Licenciatura (8) Postgrado (1) Master (1)	3/4 Años 3 meses (4) Monográficos Intensiva (2) 5 Años Año Escolar 60 h. Quincenal 100 h. 90 h.	Dinámica de grupos (5) Técnicas directivas (2) Legislación (16) Organización (5) Gestión (5) Dirección (5) Teoría-práctica (1) Recursos humanos y funcionales (1) Relaciones Públicas (2) Economía (1) Relaciones personales (1) Calidad educativa (1) Orientación educativa (1) Reuniones (1) Orientación Psicopedagógica (4) Relación con la administración (3) Relación en las instituciones (1) Coordinación (1) Burocracia (2) Cultura (1) Implementación de innovaciones Trabajo en equipo (1)	Con experiencia (2) Formación directa cuando se este ocupando el cargo (4) Lectura de textos (1) Trabaja en equipo (1) Técnicas dinamizadoras (1) Practica amena (3) Conocimientos docencia (1) Cursos, seminarios (4)

m.2.) La formación permanente.

La **modalidad** preferida son los cursos-seminarios, con una duración de una quincena al trimestre durante varios días a la semana (pudiendose interpretar dentro del horario lectivo).

Los **contenidos** fundamentales giran en torno al sistema **relacional** (función directiva, relaciones personales, reducción de conflictos y problemas y dinámica de grupos), legislación, **investigación-innovación**, a través de metodologías de asesoramiento, problemas prácticos, trabajo en equipo e intercambio de experiencias.

TABLA 5.4.11.
Formación permanente de los directivos.

TITULACION	DURACIÓN	CONTENIDO	METODOLOGIA
Seminario (11) Cursos (8) Jornadas (2) Encuentros (2) Reuniones (2) Monográficos (1) Intensivo (2) Continua (1) Extensivo (1)	Trimestral (2) Bimensual (1) Mensual (i) Verano (2) 2h.Semana (1) 4h. Semana (1) 3 días/4h. (1) 185h. (1) Anual (3) 213 días Quincenal (1) Horario lectivo (1)	Modelos organización (1) Función Directiva (4) Resolución problemas (4) Legislación (5) Dinámica de grupos (5) Didáctica educativa (4) Organización (4) Innovación (3) Relaciones personales (2) Pedagogía (3) Investigación (1) Tutoría (1) Evaluación (3) Teórico-práctico (5) Gestión (1) Visita centro (1) PCC,PEC (2) Economía (1) Resolver conflictos (2)	Asesoramiento (5) Práctica (3) Activa (4) Participativa (1) Prevía experiencia (1) En función del cargo (1) Problemas reales (3) Actualización (2) Trabajo en equipo (1) Intercambio de experiencias (5) Tutoría expertos (1)

n) Como debería ser la selección de los directivos.

Los directivos se decantan mayoritariamente por el modelo actual, aunque es significativa la opinión de los que se apuntan al concurso de méritos, sin necesidad de llegar al cuerpo de directores que algunos directivos plantean. Igualmente es relevante el hecho de que no aparezcan referencias a la Administración.

TABLA 5.4.12.
Selección de los directivos

Consejo Escolar	20
Cuerpo directivo	6
Claustro	4
Concurso de méritos	13
Evaluación previa	9
Oposición	3
Comunidad educativa/Administración	1
Experiencia docente	2
A través de agentes externos	3
Presentación proyecto	1
Periodo de prueba	2

ñ) Como debería ser la promoción de los directivos.

No queda claro en las opiniones recogidas cómo debería ser la promoción; las opiniones son muy dispersas y con el mismo nivel de relevancia cada una de ellas. El concurso de méritos, incentivos económicos y sociales, currículum vitae, en base a un proyecto, evaluación, ninguna promoción, son opiniones que aparecen con igual presencia en este apartado.

TABLA 5.4.13.
La promoción de los directivos

Evaluación (6)	De la gestión	1
	Inspección técnica	1
	Control de su tarea	2
	Valoración de las tareas	1
	Valoración del trabajo	1
Concurso de méritos		4
Ninguna promoción		4
Incentivos económicos y sociales		5
Carrera docente		2
Estatus permanente de los directivos		1
Dentro de la Administración		1
Dentro cuerpo directores		1
Ejercer docencia en Magisterio		2
Ascender a otros departamentos		2
Currículum Vitae		5
En base a un proyecto		5

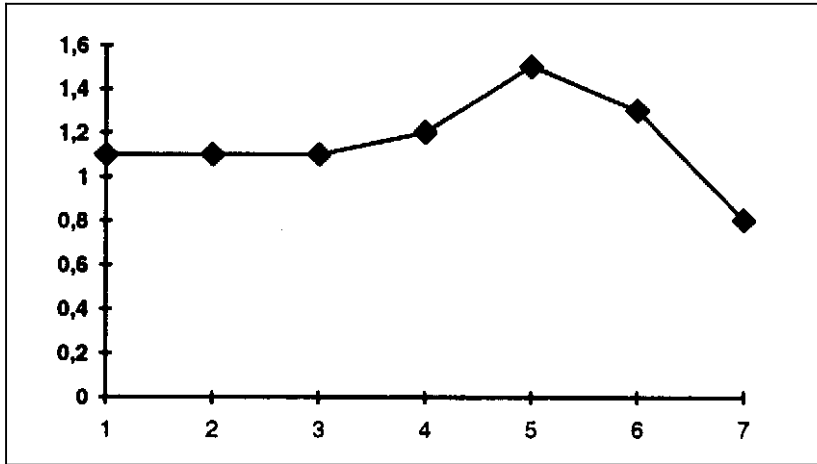
5.4.1.2. *Otras cuestiones*

a) **Asistencia a procesos formativos.**

La asistencia a procesos formativos no queda claro a que es atribuible. Las razones expuestas no son suficientemente explicativas a partir de los indicadores presentados (Tabla 5.4.14.).

TABLA 5.4.14.
Formación previa al acceso al cargo

OTRAS CUESTIONES	X (s)
1.- No disponer de información previa suficientes	1.1 (0.1)
2.- No ser seleccionado para realizar actividades	1.1 (1)
3.- No necesitar formación	1.1 (1.1)
4.- No utilidad de la formación que se da	1.2 (0.9)
5.- Condiciones infraestructura inadecuadas	1.5 (1)
6.- Coste suplementario	1.3 (1)
7.- Razones personales	0.8 (1.1)



Gráfica 5.4.10.: Formación previa al acceso al cargo

b) Cómo plantearía un proceso de formación que fuera atractivo.

b.1.) Respecto al tipo de actividades a realizar:

Los directivos sin formación destacan sobremanera la práctica (actividades prácticas de situaciones, mucha práctica y poca teoría, trabajos prácticos, casos prácticos), además del intercambio de experiencias en actividades de grupo y en seminarios con expertos.

TABLA 5.4.15.**Proceso de formación respecto al tipo de actividades a realizar**

Actividades participativas		3
Práctica (25)	Actividades prácticas de situaciones	9
	Mucha práctica y poca teoría	4
	Trabajos prácticos	7
	Solución de problemas concretas	1
	Casos prácticos	4
Intercambio de experiencias		6
Actividades en grupo (7)	Resolver problemas en grupo	2
	Grupos especializados	2
	Dinamización de grupos	1
		2
Seminarios (5)	Seminario con expertos	2
	Permanente de formación directiva	2
		1
Simulación de casos		1
Coloquios y mesas redondas		1
Formación adecuada a las necesidades		3
Cursos sobre temas directivos		3
Actividades complementarias		2
Proyecto educativo		1
Sesiones de trabajo con asesores		3
Actividades bien programadas		2
Fuera del horario lectivo		1
Actividades participativas		2
Actividades vinculadas al centro		3
Master-Postgrado		1
Debates		1

b.1.) Respecto al contenido:

Aparece de nuevo de nuevo la legislación, la dinámica de grupos, la gestión, el sistema relacional y la organización.

TABLA 5.4.16.
Proceso de formación respecto al contenido

Dinámica de grupos		7
Legislación		9
Sistema relacional (4)	Solución de conflictos Cultura organizacional	3
Gestión (12)	Gestionar De recursos De personal Proyecto de gestión	1 7 1 3
Relaciones humanas		2
Organización		9
Planificación (8)	Planificar Diseño curricular Planteamientos institucionales Funciones didácticas	3 2 2 1
Contenidos prácticos y aplicativos		19
Aspectos administrativos y burocráticos		5
Psicología		2
Contenidos contextualizados al centro		4
Innovación educativa		2
Problemática directiva		5
Intercambio de experiencias		2
Funciones de directivos		3
Alternar teoría-práctica		1
Conceptos, técnicas, procedimientos, valores		1
Orientación		2
Evaluación		2
Motivación		1
Reforma		2
Dinamización profesorado		1
Pedagogía, sociología		1

b.3.) Respetto a las condiciones de participación:

Consideran, aunque el nivel de respuesta sea bajo, la obligatoriedad para el equipo directivo, la realización dentro del horario, la gratuidad y la existencia de financiación-remuneración.

TABLA 5.4.17.
Proceso de formación respecto a las condiciones de participación

Obligatoria para el equipo	4
Participación con ayudas	2
Fuera del horario escolar	4
Dentro del horario	5
Liberación de horarios	4
Selectivo	1
Subvencionado	2
Directivos con y sin experiencia	3
Métodos activos	3
Los que muestran interés	4
Acceso a todos los profesores	2
Cerca del centro	2
Voluntaria	2
Gratuita	2
Optativa	1
Grupos del mismo nivel	1
Realizar prácticas	1
Sustituciones en el centro	1
Interescolares	1
Otros	3

b.4.) Otras:

Otros aspectos destacados del proceso de formación son: el intercambio de experiencias y la cualificación del profesorado que ha de impartir los cursos.

TABLA 5.4.18.
Proceso de formación respecto a otras cuestiones

Intercambio de experiencias	3
Profesorado bien preparado	2
Directores de carrera	1
Mayor remuneración, valoración y apoyo	3
Conocimientos, nuevas tecnologías y saber psicopedagogía	1
Seguridad personal	1
Horas lectivas	1
Alternar ponencias y experiencias	1
Visita a los centros	1
Agrupamientos en función de problemáticas	1
Obtener información en los centros	1

c) Qué cree que le puede aportar la formación.

En este caso, los directivos sin formación destacan la seguridad en el cargo, además del saber hacer y el poseer instrumentos y elementos de mejora, capacitación en la resolución de situaciones problemáticas y experiencia directiva.

TABLA 5.4.19.
Creencias de la formación recibida

Seguridad en el cargo		18
Instrumentos y elementos de mejora		7
Saber hacer dentro del cargo		11
Tranquilidad personal		8
Intercambio de experiencias		3
Promoción (3)	Personal y profesional Curricular	1 2
Resolver situaciones problemáticas		8
Recursos		4
Experiencia		3
Información		3
Mejora (6)	La tarea personal De la gestión Planificación, imagen Del servicio al alumno	1 2 2 1
Satisfacción personal		4
Capacidad de actuación		2
Eficacia		2
Organizar y gestionar		1
Conocimientos sobre leyes		1
Formación profesional		4
Mayor servicio a la comunidad escolar		1
Asumir responsabilidades		1
Facilitar tareas		1
Teorías de grupos		1
Relación entre estamentos		1
Dinamización escuela		1
Práctica		1
Calidad educativa		1
Conocimientos (2)	Teóricos Sobre proyectos de gestión	1 1
Otros		2

5.5. Relación de las opiniones emitidas con características personales y profesionales

Resumidas las opiniones de los directivos, cabe plantearse si son debidas o no a la influencia de variables características de la realidad personal y profesional. Para hacerlo, revisaremos cada uno de los colectivos analizados destacando las relaciones significativas.

El análisis realizado no busca las implicaciones sociológicas, tan sólo intenta recalcar la influencia de variables mediacionales. Los cuadros 5.5.1., 5.5.2. y 5.5.3. sintetizan su influencia, a partir de cada una de las variables consideradas.

**CUADRO 5.5.1.:
Influencia de las variables mediacionales en directivos formados.**

	Sexo	Titu- ción	Nivel Edu Cat.	Tama- ño Centr	Habi- tan tes	Cargo	Forma acceso	Insti- tución orga.
Edad								
Titulación máxima								
Institución educativa	H1	H1						
Tamaño centro	H1							
Número habitantes	H1	H1	H1					
Cargo	H1							
Forma acceso	H1					H1		
Años de ejercicio								
Como Docente		H1	H1					
Como Director	H1					H1		
Como Jefe estudios	H1							
Como Secretario				H1				
Como otros	H1		H1					
Horas de dedicación								
A la docencia	H1	H1	H1	H1	H1	H1	H1	
A tareas directivas	H1	H1	H1	H1	H1	H1	H1	
A formación directivo								
Institución organizadora			H1					

CUADRO 5.5.1.: (continuación)
Influencia de las variables mediacionales en directivos formados.

	Sexo	Titu- ción	Nivel Edu Cat.	Tama- ño Centr	Habi- tan tes	Cargo	Forma acceso	Insti- tución orga.
Situación cargo directivo Grado suficiencia Grado utilidad Grado satisfacción Valoración apoyo		H1				H1	H1 H1	
Expectativas previas Mejorar nivel Intercambio experiencias Satisfacer ofertas Aumentar seguridad Favorecer promoción Satisfacer interés Adquirir instrumentos		H1					H1	
Percepciones posteriores Mejorar nivel Intercambio experiencias Satisfacer ofertas Aumentar seguridad Favorecer promoción Satisfacer interés Adquirir instrumentos		H1				H1	H1	
Momento de formación Debería ser Podría realizarse			H1			H1		H1 H1
Modalidad form. preferida Varios ponentes Un ponente A directivos mismo nivel A directivos varios niveles Seminario un experto Asesoramiento tutorizado Asesoramiento puntual		H1	H1	H1				H1 H1 H1

CUADRO 5.5.1.: (continuación)
Influencia de las variables mediacionales en directivos formados.

	Sexo	Titu- ción	Nivel Edu Cat.	Tama- ño Centr	Habi- tan tes	Cargo	Forma acceso	Insti- tución orga.
Problemáticas modelo Disfuncionalidad poder Poca representatividad Forma acceder cargo Provisionidad cargo Insuficiente formación No existencia cuerpo Falta autonomía Carácter reversible Falta trabajo en grupo	H1		H1	H1 H1 H1 H1	H1	H1 H1 H1	H1 H1	H1 H1
Problemáticas actuación Reunion. poco operativa Coordinación niveles Coordinación eq. dir. Falta clarificación Exceso burocracia Malas relaciones Poca motivación Deficiente reconoc. eco. Ejercicio Jefe Personal Escasa colaboración Falta aceptación Exceso tareas		H1	H1	H1		H1 H1 H1 H1 H1	H1 H1 H1 H1	H1 H1
Nivel de preparación Conocimientos didáticos Legislación escolar Organización centro Relaciones interperson. Conocimientos dirig. reu. Confección documentos Orientación educativa Evaluación alumnos		H1	H1			H1 H1	H1	H1

CUADRO 55.1.: (continuación)

Influencia de las variables mediacionales en directivos formados.

	Sexo	Titu- ción	Nivel Edu Cat.	Tuna ño Centr	Habi- tan tes	Cargo	Forma acceso	Insti- tución orga.
Nivel de preparación Evaluación profesores Evaluación centro Técnicas recuperación Dinámica de grupos Organización servicios Organización actividades			H1	H1				
Importancia real contenidos Legislación básica Modelos organización Modelos dirección Gestión rec. humanos Gestión rec. materiales Gestión rec. funcionales Sistema relacional Imagen institucional Cultura organizativa Clima organizacional Planificación formación Diagnóstico institucional Elaboración documentos Téc. instru. planificación Dinámica de grupos Téc.estrat.resolver conflic. Evaluación institucional Estrategias <i>dinamización</i> Gestión informática Planificación F.P. Innovación Investigación		H1			H1 H1		H1 H1	

CUADRO 5.5.2.

Influencia de las variables mediacionales en directivos en formación

	Sexo	Titulación	Nivel Edu. Cat.	Tamaño Centr	Habitantes	Cargo	Forma acceso	Institución orga.
Edad	H1		H1			H1	H1	H1
Titulación máxima								
Nivel educativo		H1						
Tamaño centro		H1	H1					
Número habitantes		H1	H1					
Cargo								
Forma acceso						H1		
Años de ejercicio								
Como Docente	H1	H1					H1	H1
Como Director								
Como Jefe estudios								
Como Secretario						H1		
Como otros					H1		H1	
Horas de dedicación								
A la docencia		H1	H1	H1	H1			
A tareas directivas		H1	H1	H1		H1		
A formación directivo					H1		H1	H1
Institución organizadora	H1		H1	H1			H1	
Situación cargo directivo								
Grado suficiencia								HI
Grado utilidad								
Grado satisfacción								
Valoración apoyo								
Expectativas previas								
Mejorar nivel								
Intercambio experiencias								
Satisfacer ofertas								
Aumentar seguridad								
Favorecer promoción								
Satisfacer interés								H1
Adquirir instrumentos				H1				

CUADRO 5.5.2. (continuación)**Influencia de las variables mediacionales en directivos en formación**

	Sexo	Titu- ción	Nivel Edu Cat.	Tama- ño Centr	Habi- tan tes	Cargo	Forma acceso	Insti- tución orga.
Percepciones posteriores Mejorar nivel Intercambio experiencias Satisfacer ofertas Aumentar seguridad Favorecer promoción Satisfacer interés Adquirir instrumentos	H1	H1	H1	H1			H1 H1	H1 H1
Momento de formación Debería ser Podría realizarse			H1					
Modalidad form. preferida Varios ponentes Un ponente A directivos mismo nivel A directivos varios niveles Seminario un experto Asesoramiento tutorizado Asesoramiento puntual	H1					H1	H1 H1	
Problemáticas modelo Disfuncionalidad poder Poca representatividad Forma acceder cargo Provisionalidad cargo Insuficiente formación No existencia cuerpo Falta autonomía Carácter reversible Falta trabajo en grupo		H1		H1			H1 H1 H1	H1

CUADRO 5.5.2. (continuación)

Influencia de las variables mediacionales en directivos en formación

	Sexo	Titu- ción	Nivel Edu Cat.	Tama- ño Centr	Habi- tan tes	Cargo	Forma acceso	Insti- tución orga.
Problemáticas actuación Reunión. poco operativa Coordinación niveles Coordinación eq. dir. Falta clarificación Exceso burocracia Malas relaciones Poca motivación Deficiente reconoc. eco. Ejercicio Jefe Personal Escasa colaboración Falta aceptación Exceso tareas				H1			H1	H1
Nivel de preparación Conocimientos didáticos Legislación escolar Organización centro Relaciones interperson. Conocimientos dirig. reu. Confección documentos Orientación educativa Evaluación alumnos Evaluación profesores Evaluación centro Técnicas recuperación Dinámica de grupos Organización servicios Organización actividades	H1		H1 H1		H1	H1 H1	H1	H1 H1
Importancia real contenidos Legislación básica Modelos organización Modelos dirección		H1			H1			

CUADRO 5.5.2. (continuación)

Influencia de las variables **mediacionales** en directivos en formación

	Sexo	Titu- ción	Nivel Edu Cat.	Tama- ño Centr	Habi- tan tes	Cargo	Forma acceso	Insti- tución orga.
Importancia real contenidos Gestión rec. humanos Gestión rec. materiales Gestión rec. funcionales Sistema relacional Imagen institucional Cultura organizativa Clima organizacional Planificación formación Diagnóstico institucional Elaboración documentos Téc. instru. planificación Dinámica de grupos <i>Téc.estrat.resolver conflic.</i> Evaluación institucional Estrategias dinamización Gestión informática Planificación F.P. Innovación Investigación		H1	H1 H1	H1	H1 H1		H1 H1 H1 H1	
Importanc.ideal contenidos Legislación básica Modelos organización Modelos dirección Gestión rec. humanos Gestión rec. materiales Gestión rec. funcionales Sistema relacional Imagen institucional Cultura organizativa Clima organizacional Planificación formación			H1				H1 H1 H1 H1 H1 H1	

CUADRO 5.5.3.**Influencia de las variables mediacionales en directivos en formación**

	Sexo	Titulación	Nivel Educat.	Tamaño Centr	Habitantes	Cargo	Forma acceso	Institución orga.
Edad		H1	H1		H1			
Titulación máxima								
Nivel educativo		H1						
Tamaño centro			H1					
Número habitantes				H1				
Cargo			H1		H1			
Forma acceso						H1		
Años de ejercicio Como Docente Como Director Como Jefe estudios Como Secretario Como otros	H1	H1 H1	H1 H1 H1					
Horas de dedicación A la docencia A tareas directivas A formación directivo		H1 H1	H1 H1	H1 H1	H1 H1 H1	H1 H1	H1	
Situación cargo directivo Grado suficiencia Grado utilidad Grado satisfacción Valoración apoyo	H1							
Expectativas previas Mejorar nivel Intercambio experiencias Satisfacer ofertas Aumentar seguridad Favorecer promoción					H1			

CUADRO 5.5.3. (continuación)

Influencia de las variables mediacionales en directivos en formación

	Sexo	Titu- ción	Nivel Edu Cat.	Tama- ño Centr	Habi- tan- tes	Cargo	Forma acceso	Insti- tución orga.
Expectativas previas Satisfacer interés Adquirir instrumentos								
Percepciones posteriores Mejorar nivel Intercambio experiencias Satisfacer ofertas Aumentar seguridad Favorecer promoción Satisfacer interés Adquirir instrumentos								
	H1							
	H1	H1			H1			
			H1		H1			
Momento de formación Debería ser Podría realizarse							H1	
Modalidad form. preferida Varios ponentes Un ponente A directivos mismo nivel A directivos varios niveles Seminario un experto Asesoramiento tutorizado Asesoramiento puntual								
Problemáticas modelo Disfuncionalidad poder Poca representatividad Forma acceder cargo Provisionalidad cargo Insuficiente formación No existencia cuerpo Falta autonomía Carácter reversible Falta trabajo en grupo	H1					H1	H1	
							H1	
	H1						H1	
					H1			

CUADRO 5.5.3. (continuación)**Influencia de las variables mediacionales en directivos en formación**

	Sexo	Titu- ción	Nivel Edu Cat.	Tama- ño Centr	Habi- tan tes	Cargo	Forma acceso	Insti- tución orga.
Problemáticas actuación Reunion. poco operativa Coordinación niveles Coordinación eq. dir. Falta clarificación Exceso burocracia Malas relaciones Poca motivación Deficiente reconoc. eco. Ejercicio Jefe Personal Escasa colaboración Falta aceptación Exceso tareas		H1	H1 H1 H1 H1			H1 H1		
Nivel de preparación Conocimientos didáticos Legislación escolar Organización centro Relaciones interperson. Conocimientos dirig. reu. Confección documentos Orientación educativa Evaluación alumnos Evaluación profesores Evaluación centro Técnicas recuperación Dinámica de grupos Organización servicios Organización actividades		H1			H1 H1 H1 H1 H1	H1	H1 H1	
Importancia real contenidos Legislación básica Modelos organización Modelos dirección						H1		

CUADRO 5.5.3. (continuación)
Influencia de las variables mediacionales en directivos en formación

	Sexo	Titución	Nivel Edu. Cal.	Tamaño Centr	Habitantes	Cargo	Forma acceso	Institución orga.
Importancia real contenidos Gestión rec. humanos Gestión rec. materiales Gestión rec. funcionales Sistema relacional Imagen institucional Cultura organizativa Clima organizacional Planificación formación Diagnóstico institucional Elaboración documentos Téc. insiru. planificación Dinámica de grupos Téc.estrat.resolver conflic. Evaluación institucional Estrategias dinamización Gestión informática Planificación.F.P. Innovación Investigación	H1	H1	H1				H1 H1	
Importanc.ideal contenidos Legislación básica Modelos organización Modelos dirección Gestión rec. humanos Gestión rec. materiales Gestión rec. funcionales Sistema reialacional Imagen institucional Cultura organizativa Clima organizacional Planificación formación Diagnóstico institucional Elaboración documentos	H1 H1 H1 H1 H1		H1 H1 H1	H1		H1 H1 H1	H1 H1	
					H1			

CUADRO 5.5.3. (continuación)**Influencia de las variables mediacionales en directivos en formación**

	Sexo	Titu- ción	Nivel Edu Cat.	Tama- ño Centr	Habi- tan- tes	Cargo	Forma acceso	Insti- tución orga.
Importanc.ideal contenidos Téc. instru. planificación Dinámica de grupos Téc.estrat.resolver conflic. Evaluación institucional Estrategias dinamización Gestión informática Planificación F.P. Innovación Investigación	H1							
	H1							
	H1							
	H1					H1		
Formación previa								
Asistencia a cursos No poseer información No ser seleccionado No necesitar formación No util la formación Condiciones <i>infraestructura</i> Coste suplementario Razones personales			H1					
				H1				
			H1					

5.5.1. La influencia del sexo de los encuestados**A) Directivos formados**

Sólo se aprecian diferencias significativas en la variable problemática más importante que el actual modelo plantea: carácter reversible del cargo: los hombres lo ven **más** problemático que las mujeres. En el resto, la apreciación de las problemáticas es idéntica para uno y otro sexo.

Las **problemáticas de actuación** señaladas por los directivos en los centros educativos son idénticas para ambos sexos, a excepción de la referente a las reuniones, que las mujeres las ven más problemáticas (menos operativas) que sus **homólogos**.

Solamente se aprecia respecto a los contenidos de formación, una diferencia significativa en el sentido de que los encuestados hombres resaltan más la gestión de los recursos funcionales.

Las mujeres encuestadas ven más importantes que los hombres los contenidos relativos a: legislación básica, gestión de recursos materiales y funcionales, técnicas e instrumentos de planificación, dinámica de grupos, gestión y administración informática, planificación de la formación profesional en el centro e innovación. También valoran más alta la presencia de los temas planteados.

TABLA 5.5.4.
Contenidos que debería contemplar la formación-Sexo de los encuestados.

CONTENIDO	SEXO		SIGNIF	DIF
	HOMBRE	MUJER		
Legislación básica	2.48	2.68	p<0.05	221
Modelos de organización de centros	2.54	2.59		
Modelo de dirección	2.53	2.40		
Gestión de recursos humanos	2.76	2.88		
Gestión de recursos materiales	2.36	2.63	p<0.01	2>1
Gestión de recursos funcionales	2.45	2.69	p<0.02	221
Sistema relacional	2.70	2.76		
Imagen institucional	2.17	2.04		
Cultura organizativa	2.30	2.37		
Clima organizacional	2.40	2.46		
Planificación de la formación en centros	2.40	2.56		
Diagnóstico institucional	2.05	2.10		
Elaboración de documentos	2.54	2.59		
Técnicas e instrumentos de planificación	2.411	2.70	p<0.01	2>1
Dinámica de grupos	2.39	2.72	p<0.01	2>1
Técnicas y estrategias resolver conflictos	2.67	2.67		
Evaluación institucional	2.17	2.28		
Estrategias de dinamización de centros	2.53	2.61		
Gestión y administración informática	2.19	2.59	p<0.01	2>1
Planificación de la F.P. en el centro	2.19	2.5	p<0.05	2>1
Innovación	2.39	2.64	p<0.05	221
Investigación	2.23	2.48		
TOTAL	2.41	2.55	p<0.05	221

La **valoración atribuida al diseño de los cursos** de formación recibidos depende del sexo de los encuestados: las mujeres valoran más alto que los hombres los aspectos que tienen que ver con los objetivos de formación, la metodología utilizada y el sistema de evaluación.

Se evidencia que las mujeres encuestadas valoran más positivamente que los hombres los distintos elementos del **apoyo logístico a los cursos de formación** (Información previa y durante el curso, sistema de selección de asistentes, infraestructura, dirección y coordinación del curso), así como la apreciación global.

TABLA 5.5.5.
Apoyo logística-sexo

APOYO LOGÍSTICO	SEXO		SIGNIF	DIF
	HOMBRE	MUJER		
Información previa al curso	0.79	1.14	p<0.05	2>1
Información durante el curso	1.76	2.12	p<0.01	2>1
Sistema de selección de asistentes	1.47	1.90	p<0.05	2>1
Sistema de apoyo a la formación	1.02	1.20		
Infraestructura: locales, mobiliario	1.67	2.02	p<0.05	2>1
Dirección y Coordinación del curso	1.80	2.07	p<0.05	2>1
APOYO total	1.42	1.73	p<0.001	2>1

B. Directivos en formación

Se aprecian dos diferencias en relación con las **percepciones posteriores a la asistencia a cursos de formación**. Los hombres ven como positivo que las mujeres el que los cursos de formación mejoran su nivel de información y les permiten adquirir instrumentos y recursos.

Sólo se aprecian diferencias significativas respecto a la modalidad formativa preferida en lo relativo a la modalidad de asesoramiento tutorizado al equipo directivo, donde las mujeres ven más óptima esta modalidad que los hombres.

Podemos considerar que el **nivel de preparación respecto a los ámbitos** analizados son idénticos para ambos sexos, excepto en lo que se refiere a la confección de documentos y sistemas de comuni-

cación con organismos y entidades, que es más dominado por los hombres.

Las mujeres le dan más **importancia real** a los **contenidos de formación** que los hombres, en lo que se refiere a la planificación de la formación profesional en el centro.

Las mujeres dan más **importancia ideal** que los hombres a los **contenidos** relativos a técnicas y estrategias para resolver conflictos e innovación.

Las mujeres consideran más que los hombres la necesidad de una **formación previa al acceso del cargo** ($p < 0.05$).

TABLA 5.5.6.
Percepciones posteriores-sexo

PERCEPCIONES POSTERIORES		SEXO		TOTAL %	DIF
		HOMBRE	MUJER		
Mejorar nivel de información	SI	18	12	30 (30.9)	
	NO	38	29	67 (69.1)	
Intercambio de experiencias	SI	22	6	30 (30.9)	p<0.05
	NO	34	33	67 (69.1)	
Satisfacer ofertas a la Admón.	SI	7	3	10 (10.3)	
	NO	49	38	87 (89.7)	
Aumento seguridad en el cargo	SI	16	9	25 (25.8)	
	NO	40	32	72 (74.2)	
Favorecer promoción personal	SI	9	1	10 (10.3)	p<0.05
	NO	47	40	87 (89.7)	
Satisfacer interés tema de la dirección	SI	6	1	7 (7.2)	
	NO	50	40	90 (92.8)	
Adquirir instrumentos y recursos	SI	15	11	26 (26.8)	
	NO	41	30	71 (73.2)	

Las mujeres encuestadas valoran más positivamente que los hombres un elemento del **apoyo logístico a los cursos** de formación: infraestructura.

C. Directivos sin formación

Los hombres **perciben posteriormente a la asistencia a cursos de formación**, en oposición a las mujeres, que los cursos les permiten un intercambio de experiencias y les favorecen su promoción personal.

Respecto a las **problemáticas más importantes que el actual modelo de formación plantea**, sólo se aprecian diferencias significativas en lo relativo al carácter reversible del cargo: los hombres lo ven más problemático que las mujeres. En el resto, la apreciación de las problemáticas es *idéntica* para uno y otro sexo.

Solamente se aprecia respecto a la **importancia real de los contenidos**, una diferencia en el sentido de que los hombres resaltan la gestión de los recursos funcionales. En el resto de contenidos, la valoración es idéntica.

En el caso de la **importancia que deberían tener los contenidos específicos en formación de directivos**, como puede verificarse en la tabla 5.5.7. siguiente, las mujeres ven más importantes que los hombres los contenidos relativos a legislación básica, gestión de recursos materiales y funcionales, técnicas e instrumentos de planificación, *dinámica* de grupos, gestión y *administración* informática, planificación de la formación profesional en el centro e innovación, así como el total en promedio.

TABLA 5.5.7.
Contenidos debería contemplar la formación-Sexo.

IMPORTANCIA IDEAL	SEXO		SIGNIF	DIF
	HOMBRE	MUJER		
Legislación básica	2.50	2.64		
Modelos de organización de centros	2.59	2.56		
Modelo de dirección	2.23	2.54	p<0.05	2>1
Gestión de recursos humanos	2.64	2.81		
Gestión de recursos materiales	2.48	2.70		
Gestión de recursos funcionales	2.52	2.80	p<0.05	2>1
Sistema relacional	2.52	2.80	p<0.01	2>1
Imagen institucional	2.15	2.44		
Cultura organizativa	2.23	2.58	p<0.05	2>1
Clima organizacional	2.34	2.58		
Planificación de la formación en centros	2.47	2.70		
Diagnóstico institucional	2.02	2		
Elaboración de documentos	2.36	2.65	p<0.05	2>1
Técnicas e instrumentos de planificación	2.44	2.60		
Dinámica de gmpos	2.35	2.64	p<0.05	2>1
Técnicas y estrategias resolver conflictos	2.59	2.89	p<0.01	2>1
Evaluación institucional	2.17	2.13		
Estrategias de dinamización de centros	2.35	2.62	p<0.05	2>1
Gestión y administración informática	2.49	2.62		
Planificación de la F.P. en el centro	2.45	2.58		
Innovación	2.58	2.71		
Investigación	2.58	2.60		
TOTAL	2.42	2.60	p<0.05	2>1

5.5.2. La influencia de la titulación

A. Directivos formados

Sólo se evidencia una diferencia respecto a la **expectativa previa a los cursos de formación** de satisfacer la curiosidad o el interés por el tema de la dirección. En concreto, los **diplomados** valoran **porcentualmente** más que los licenciados las posibilidades del curso ($p<0.01$).

Únicamente, al igual que en el caso anterior, hay diferencias en relación con las **percepciones posteriores a la asistencia a cursos de formación**: los licenciados califican más positivamente que los diplomados la percepción de que los cursos de formación favorecen su promoción ($p < 0.05$).

Los diplomados prefieren más que los licenciados la modalidad de formación de asesoramiento tutorizado al Equipo Directivo.

Sólo se verifica que los diplomados frente a los licenciados consideran más **problemática en la actuación de los directivos** el exceso de tareas burocráticas que conlleva el ejercicio de cargos directivos.

Los licenciados se consideran **más preparados** en legislación escolar, mientras que los diplomados se sienten mejor preparados en técnicas de recuperación.

Los diplomados valoran más que los licenciados **los contenidos de formación** directiva relacionados con la gestión de recursos materiales y funcionales, la imagen institucional, la planificación de la formación profesional en el centro, y la investigación; también dan una más alta valoración global de dichos contenidos.

Las diferencias respecto a la **valoración del diseño de los cursos** se remiten exclusivamente al material entregado, que es valorado mejor por los licenciados.

B. Directivos en formación

Los licenciados **perciben "a posteriori" de los cursos** más que los diplomados, que los cursos satisfacen las ofertas de formación que les brinda la Administración ($p < 0.05$).

Respecto a las **problemáticas que el actual modelo de dirección plantea**, sólo se verifica que los diplomados consideran más problemática la falta de trabajo en grupo que los licenciados.

Los licenciados se consideran **más preparados** en organización de actividades extraescolares.

Como puede apreciarse en la tabla 5.3.29, los licenciados, en comparación con los diplomados, consideran que tienen más importancia los contenidos del sistema relacional, la dinámica de grupos, las estrategias de dinamización de centros, gestión y administración informática así como todos los contenidos considerados **globalmente**.

TABLA 5.5.8.
Importancia real de los contenidos-Titulación

IMPORTANCIA REAL CONTENIDOS	SEXO		SIGNIF	DIF
	Diplomado	Licenciado		
Legislación básica	1.83	1.60		
Modelos de organización de centros	1.17	1.32		
Modelo de dirección	1.14	1.18		
Gestión de recursos humanos	1.29	1.50		
Gestión de recursos materiales	1.22	1.41		
Festón de recursos funcionales	1.31	1.65		
Sistema relacional	1.00	1.54	p<0.05	2>1
Imagen institucional	0.86	1.05		
Cultura organizativa	0.96	1.09		
Clima organizacional	1.03	1.00		
Planificación de la formación centros	0.96	1.18		
Diagnóstico institucional	0.69	1.06		
Elaboración de documentos	1.87	1.83		
Técnicas- instrumentos planificación	1.22	1.25		
Dinámica de grupos	0.61	1.24	p<0.01	2>1
Técnicas-estrategías resolver conflicto	0.68	1.09		
Evaluación institucional	1.00	1.39		
Esuatégias de dinamización de centros	0.61	1.04	p<0.05	2>1
Gestión y administración informática	0.69	1.27	p<0.05	2>1
Planificación de la F.P. en el centro	0.81	0.79		
Innovación	0.68	0.64		
Investigación	0.27	0.45		
TOTAL	1.05	1.47	p<0.01	2>1

Respecto a la **importancia que deberían tener los contenidos específicos de formación**, la valoración es similar, a excepción de las técnicas e instrumentos de planificación que son considerados más importantes por los diplomados.

Las diferencias en **la valoración del apoyo logístico a los cursos de formación** se remiten exclusivamente a la información proporcionada durante el curso, que es valorada mejor por los diplomados.

C. Directivos sin formación

Sólo se verifica que los diplomados consideran más problemático que los licenciados el exceso de tareas burocráticas, en lo que afecta a las problemáticas de actuación de los directivos.

Se consideran con mayor nivel de preparación respecto a diferentes ámbitos los diplomados en confección de documentos y sistemas de comunicación con organismos y entidades.

Los licenciados valoran más que los diplomados los contenidos de formación de los directivos en lo referente a la imagen institucional.

5.5.3. La influencia del *nivel* educativo donde ejercen

A. Directivos formados

No se aprecian diferencias significativas entre los niveles educativos estudiados, en la modalidad de formación preferida, con excepción de la modalidad de seminario coordinado por expertos, que es más valorado por los directivos de centros de Infantil-Primaria.

Solamente se diferencian, respecto a las problemáticas del actual modelo de dirección, los colectivos de Infantil-Primaria y Secundaria en lo relativo a la poca representatividad real de los directivos: los primeros lo evidencian como más problemática.

Los encuestados pertenecientes al ámbito de Infantil-Primaria destacan más problemático en la actuación de los directivos el exceso de tareas burocráticas y las excesivas tareas a realizar. En el resto, no se aprecian diferencias.

Como se observa en la tabla 5.5.9., los directivos de primaria especifican un mejor nivel de preparación que los de secundaria en la orientación educativa y en técnicas de recuperación, mientras que los segundos afirman tener mejor conocimiento de la legislación escolar.

TABLA 5.5.9.
Nivel de preparación-Nivel educativo

NIVEL DE PREPARACIÓN	NIVEL EDUCATIVO		SIGNIF	DIF
	PRIM	SECU		
Conocimientos didácticos	1.72	1.58	p<0.05	2>1
Legislación escolar	1.60	1.86		
Organización general centro	2.00	1.96		
Relaciones interpersonales con profesores	1.91	1.92		
Conocimientos para dirigir reuniones	1.65	1.53		
Confección de documentos y sistema de comunicación con organismos y entidades	1.96	1.98	p<0.05	1>2
Orientación educativa	1.87	1.53		
Evaluación de alumnos	1.89	1.74		
Evaluación del profesorado	1.40	1.14	p<0.05	1>2
Evaluación general de centro	1.55	1.35		
Técnicas de recuperación	1.55	1.22		
Dinámica de grupos	1.42	1.27		
Organización de servicios	1.45	1.45		
Organización de actividades extraescolares	1.57	1.69		

Los directivos pertenecientes a las etapas de Infantil-Primaria destacan, respecto a la **importancia ideal de los contenidos de formación** por encima de los de Secundaria, los contenidos de Gestión de recursos materiales y el sistema relacional. No se observan diferencias significativas en el resto de variables analizadas.

Los directivos de las etapas de Infantil-Primaria valoran del **diseño de los cursos recibidos mejor** que los de Secundaria la metodología de formación utilizada.

Sólomente se aprecian, al valorar el apoyo logístico a los cursos, diferencias significativas en relación a la información proporcionada durante el desarrollo del curso. Serán los directivos de las etapas de Infantil-Primaria los que más valoran este aspecto por encima de los de secundaria.

B. Directivos en formación

Cabe señalar, respecto a las **percepciones posteriores a la asistencia a cursos**, que los directivos en formación de secundaria perciben, en contra de los directivos de primaria, que satisfacen más las ofertas de formación que les da la Administración ($p<0.05$).

Los directivos de primaria creen que el **momento en el que habría de realizarse la formación** es el horario escolar, mientras que los de secundaria consideran que esta formación debería realizarse o bien fuera del horario escolar o bien fuera del periodo lectivo ($p<0.01$).

Los directivos de primaria puntúan tener un **mejor nivel de preparación** que los de secundaria en aspectos de orientación educativa y de evaluación de alumnos.

Los directivos en formación de secundaria consideran que los **contenidos de formación** del sistema relacional, imagen institucional

TABLA 5.5.10.
Importancia ideal de los contenidos de formación-Nivel educativo

IMPORTANCIA REAL CONTENIDOS	NIVEL EDUCATIVO		SIGNIF	DIF
	PRIM	SECU		
Legislación básica	1.76	1.67		
Modelos de organización de centros	1.18	1.25		
Modelo de dirección	1.11	1.40		
Gestión de recursos humanos	1.26	1.73		
Gestión de recursos materiales	1.26	1.42		
Gestión de recursos funcionales	1.37	1.58		
Sistema relacional	1.05	1.67	p<0.05	2>1
Imagen institucional	0.78	1.27	p<0.05	2>1
Cultura organizativa	0.92	1.17		
Clima organizacional	0.97	1.00		
Planificación de la formación en centros	0.97	1.17		
Diagnóstico institucional	0.73	1.14		
Elaboración de documentos	1.80	1.83		
Técnicas e instrumentos de planificación	1.18	1.18		
Dinámica de grupos	0.70	1.25	p<0.05	2>1
Técnicas y estrategias para resolver conflictos	0.66	1.33	p<0.05	2>1
Evaluación institucional	1.00	1.67	p<0.01	2>1
Estrategias de dinamización de centros	0.71	1.00		
Gestión y administración informática	0.69	1.67	p<0.05	2>1
Planificación de la Formación profesional en el centro	0.87	0.58		
Innovación	0.68	0.58		
Investigación	0.30	0.42		
TOTAL	1.13	1.45		

nal, dinámica de grupos, técnicas y estrategias para resolver conflictos, evaluación institucional y gestión administrativa e informática tienen más importancia que la que dan los directivos de primaria.

Paralelamente y en relación a la importancia ideal de los contenidos de formación, los directivos pertenecientes a Infantil-Primaria destacan por encima de los de Secundaria los contenidos referidos a Modelos de organización, Técnicas e instrumentos de planificación y Estrategias de dinamización de centros. No se observan diferencias en el resto de los contenidos presentados.

Los directivos de Secundaria valoran mejor que los de Infantil-Primaria la duración del curso. No existen diferencias en otros aspectos del diseño como: objetivos de formación, contenidos tratados, metodología de formación, material entregado, sistema de evaluación y horario del curso.

Sobre el aspecto de valoración del apoyo logístico a los cursos, solamente se aprecian diferencias significativas en lo relativo a la información previa al curso, donde los directivos de Infantil-Primaria la valoran por encima de los de secundaria.

C. Directivos sin formación

Los directivos de secundaria perciben más que los de primaria que los cursos de formación satisfacen su interés/curiosidad por el tema de la dirección ($p < 0.05$).

Los encuestados pertenecientes al ámbito de Infantil-Primaria destacan más problemático en la actuación directiva el exceso de tareas burocráticas, mientras que los directivos de Secundaria consideran más problemático las malas relaciones entre estamentos, la escasa colaboración del profesorado y la falta de aceptación/reconocimiento por parte de los profesores.

TABLA 5.5.11.

Problemáticas del actuación en los centros-Nivel educativo

PROBLEMAS ACTUACIÓN EN CENTROS EDUCATIVOS	NIVEL EDUCATIVO		SIGNIF	DIF
	PRIM	SECU		
Realización de reuniones poco operativas	2.11	1.82		
Coordinación con los niveles superiores	1.82	1.13		
Coordinación dentro del equipo directivo	0.88	0.78		
Falta de clasificación de funciones-tareas	1.40	1.52		
Exceso de tareas burocráticas	2.73	2.26	p<0.05	1>2
Malas relaciones entre estamentos	1.35	1.86	p<0.05	221
Poca motivación social	1.96	2.21		
Deficiente reconocimiento económico	1.87	2.08		
Ejercicio de funciones de jefe de personal	1.98	2.17		
Escasa colaboración del profesorado	1.61	2.04	p<0.05	2>1
Falta de aceptación reconocimiento por parte de los/as profesores/as	1.40	2.00	p<0.01	2>1
Excesivas tareas a realizar	2.61	2.39		
TOTAL	1.84	1.94		

Los directivos de primaria especifican un mejor nivel de **preparación** que los de secundaria en la organización de servicios.

Los directivos pertenecientes a Infantil-Primaria destacan por encima de los de Secundaria, como contenido importante, el de elaboración de **documentos**. En el resto de contenidos, no se establecen diferencias.

Los directivos pertenecientes a Infantil-Primaria destacan por encima de los de Secundaria, respecto a la importancia que deberían tener los contenidos específicos de formación de directivos, el contenido de imagen institucional, mientras que los de Secundaria destacan la gestión de recursos humanos.

Los directivos de Infantil-Primaria califican globalmente y la variable relativa a las razones personales como motivos de asistencia a procesos formativos, con mayor puntuación que los de Secundaria.

5.5.4 La influencia del tamaño del centro.

A. Directivos formados.

Cuando se analiza la modalidad de formación preferida, sólo se aprecian diferencias en torno a la modalidad de seminario coordinado por un experto: los centros más pequeños lo destacan por encima del resto.

La percepción de las **problemáticas del actual modelo de dirección** es diferente en los distintos tipos de centro; especialmente, la forma de acceso al cargo, la **provisionalidad** en el mismo, la falta de autonomía en toma de decisiones y el total general son aspectos percibidos como menos problemáticas por los centros pequeños (menos de 10 unidades). De todas formas, parece evidenciarse **también** que los centros de tamaño intermedio son los más críticos en esta percepción.

Sólo se evidencia, al analizar las **problemáticas que afectan a la actuación en los centros**, una diferencia relacionada con la coordinación dentro del equipo directivo. Concretamente, se localiza entre los centros pequeños y los grandes, siendo los primeros los que la perciben como más problemática.

TABLA 5.5.12.
Problemáticas del actual modelo de dirección-Tamaño del centro

PROBLEMÁTICA DEL ACTUAL MODELO DE DIRECCIÓN	TAMANO CENTRO			SIGN.	DIF
	Hasta 10 grup	11-20 grup.	Más 21 gr.		
Disfuncionalidad poder legal/real	2.12	2.32	2.27	p<0.05	2>1
Poca representatividad real directivos	1.62	1.93	1.83		
Forma de acceso al cargo	1.03	1.69	1.45		
Provisionalidad del cargo	1.48	2.03	2.07	p<0.05	2,3>1
Insuficiente formación especializada	2.24	2.25	2.09		
No existencia cuerpo directivo	1.36	1.39	1.22		
Falta de autonomía toma decisiones	1.68	2.25	2.09	p<0.05	2,3>1
Carácter reversible del cargo	1.36	1.37	1.40		
Falta de tradición trabajo en grupo	2.04	2.33	2.16		
TOTAL	1.67	1.99	1.84	p<0.05	2>1

Sólo se aprecian dos diferencias en relación con **los contenidos de formación**, concretamente se refieren a la gestión de los recursos humanos y a la imagen institucional, donde los centros pequeños califican con mayor importancia que los centros medianos.

La **valoración ideal de los contenidos de formación** de los directivos no es igual en función del tamaño del centro en lo relativo al sistema relacional, el diagnóstico institucional y las estrategias de dinamización de centros. Los centros más pequeños y medianos valoran más altamente que los centros grandes dichos contenidos.

Respecto al **diseño de los cursos**, los centros pequeños valoran mejor que los medianos la metodología de formación y el sistema de evaluación; en el resto, no se aprecian diferencias.

Sólo se verifica en el apoyo **logístico** de los cursos de formación, la diferencia relativa a la información previa al curso: los centros de más de 20 unidades la valoran mejor el resto de centros.

B. Directivos en formación.

Unicamente destacar, respecto a las **expectativas previas a los cursos de formación**, que los directivos de centros con más de 21 grupos esperan adquirir instrumentos y recursos de organización, mientras que los directivos de centros **pequeños** y medianos no manifiestan esta expectativa previa a los cursos ($p < 0.05$).

Los directivos de centros con más de 21 grupos **perciben, posteriormente a la formación**, haber intercambiado experiencias con otros directivos y haber adquirido instrumentos y recursos de organización. Este último aspecto señalado está en consonancia con las expectativas previas a los cursos de formación, también para directivos de centros con más de 21 grupos.

La valoración de las **problemáticas del actual modelo de dirección** es muy similar en función del tamaño del centro. Sólomente es destacable la forma de acceso al cargo, que es valorada con más problemática por los centros entre 11 y 20 grupos.

Respecto a las **problemáticas de la actuación de los directivos** en los centros, no depende del tamaño de los centros, a excepción del exceso de tareas burocráticas, valorado como más problemático por los directivos de los centros pequeños.

Siendo el **nivel de preparación** similar en todo tipo de centros; el nivel de preparación relativo a evaluación de centros y organiza-

ción de servicios es desigual. De un lado, los directivos de los centros pequeños manifiestan un nivel superior en el primer caso. De otro, los encuestados de centros medianos manifiestan tener mejor preparación que los grandes en la organización de servicios

La valoración real de **los** contenidos es diferente en lo relativo al **modelo** de dirección, imagen institucional y evaluación institucional. En el primer y último caso, los centros medianos y grandes dan más importancia a dichos contenidos; en el segundo, los centros grandes lo valoran más que el resto.

Sólo se evidencia una diferencia al valorar el diseño del curso y es en relación con la duración del curso: los centros grandes valoran más este aspecto que los medianos.

También el apoyo **logístico** a la formación es desigual según el tamaño del centro. Tanto en lo relativo al sistema de apoyo a la formación como en la valoración global, los directivos de centros pequeños tienden a clasificar más alto.

C. Directivos sin formación.

La valoración sobre la importancia ideal de los contenidos de formación de los directivos no es igual en función del tamaño del centro, y en lo relativo al contenido de modelos de organización de centros: los centros más pequeños valoran más alto que los centros medianos dicho contenido.

Los centros pequeños y grandes califican mejor las condiciones de infraestructura como elemento del diseño del curso que los centros medianos.

5.5.5. *Influencia del número de habitantes de la localidad*

A. Directivos formados.

La problemática del **modelo** actual de dirección es calificada de manera diferente según la provisionalidad del cargo: los directivos de centros educativos ubicados en localidades más grandes ven como más problemática esta situación.

Respecto a la importancia ideal de los contenidos de formación, sólo se aprecia una diferencia en relación con el diagnóstico institucional, que se valora mejor en las localidades intermedias en detrimento de las mayores.

Cuando se analiza la influencia del apoyo **logístico** a los cursos de **formación**, solamente existe una diferencia en lo relativo al sistema de apoyo a la formación: los directivos de centros educativos ubicados en localidades más grandes lo valoran mejor que los de localidades medianas o pequeñas.

R. Directivos en formación

El nivel de preparación de **los** directivos, siendo similar, presenta una diferencia en lo relativo a la confección de documentos: los directivos de centros ubicados en localidades entre 10.000 y 100.000 habitantes muestran mejor preparación que los directivos de localidades de más de 500.000 habitantes.

La gestión de recursos materiales y del sistema relacional de manera específica, así como el total de contenidos de formación, los valoran más positivamente, desde la importancia **que** tienen los contenidos de formación, los directivos de centros ubicados en localidades entre 10.000 y 500.000 habitantes, **que** por los situados en localidades entre 1.000 y 10.000 habitantes.

C. Directivos sin formación

Respecto a las **expectativas** previas a los cursos de formación únicamente se observa una diferencia, que hace alusión a la expectativa de favorecer la promoción personal. En concreto, los directivos de centros ubicados en localidades de 1.000 a 10.000 habitantes y de más de 100.000 habitantes así lo evidencian ($p < 0.05$).

Los directivos de centros ubicados en localidades de menos de 1.000 habitantes y en localidades entre 10.000 y 100.000 habitantes perciben más que los cursos les aumentan la seguridad en el ejercicio del cargo.

Por otro lado, son los directivos de centros ubicados en localidades con más de 500.000 habitantes o entre 1.000 y 10.000 habitantes los que más perciben que la asistencia a cursos de formación les lleva a satisfacer el interés/curiosidad por el tema de la dirección.

La problemática del modelo actual de dirección que evidencia diferencias significativas tiene que ver con la falta de autonomía en la toma de decisiones: los directivos de centros educativos ubicados en localidades de 100.000 a 500.000 habitantes, la ven más **problemática** que los directivos de centros más pequeños.

Hay diferencias respecto al **nivel de preparación respecto a** diferentes ámbitos. Más concretamente, existen en conocimientos didácticos, evaluación del centro, evaluación del profesorado y orientación educativa, donde los directivos de centros ubicados en localidades de 100.000 a 500.000 habitantes poseen un mayor nivel de preparación que los directivos de centros de otras localidades. (Tabla 5.5.13)

TABLA 5.5.13.
Nivel de preparación contenidos-Número habitantes

NIVEL DE PREPARACION	NUMERO DE HABITANTES DE LA LOCALIDAD					SIGN.	DIF
	Menos de 1.000	de 1.000 a 10.000	de 10.000 a 100.000	de 100.000 a 500.000	Más de 500.000		
Conocimientos didácticos	1.33	1.38	1.50	1.89	2.00	p<0.05	4>2,3
Legislación básica	1.33	1.85	1.50	1.55	3.00		
Organización centro	1.67	2.27	1.70	2.17	2.00		
Relaciones interpersonales	1.67	1.69	2.10	2.14	3.00		
Conocimientos dirigir reuniones	1.33	1.61	1.70	1.90	3.00		
Confección de documentos	1.67	1.85	1.68	1.79	2.00	p<0.05	4>3
Orientación educativa	2.00	1.77	1.40	2.00	3.00		
Evaluación alumnos	1.67	1.77	1.84	2.13	2.00		
Evaluación profesorado	1.00	0.92	1.10	1.55	2.00		
Evaluación centro	1.33	1.31	1.30	1.79	1.00		
Técnicas de recuperación	1.00	1.61	1.30	1.65	2.00	p<0.05	4>2,3
Dinámica de grupos	1.00	1.33	1.26	1.67	1.00		
Organización servicios	0.00	1.20	1.71	1.62	1.00		
Organización actividades extra.	1.67	1.67	1.79	2.11	2.00		
TOTAL	1.37	1.58	1.56	1.87	2.07		

5.5.6 La influencia del cargo que se desempeña

A. Directivos formados

La no existencia de un cuerpo directivo y el carácter reversible del cargo son las dos **problemáticas del modelo actual de dirección** que presentan diferencias en función del cargo que ocupan los encuestados: los directores en ambos casos lo ven como más problemático que el resto de los cargos (Jefe de Estudios, Secretario y otros).

Hay **varias diferencias** en relación a las distintas problemáticas de actuación en los centros. De un lado, otros cargos ven más problemático que los directores y jefes de estudio la poca **operatividad** de las reuniones; de otro, los **secretarios** y jefes de estudio ven más problemática que los directores la **coordinación** con niveles superiores; el exceso de **tareas burocráticas** y el ejercicio de jefe de personal es más problemático para los **secretarios** que para los directores; y por último, en relación con el **total**, **también** son los **secretarios** u otros cargos los que ven más **problemáticas** que el propio director.

El **nivel de preparación** genera diferencias en dos casos. De una parte, los directores manifiestan en tomo a la legislación un mejor nivel de preparación que los jefes de estudio u otros cargos; y, de otra parte, don-

TABLA 5.5.14.

Problemáticas del actual modelo de dirección-Tamaño del centro

PROBLEMÁTICAS ACTUACIÓN DIRECTIVOS EN CENTROS	CARGO QUE ACOMPAÑA				SIGN.	DIF
	Direc.	Jefe Estud.	Secret.	Otros		
Reuniones poco operativas	1.72	1.70	1.95	2.38	p<0.05	4>2,1
Coordinación niveles superiores	1.61	1.94	2.04	2.07	p<0.05	2,3>1
Coordinación grupo directivo	0.76	1.02	1.13	1.07		
Falta clarificación funciones	1.42	1.45	1.36	1.85		
Exceso tareas burocráticas	2.25	2.48	2.86	2.50	p<0.05	3>1
Mala relaciones entre estamentos	1.75	1.47	1.95	1.92		
Poca motivación social	1.86	2.02	1.90	2.33		
Deficiente reconocimiento econó	1.82	1.94	2.04	2.00		
Ejercicio funciones jefe personal	2.01	2.32	2.47	2.38	p<0.05	3>1
Escasa colaboración profesorado	1.89	1.79	1.90	2.15		
Falta reconocimiento profesorado	1.57	1.58	1.72	1.76		
Exceso tareas a realizar	2.07	2.14	2.40	2.23		
TOTAL	1.74	1.84	1.97	2.08	p<0.05	3,4>1

de los directores y jefes de estudio manifiestan un mejor nivel de preparación que los secretarios es en relación con la organización del centro.

La infraestructura es el aspecto del **apoyo logística a los cursos de formación** donde se verifican diferencias en función del cargo (le los encuestados: los directores u otros cargos valoran mejor dicho aspecto que los secretarios-

B. Directivos en formación

Las **modalidades formativas** preferidas son similares según el cargo que desempeñan los encuestados, salvo en lo relativo a la variable seminario coordinado por expertos, donde los Directores muestran mayor preferencia que los Jefes de Estudio.

El **nivel de preparación** de los directivos es desigual según el cargo que desempeñan en lo relativo a legislación, evaluación del profesorado, evaluación general del centro y el global. En todos los casos, los Directores manifiestan un mejor nivel de preparación que el resto de los cargos directivos (Tabla 5.5.15).

TABLA 5.5.15.
Nivel de preparación-Cargo

NIVEL DE PREPARACIÓN	CARGO QUE DESEMPEÑA			SIGN.	DIF
	Director	Jefe Estud.	Secret.		
Conocimientos didácticos	1.79	1.76	1.67		
Legislación	1.82	1.31	1.50	p<0.05	1>2
Organización centro	2.03	1.95	2.00		
Relaciones interpersonales	2.03	2.00	1.50		
Conocimientos dirección reunion	1.62	1.48	1.17		
Confección documentos	1.97	1.43	1.83		
Orientación educativa	2.03	1.90	1.50		
Evaluación alumnos	1.97	1.81	2.00		
Evaluación profesorado	1.57	1.14	0.83	p<0.05	1>2,3
Evaluación general centro	1.85	1.43	1.17	p<0.05	1>2,3
Técnicas de recuperación	1.44	1.40	0.83		
Dinámica de grupos	1.48	1.24	0.83		
Organización servicios	1.26	0.79	1.60		
Organización act. extraescolares	1.94	1.71	1.67		
TOTAL	1.77	1.53	1.43	p<0.05	

La **importancia que deberían tener los contenidos de formación** es similar para los distintos cargos, a excepción del clima organizacional, que es valorado más por los Secretarios que por los Directores.

C. Directivos sin formación

El **modelo de dirección actual** es valorado globalmente como más **problemático** por los Jefes de Estudio.

Las problemáticas de actuación de los centros son variadas. De un lado, los Jefes de Estudio ven más problemático que los directores la coordinación con los niveles superiores; de otro, Otros cargos ven más problemática que los directores, Jefes de estudio y Secretarios las malas relaciones entre estamentos; y por último, la falta de reconocimiento/aceptación por parte del profesorado es más problemático para los Jefes de Estudio y Otros cargos que para los directores.

TABLA 5.5.16.
Problemáticas del actuación centros-Cargo

PROBLEMÁTICAS ACTUACIÓN DIRECTIVOS EN CENTROS	CARGO QUE ACOMPAÑA				SIGN.	DIF
	Direc.	Jefe Estud.	Secret.	Otros		
Reuniones poco operativas	1.98	1.95	2.00	2.00	p<0.01	2>1
Coordinación niveles superiores	1.65	2.40	2.08	2.50		
Coordinación grupo directivo	0.75	1.28	0.67	1.50		
Falta clarificación funciones	1.41	1.38	1.33	2.00		
Exceso tareas burocráticas	2.64	2.28	2.85	2.25	p<0.01	4>1,2,3
Mala relaciones entre estamentos	1.25	1.62	1.58	3.00		
Poca motivación social	1.91	1.95	2.17	2.00		
Deficiente reconocimiento econó	1.80	1.86	2.38	2.25		
Ejercicio funciones jefe personal	2.06	1.80	2.22	2.50	p<0.01	2,4>1
Escasa colaboración profesorado	1.51	1.95	1.83	2.25		
Falta reconocimiento profesorado	1.23	1.76	1.83	2.75		
Exceso tareas a realizar	2.64	2.38	2.50	2.00		
TOTAL	1.78	1.88	1.94	2.25		

Un solo aspecto presenta diferencias significativas respecto **al nivel de preparación**. Los directores se consideran más preparados que los Jefes de estudio u Otros cargos en la organización de servicios.

Respecto a la importancia real de los contenidos de formación, la legislación básica es el aspecto donde se verifican diferencias en función del cargo de los encuestados: los directores valoran mejor dicho aspecto que los Jefes de estudio.

Paralelamente, la importancia ideal de contenidos de formación se asocia a cinco diferencias. De un lado, los directores y jefes de estudio creen que la legislación básica debería tener mayor importancia, aspecto que no consideran Otros cargos. Por otro lado, los directores piensan lo mismo sobre el contenido de imagen **institucional** en oposición a Otros cargos y secretarios. En tercer lugar, el contenido de cultura organizativa debería ser más importante para directores y jefes de estudio y no para secretario u Otros. El contenido de clima organizacional debería ser más importante para jefes de estudio en comparación con los restantes cargos y para directores en comparación con Otros cargos. Finalmente, el contenido de Investigación debería ser más importante para directores que para jefes de estudio o secretarios.

TABLA 5.5.17.
Importancia ideal de contenidos-Cargo

IMPORTANCIA IDEAL	CARGO				SIGN.	DIF
	Direc.	Jefe Estud.	Secret.	Otros		
Legislación básica	2.67	2.60	2.38	1.75	p<0.05	1,2>4
Modelos de organización de centros	2.66	2.55	2.38	2.25		
Modelo de dirección	2.45	2.35	2.00	2.25		
Gestión de recursos humanos	2.64	2.90	2.61	3.00		
Gestión de recursos materiales	2.55	2.70	2.46	2.50		
Gestión de recursos funcionales	2.62	2.70	2.54	2.75		
Sistema relacional	2.60	2.75	2.54	2.75		
Imagen institucional	2.49	2.16	1.81	1.50	p<0.01	1>3,4
Cultura organizativa	2.46	2.55	1.91	1.75	p<0.05	1,2>3,4
Clima organizacional	2.42	2.82	2.18	1.75	p<0.01	2>1,3,4 1>4
Planificación de la formación centros	2.60	2.67	2.36	2.25		
Diagnóstico institucional	1.98	2.15	2.00	1.75		
Elaboración de documentos	2.52	2.47	2.25	2.75		
Técnicas e instrumentos de planificación	2.46	2.68	2.38	2.50		
Dinámica de grupos	2.45	2.58	2.31	2.75		
Técnicas y estrategias para resolver conflictos	2.67	2.79	2.69	3.00		
Evaluación institucional	2.14	2.37	2.08	1.50		
Estrategias de dinamización de centros	2.43	2.68	2.31	2.25		
Gestión y administración informática	2.45	2.55	2.75	3.00		
Planificación de la Formación profesional en el centro	2.53	2.50	2.27	2.75		
Innovación	2.72	2.61	2.42	2.25		
Investigación	2.75	2.33	2.33	2.50	p<0.05	1>2,3
TOTAL	2.51	2.59	2.35	2.34		

5.5.7 La influencia de la forma de acceso al cargo

A. Directivos formados

Dos problemáticas del modelo actual de dirección, se muestran significativas en función de la forma de acceso al cargo. Por un lado, los jefes de estudio ven más problemático que los directores la manera de acceder al cargo; y por otro, los directores ven más problemático el hecho de que no exista un cuerpo directivo.

Respecto a las problemáticas de la actuación de los directivos en los centros son los que han accedido al cargo por otros procedimientos los que ven más problemático que el resto las reuniones poco operativas y la coordinación del grupo directivo, así como el global de este apartado.

Sólo en lo relativo a legislación se observan diferencias en el nivel de preparación y éstas son a favor de los que han accedido al cargo por elección del Consejo Escolar.

Como puede apreciarse en la tabla siguiente, no se valoran de la misma manera todos los contenidos de formación. Tanto la evaluación institucional como la innovación e investigación son valorados mejor por los directivos que han accedido al cargo por otros procedimientos, mientras que los que acceden por elección del Consejo Escolar valoran más el contenido de diagnóstico institucional. En ambos casos, las diferencias siempre están en detrimento de los que han accedido por nombramiento de la administración.

TABLA 5.5.18.
Importancia real de los contenidos-Forma de acceso al cargo

IMPORTANCIA REAL DE LOS CONTENIDOS	FORMA ACCESO AL CARGO				SIGN.	DIF
	Consej. o Escolar	Nomb. admi.	Propu. Director	Otros		
Legislación básica	1.80	1.73	1.61	1.89		
Modelos de organización	1.49	1.14	1.33	1.22		
Modelos de dirección	1.48	1.35	1.42	1.12		
Gestión recursos humanos	1.40	1.71	1.42	1.11		
Gestión recursos materiales	1.50	1.53	1.39	1.33		
Gestión recursos funcionales	1.74	1.85	1.86	1.22		
Sistema relacional	1.69	1.57	1.53	1.44		
Imagen institucional	1.07	1.33	1.14	1.44		
Cultura organizativa	1.23	1.33	1.28	1.14		
Clima organizacional	1.35	1.07	1.28	1.25		
Planificación de formación	1.17	0.76	1.18	0.89		
Diagnóstico institucional	1.13	0.46	1.07	1.12	p<0.05	1,3>2
Elaboración de documentos	1.95	1.57	1.88	1.00		
Técnicas e instru. de planif.	1.35	1.23	1.30	1.33		
Dinámica de grupos	1.26	0.69	1.33	0.89		
Técnicas y estrat. resol. de conf.	1.23	0.92	1.17	0.89		
Evaluación institucional	1.24	0.69	1.10	1.89	p<0.05	4>1,2,3 1>2
Estrategias de dinamización	1.15	0.78	1.08	0.85		
Gestión informática	1.14	0.53	0.97	1.33		
Planificación F.P. centro	1.03	0.64	0.87	1.00		
Innovación	1.02	0.50	1.08	1.67	p<0.05	4>1,2 1,3>2
Investigación	0.82	0.14	0.88	1.33	p<0.01	1,3,4>2
TOTAL	1.47	1.32	1.37	1.35		

B) Directivos en Formación

En este caso, los directivos que han accedido al cargo a través del Consejo Escolar o a Propuesta del Director, **perciben posteriormente a la formación**, significativamente, frente a los que han accedido a través del nombramiento de la Administración u Otras formas, que los cursos realizados les han servido para mejorar el nivel de **información/contenidos**.

Por otra parte, los directivos que han accedido a su cargo a través del nombramiento de la Administración perciben más significa-

TABLA 5.5.19.
Percepciones posteriores-Forma de acceso cargo

PERCEPCIONES POSTERIORES	FORMA DE ACCESO				TOTAL %	DIF
	Consej. o Escolar	Nomh. admi.	Propu. Director	Otros		
Mejorar nivel de información	SI 22	3	11	0	36 (58.1)	p<0.05
	NO 10	7	6	3	26 (41.9)	
Intercambio de experiencias	SI 15	5	10	1	31 (50)	p<0.05
	NO 17	5	7	2	31 (50)	
Satisfacer ofertas a la Admón.	SI 2	3	22	0	7 (11.3)	p<0.05
	NO 30	7	15	3	55 (88.7)	
Aumento seguridad en el cargo	SI 6	4	6	1	17 (27.4)	p<0.05
	NO 26	6	11	2	45 (72.6)	
Favorecer promoción personal	SI 2	3	0	0	5 (8.1)	p<0.05
	NO 30	7	17	3	57 (91.9)	
Satisfacer interes tema de la dirección	SI 5	4	1	0	10 (16.1)	p<0.05
	NO 27	6	16	3	52 (83.9)	
Adquirir instrumentos y recursos	SI 18	4	12	1	35 (56.5)	p<0.05
	NO 14	6	5	2	27 (43.5)	

tivamente que los cursos les han servido para favorecer la promoción personal, frente a aquellos que han accedido a través de Consejo Escolar, propuesta de Director u Otras formas.

La **modalidad formativa preferida** es la del curso impartido por varios ponentes en aquellos directivos que han accedido a través del Consejo Escolar o por nombramiento de la Administración frente a aquellos que han accedido a propuesta del Director.

Por otro lado, los que han accedido al cargo a través del Consejo Escolar, prefieren los cursos dirigidos a directivos de varios niveles, frente a aquellos que han accedido a través del nombramiento de la Administración.

TABLA 5.5.20.
Problemáticas de modelo actual dirección-
Forma de acceso cargo

IMPORTANCIA REAL DE LOS CONTENIDOS	FORMA ACCESO AL CARGO				SIGN.	DIF
	Consej. o Escolar	Nomb. admi.	Propu. Director	Otros		
Curso impartido varios ponentes	2.64	2.50	1.94	1.12	p<0.01	1,2>3
Curso impartido un ponente	0.92	0.60	1.29	1.00		
Curso a directivos mismo nivel	2.61	2.80	2.53	2.00		
Curso a directivos varios niveles	1.93	0.80	1.41	1.33	p<0.01	1>2
Seminario coordinado por experto	2.48	2.22	1.88	2.33		
Asesoramiento tutorizado	2.37	2.10	2.41	2.00		
Asesoramiento puntual	2.22	2.00	2.00	1.33		

Los que han accedido al cargo a través del Consejo Escolar ven globalmente más **problemáticas del actual modelo de dirección** respecto a aquellos que han accedido a propuesta del Director.

Específicamente, la poca representatividad de los directivos es vista como más **problemática** por los que han accedido a través del Consejo Escolar o por nombramiento de la Administración, mientras que no por los que han accedido a propuesta del Director. Paralelamente, la falta de autonomía en la toma de decisiones es vista como más **problemática** por los directivos que han accedido por nombramiento de la Administración pero no por los que han accedido al cargo a propuesta del Director o a través de otras formas.

Las **problemáticas de actuación** son similares a excepción del aspecto del reconocimiento económico. En este caso, los directivos que han accedido al cargo a través del nombramiento de la Administración, ven más problemático dicho aspecto que aquellos que han accedido a través del Consejo Escolar u Otras formas.

Respecto al **nivel de preparación**, sólo se puede destacar que los directivos que han accedido al cargo a través del Consejo Escolar se consideran más preparados en legislación que aquellos que han accedido a través de otras formas.

En este caso, los directivos que han accedido al cargo a propuesta del Director, dan más **importancia real a los contenidos** de cultura organizativa y clima organizacional que los que han accedido a través del Consejo Escolar.

Por otro lado, los **contenidos** de gestión de recursos materiales y funcionales son considerados más importantes por los directivos que surgen del Consejo Escolar, del nombramiento de la Administración o de la Propuesta del Director que los que han accedido a través de otras formas.

Los directivos que han accedido al cargo en todas las formas propuestas excepto en Otras, creen que deberían tener una mayor **importancia ideal** los siguientes **contenidos**: de diagnóstico institucional, planificación de la formación en centros, cultura organizativa, gestión de recursos materiales, legislación básica, modelos de organización e imagen institucional. Por lo que se refiere a los dos últimos contenidos listados, los directivos que han accedido al cargo a través del Consejo Escolar, los consideran más importantes que aquellos que han accedido a propuesta del Director.

TABLA 5.5.21.
Problemáticas de modelo actual dirección-
Forma de acceso cargo

IMPORTANCIA REAL DE LOS CONTENIDOS	FORMA ACCESO AL CARGO				SIGN.	DIF
	Consej. o Escolar	Nomb. admi.	Propu. Director	Otros		
Legislación básica	2.50	2.40	2.53	1.00	p<0.001	1,2,3>4
Modelos de organización	2.79	2.60	2.41	1.67	p<0.01	1,2,3>4 1>3
Modelos de dirección	2.62	2.67	2.40	1.50		
Gestión recursos humanos	2.76	2.90	2.87	3.00		
Gestión recursos materiales	2.45	2.40	2.59	1.33	p<0.05	1,2,3>4
Gestión recursos funcionales	2.44	2.40	2.53	1.33		
Sistema relacional	2.64	2.50	2.59	2.33		
Imagen institucional	2.38	2.22	1.88	1.00	p<0.01	1,2,3>4 1>3
Cultura organizativa	2.52	2.30	2.31	1.33	p<0.05	1,2,3>4
Clima organizacional	2.55	2.44	2.44	2.33		
Planificación de formación	2.59	2.30	2.44	0.67	p<0.001	1,2,3>4
Diagnóstico institucional	2.21	1.90	2.00	0.67	p<0.01	1,2,3>4
Elaboración de documentos	2.47	2.50	2.47	2.67		
Técnicas e instru. de planif.	2.76	2.40	2.70	2.67		
Dinámica de grupos	2.61	2.50	2.41	2.67		
Técnicas y estrat. resol. de conf.	2.62	2.70	2.81	3.00		
Evaluación institucional	2.14	2.30	2.12	1.33		
Estrategias de dinamización	2.61	2.40	2.56	2.67		
Gestión informática	2.14	2.10	2.23	2.00		
Planificación F.P. centro	2.22	2.40	2.00	1.00		
Innovación	2.39	2.70	2.35	2.67		
Investigación	2.36	2.60	2.18	1.33		
TOTAL	2.48	2.43	2.38	1.87		

C. Directivos sin formación

Tres **problemáticas del modelo actual de dirección** se muestran significativas en función de la forma de acceso al cargo. Por un lado, los que han accedido al cargo a través del nombramiento de la Administración o a propuesta del director ven más problemáticas la manera de acceder al cargo que aquellos que han accedido a través del Consejo Escolar u otras formas; por otro, los que han accedido a través del Consejo escolar o a propuesta del director ven más problemático el hecho de que no exista suficiente formación.

TABLA 5.5.22.
Problemáticas de modelo actual dirección-
Forma de acceso al cargo

PROBLEMÁTICAS MODELO DIRECCION ACTUAL	FORMA ACCESO AL CARGO				SIGN.	DIF
	Consej. o Escolar	Nomb. admi.	Propu. Director	Otros		
Disfuncionalidad poder legal/real	2.04	2.31	2.50	2.12	p<0.001	2,3>1,4
Poca representatividad directivos	1.66	2.21	2.06	1.87		
Forma acceso cargo	1.35	2.15	2.19	0.62		
Provisionalidad cargo	1.46	2.00	2.25	1.37	p<0.05	1,3>4
Insuficiente formación	2.39	2.25	2.56	1.62		
No existencia cuerpo directivo	1.47	2.00	1.44	1.25		
Falta autonomía toma decisiones	1.85	2.36	2.37	1.87	p<0.05	2,3>4 3>1
Carácter reversible cargo	0.94	1.61	1.37	0.50		
Falta trabajo en grupo	2.10	1.71	2.00	1.75		
TOTAL	1.73	2.06	2.12	1.44		

Los directivos que han accedido a través del Consejo Escolar, por nombramiento de la Administración o por otras formas, se consideran más **preparados** en legislación escolar que aquellos que han accedido a propuesta del director. Aquellos directivos que han accedido a través del Consejo Escolar o por nombramiento de la Administración se consideran más preparados respecto a la organización de centros que los que han accedido a propuesta del director.

Los directivos que han accedido al cargo a través del nombramiento de la Administración, en oposición a aquellos que han accedido a través de la propuesta del director, consideran que la gestión de recursos funcionales debe tener mayor importancia real como contenido. Por otro lado, aquellos que han accedido al puesto a través de otras formas consideran que el contenido de imagen institucional debe tener mayor importancia, en oposición a los que ocupan el puesto a través del Consejo Escolar o de la propuesta del director.

Los directivos que han accedido al cargo a través de las formas propuestas, excepto Otras, consideran, respecto a la importancia ideal de los contenidos de formación, que el contenido de gestión de recursos materiales debería tener mayor importancia.

5.5.8. La influencia de la institución organizadora

A. Directivos formados

Respecto al momento en que se ha de realizar la formación, la opinión es diferente: los directivos que pertenecen al MEC demandan porcentualmente que la formación sea fuera de período escolar o período lectivo, mientras que los del Departament no son la la misma opinión ($p < 0.05$).

TABLA 5.5.23.

Momento de formación-Nivel educativo.

MOMENTO FORMACIÓN	INSTITUCIÓN		TOTAL
	MEC	D.ENS	
Horario escolar	59	29	81 (69.3)
Fuera horario escolar	14	4	18 (14.2)
Fuera periodo lectivo	18	8	21 (16.5)
TOTAL	86 (67.7)	41 (32.3)	127

Cuando se analiza el proceso de formación también se aprecian diferencias: los directivos del MEC prefieren más el proceso formativo extensivo o ambos, y los del Departament el intensivo ($p < 0.05$).

TABLA 5.5.24.
Proceso de formación-Nivel educativo

PROCESO FORMACIÓN	INSTITUCIÓN		TOTAL
	MEC	D.ENS	
Proceso intensivo	17	19	36 (27.5)
Proceso extensivo	38	8	46 (35.1)
Ambos	31	18	49 (37.4)
TOTAL	86 (65.6)	45 (34.3)	131

Como puede apreciarse en la tabla siguiente, los directivos pertenecientes al Departament d'Ensenyament prefieren más que los del MEC **las modalidades de formación** de cursos dirigidos a directivos del mismo nivel educativo, seminarios coordinados por un experto y asesoramiento tutorizado al equipo directivo.

TABLA 5.5.25.
Modalidad de formación-Institución organizadora

MODALIDAD DE FORMACIÓN	INSTITUCIÓN		SIGN.	DIF
	MEC	D.ENS		
Curso impartido por varios ponentes	2.25	2.38		
Curso impartido por un ponente	0.91	0.94		
C. dirigido a direc. del mismo nivel educativo	2.28	2.58	p<0.05	2>1
C. dirigido a direc. de distintos niveles educativos	1.46	1.24		
Seminario coordinado por un/a experto/a	1.91	2.28	p<0.05	2>1
Asesoramiento tutorizado al equipo directivo	1.93	2.34	p<0.05	2>1
Asesoramiento puntual a los/as directivos/as	1.89	2.03		

Los directivos pertenecientes al Departament d'Ensenyament ven más **problemático en el actual modelo de dirección** que los del MEC la forma de acceder al cargo y la provisionalidad del mismo.

Al igual que en el caso anterior, los directivos pertenecientes al Departament d'Ensenyament ven más **problemática la actuación en los centros** que los directivos del MEC, en lo relativo a las malas relaciones entre estamentos y el deficiente reconocimiento económico.

Sólo se aprecia una diferencia significativa respecto al **nivel de preparación en diferentes ámbitos** relacionada con la legislación escolar, donde se evidencia un mayor nivel de preparación en los directivos pertenecientes al MEC.

Se da el mismo **nivel de importancia real de los contenidos de formación** de directivos, con la excepción de lo relativo a la gestión y administración informática, en la que los directivos del Departament d'Ensenyament la valoran más alta que los directivos del MEC.

TABLA 5.5.26.
Importancia ideal de los contenidos de formación-Institución organizadora

MODALIDAD DE FORMACIÓN	INSTITUCIÓN		SIGN.	DIF
	MEC	D.ENS		
Legislación básica	2.52	2.45		
Modelos de organización de centros	2.52	2.58		
Modelo de dirección	2.43	2.50		
Gestión de recursos humanos	2.72	2.97	p<0.001	2>1
Gestión de recursos materiales	2.36	2.69	p<0.01	2>1
Gestión de recursos funcionales	2.49	2.62		
Sistema relacional	2.65	2.83	p<0.05	2>1
Imagen institucional	2.05	2.22		
Cultura organizativa	2.25	2.52	p<0.05	2>1
Clima organizacional	2.31	2.63	p<0.01	2>1
Planificación de la formación en centros	2.42	2.47		
Diagnóstico institucional	2.01	2.19		
Elaboración de documentos	2.51	2.59		
Técnicas e instrumentos de planificación	2.43	2.67	p<0.05	2>1
Dinámica de grupos	2.38	2.70	p<0.01	2>1
Técnicas y estrategias para resolver conflictos	2.64	2.67		
Evaluación institucional	2.13	2.35		
Estrategias de dinamización de centros	2.50	2.65		
Gestión y administración informática	2.32	2.30		
Planificación de la Formación profesional en el centro	2.24	2.44		
Innovación	2.46	2.59		
Investigación	2.30	2.48		
TOTAL	2.40	2.56	p<0.05	2>1

Como puede apreciarse en la tabla siguiente, existen diferencias entre ambos colectivos a la hora de valorar la **importancia que deberían tener los contenidos** de formación de los directivos. En particular, la gestión de recursos humanos y materiales, el sistema relacional, la cultura organizativa, el clima organizacional, las técnicas e instrumentos de planificación y la dinámica de grupos son valorados más altamente por parte de los directivos pertenecientes al Departament d'Ensenyament.

Respecto a la valoración del diseño de cursos de formación, sólo se observan diferencias en lo relativo al horario del curso: los directivos pertenecientes al Departament d'Ensenyament lo valoran mejor.

Prácticamente en todos los casos, las diferencias de **valoración del apoyo logístico a los cursos de formación** son significativas, de manera que tanto en la información durante el desarrollo del curso, el sistema de selección de asistentes, el sistema de apoyo a la formación, la infraestructura, la dirección coordinación del curso y el global son valorados mejor por los directivos pertenecientes al Departament d'Ensenyament.

B) Directivos en formación

Los directivos de cursos organizados por el Departament d'Ensenyament tienen más expectativas previas que los organizados por el MEC: esperan que a través de los cursos de formación se favorezca más la promoción personal, ($p < 0.05$).

TABLA 5.5.27.
Valoración del apoyo a cursos de formación-Institución organizadora

VALORACION DEL APOYO CURSOS	INSTITUCIÓN		SIGN.	DIF
	MEC	D.ENS		
Información previa al curso	0.88	0.97		
Información durante el curso	1.79	2.02	$p < 0.05$	2>1
Sistema de selección de asistentes	1.63	1.58		
Sistema de apoyo a la formación	0.93	1.50	$p < 0.01$	2>1
Infraestructura: locales, mobiliario	1.60	2.32	$p < 0.001$	2>1
Dirección Coordinación del curso	1.80	2.10	$p < 0.05$	2>1
TOTAL	1.43	1.76	$p < 0.001$	2>1

Respecto a las percepciones posteriores al curso, los directivos que pertenecen al MEC consideran que algunos aspectos como el nivel de información/contenidos, satisfacción del interés y adquisición de instrumentos y recursos de organización han sido cubiertos por los cursos de formación, mientras que los que pertenecen al Departament d'Ensenyament no piensan lo mismo.

Los directivos pertenecientes a cursos del Departament d'Ensenyament ven más problemático que los del MEC la forma de acceder al cargo, entre las problemáticas actuales del modelo de dirección.

Al igual que en el caso anterior, los directivos pertenecientes al Departament d'Ensenyament ven más problemática de actuación en los centros lo relativo al ejercicio de funciones de Jefe de Personal.

Por lo que al nivel de preparación se refiere, se observan diferencias. Por un lado, los directivos del MEC se consideran más preparados que los del Departament d'Ensenyament para la confección de documentos y sistemas de comunicación con organismos y entidades. Por otro, los directivos pertenecientes al Departament d'Ensenyament se consideran más preparados respecto a la evaluación general del centro.

Se observan diferencias en las calificaciones sobre la importancia ideal de los contenidos respecto a los contenidos de técnicas e instrumentos de planificación, técnicas y estrategias para resolver conflictos, estrategias de dinamización de centros, gestión y administración informática e innovación. Estos contenidos tienen mayor importancia para los directivos del Departament d'Ensenyament que para los del MEC.

TABLA 5.5.28.
Importancia ideal de los contenidos de formación-Institución organizadora

MODALIDAD DE FORMACIÓN	INSTITUCIÓN		SIGN.	DIF
	MEC	D.ENS		
Legislación básica	2.54	2.12		
Modelos de organización de centros	2.69	2.35		
Modelo de dirección	2.67	2.19		
Gestión de recursos humanos	2.84	2.82		
Gestión de recursos materiales	2.41	2.47		
Gestión de recursos funcionales	2.36	2.50		
Sistema relacional	2.56	2.69		
Imagen institucional	2.22	1.87		
Cultura organizativa	2.46	2.12		
Clima organizacional	2.54	2.35		
Planificación de la formación en centros	2.47	2.23		
Diagnóstico institucional	2.09	1.81		
Elaboración de documentos	2.38	2.61		
Técnicas e instrumentos de planificación	2.57	2.94	p<0.01	2>1
Dinámica de grupos	2.53	2.53		
Técnicas y estrategias para resolver conflictos	2.63	2.88	p<0.05	2>1
Evaluación institucional	2.05	2.12		
Estrategias de dinamización de centros	2.42	2.87	p<0.01	2>1
Gestión y administración informática	1.95	2.53	p<0.05	2>1
Planificación de la Formación profesional en el centro	2.06	2.13		
Innovación	2.24	2.82	p<0.05	2>1
Investigación	2.16	2.47		
TOTAL	2.39	2.43		

Respecto a la valoración del diseño del curso, se observan diferencias en lo relativo al material entregado y a la duración del curso, aspectos más valorados por los directivos del MEC.

Únicamente el aspecto de la infraestructura en relación al **apoyo logístico al curso** es valorado más positivamente por los directivos del Departament d'Ensenyament.

5.6. Contraste/comparación entre las opiniones de los directivos encuestados

5.6.1. Datos generales

Los apartados siguientes, relativos a la comparación entre los datos aportados por los directivos formados, en formación y sin formación, analizan las diferencias que se presentan en el contraste de los datos. No se consideran los casos en que no se evidencia ninguna diferencia, obviando cualquier comentario al respecto, dando a entender con ello que tanto unos como otros directivos aportan los mismos resultados en torno al particular analizado. Así, por ejemplo, el no hacer referencia a la edad, al sexo o a la antigüedad en el cargo, se ha de interpretar como que los distintos colectivos implicados presentan los mismos resultados en el análisis las variables aludidas.

a) Nivel educativo.

Los directivos analizados trabajan en distintos niveles educativos. Los directivos formados predominan porcentualmente más en el nivel de Secundaria, mientras que los directivos en formación y sin formación lo hacen más en el nivel de Infantil-Primaria ($p < 0.05$).

TABLA 5.6.1.
Nivel educativo-Directivos

HORAS DEDICACIÓN	DIRECTIVOS			TOTAL %
	Forma.	En form.	Sin form.	
Infantil-Primaria	88	43	67	198 (66.7)
Secundaria	51	13	23	87 (29.3)
Otros	4	6	2	12 (4)
TOTAL	143 (48.1)	62 (20.9)	92 (31)	297

b) Número de habitantes de la localidad donde se ubican los centros.

Los directivos formados predominan en localidades 10.000 y 100.000 habitantes y en las de más de 500.000 habitantes, Los

directivos en formación lo hacen en localidades entre 1.000 y 10.000 habitantes y entre las de 100.000 a 500.000 habitantes. Por otra parte, los directivos sin formación predominan en localidades entre 100.000 y 500.000 habitantes ($p < 0.001$).

TABLA 5.6.2.
Número de habitantes de la localidad-Directivos

HORAS DEDICACIÓN	DIRECTIVOS			TOTAL %
	Forma.	En form.	Sin form.	
Menos de 1.000 h.	7	0	3	10 (3.4)
De 1.000 a 10.000 h.	23	19	13	55 (18.5)
De 10.000 a 100.000 h.	59	17	20	96 (32.3)
De 100.000 a 500.000 h.	22	24	54	100 (33.7)
Más de 500.000 h.	33	2	1	36 (12.1)
TOTAL	144 (48.5)	62 (20.9)	91 (30.6)	297

c) Situación como cargo directivo.

Solamente se aprecia, en relación con este apartado, una diferencia relativa a la utilidad de la formación: los directivos formados consideran que esta ha sido superior y más allá de lo que opinan los directivos sin formación.

TABLA 5.6.3.
Situación como cargo directivo-Directivos

SITUACIÓN COMO CARGO	DIRECTIVOS			SIGN DIF
	Forma.	En form.	Sin form.	
Grado de suficiencia	1.62	1.66	1.58	$p < 0.05$ 1 > 3
Grado de utilidad	2.09	2.03	1.78	
Grado de satisfacción	1.80	1.79	1.67	
Valoración del apoyo	1.92	1.81	2.05	

5.6.2. Opiniones sobre la formación

a) Expectativas sobre la formación.

Hay bastante igualdad en las expectativas que sobre la formación tienen los directivos, salvo en lo relativo a mejorar el nivel de información y a adquirir instrumentos y recursos. En ambos casos, tanto los directivos formados como los directivos en formación manifiestan este sentir, contrariamente a los directivos sin formación.

TABLA 5.6.4.
Expectativas previas-Directivos

EXPECTATIVAS PREVIAS	DIRECTIVOS				
		form.	form.		
Mejorar nivel de información	SI 117	52	55	224 (73.7)	p<0.001
	NO 28	10	42	80 (26.3)	
Intercambio de experiencias	SI 61	32	43	136 (44.7)	
	NO 84	30	54	168 (55.3)	
Satisfacer ofertas a la Admón.	SI 2	1	4	7 (2.3)	
	NO 143	61	93	297 (97.7)	
Aumento seguridad en el cargo	SI 66	31	41	138 (45.4)	
	NO 79	31	56	166 (54.6)	
Favorecer promoción personal	SI 14	3	14	31 (10.2)	
	NO 131	59	83	273 (89.8)	
Satisfacer interes tema de la dirección	SI 37	13	17	67 (22)	
	NO 108	49	80	237 (78)	
Adquirir instrumentos y recursos	SI 119	52	48	219 (72)	p<0.001
	NO 26	10	49	85 (28)	

b) Percepciones posteriores a la **formación**.

Tal y como podemos observar en la tabla 5.6.5., las percepciones posteriores de los directivos son similares a sus expectativas, manteniéndose las diferencias apuntadas con anterioridad, relativas a mejorar el nivel de información y a adquirir instrumentos y recursos. Hay que añadir una diferencia más, que tiene que ver con el intercambio de experiencias que, como era de esperar, tanto los directivos formados como los que están en proceso de formación la destacan por encima de los que no tienen formación.

TABLA 5.6.5.
Percepciones posteriores-Directivos

PERCEPCIONES POSTERIORES	DIRECTIVOS			TOTAL %	SIGN
	Form.	En form.	Sin form.		
Mejorar nivel de información	SI 84	36	30	150 (49.3)	p<0.001
	NO 61	26	67	154 (50.7)	
Intercambio de experiencias	SI 80	31	30	141 (46.4)	P<0.001
	NO 61	31	67	163 (53.6)	
Satisfacer ofertas a la Admón.	SI 15	7	10	32 (10.5)	
	NO 130	55	87	272 (89.5)	
Aumento seguridad en el cargo	SI 45	17	25	87 (28.6)	
	NO 100	45	72	217 (71.4)	
Favorecer promoción personal	SI 16	5	10	31 (10.2)	
	NO 129	57	87	273 (89.8)	
Satisfacer interes tema de la dirección	SI 23	10	7	40 (13.2)	
	NO 122	52	90	264 (86.8)	
Adquirir instrumentos y recursos	SI 84	35	26	145 (47.7)	p<0.001
	NO 61	27	71	159 (52.3)	

c) Modalidad de formación preferida.

Los directivos tienen generalmente las mismas opiniones sobre las distintas modalidades de formación, excepto cuando se valora el hecho de que vaya dirigida a directivos de varios niveles. Aquí, los directivos formados y en formación son más favorables a esta opinión que los directivos sin formación.

TABLA 5.6.6.
Modalidad formativa preferida-Directivos

MODALIDAD PREFERIDA	DIRECTIVOS			SIGN	DF
	Forma.	En form.	Sin form.		
Curso impartido varios ponentes	2.29	2.40	2.25	pt0.001	1,2>3
Curso impartido un ponente	0.94	0.98	0.97		
Curso directivos mismo nivel	2.37	2.59	2.52		
Curso directivos varios niveles	1.40	1.55	0.93		
Seminario coordinado por expertos	2.01	2.25	2.25		
Asesoramiento tutorizado	2.01	2.25	2.24		
Asesoramiento puntual	2.09	2.31	2.12		

d) Problemáticas del modelo actual.

Respecto a esta variable, todo y que la mayoría de las opiniones son similares entre los directivos, hay que destacar dos opiniones marcadamente diferentes. Por un lado, tanto los directivos formados como los directivos sin formación ven más problemático que los directivos en formación la no existencia de un cuerpo de directores. De otro lado, para los directivos formados es más problemático que para los directivos sin formación el carácter reversible del cargo.

TABLA 5.6.7.
Problemáticas del modelo de dirección-Directivos

MODALIDAD PREFERIDA	DIRECTIVOS			SIGN	DIF
	Forma	En form.	Sin form.		
Disfuncionalidad entre poder legal/real	221	242	218		
Poca representatividad real de los directivo	183	173	185		
La forma de acceder al cargo	141	127	154		
La pmvisionalidad del cargo	194	181	168		
Insuficiente formación especializada recibida	218	213	233		
No existencia de un cuerpo de directores	132	091	154	p<0.01	1>2
Falta de autonomía para tomar decisiones	208	116	202		
Carácter reversible del cargo	138	108	106	p<0.05	1>3
Falta de tradición de trabajo en grupo	221	205	201		
TOTAL	187	170	183		

e) Problemáticas de la actuación de los directivos en los centros educativos.

Se evidencian aquí algunas diferencias. Por un lado, los directivos formados y sin formación consideran la actuación en los centros educativos, en general, como más problemática que lo que hacen los directivos en formación. También se mantiene esta tendencia respecto al aspecto de la coordinación dentro del equipo directivo. Por otro lado, los directivos formados, en oposición a los directivos sin y en formación, ven más problemáticas las malas relaciones entre estamentos. Finalmente, los directivos sin formación ven más problemáticas las excesivas tareas a realizar.

f) Nivel de preparación.

Los directivos sin formación se ven más preparados en lo que se refiere a conocimientos para dirigir reuniones, en comparación con los directivos formados y en formación. Paralelamente, aquellos se ven más preparados que los directivos formados para la organización de actividades extraescolares.

TABLA 5.6.8.
Problemáticas de la actuación-Directivos

PROBLEMÁTICAS ACTUACIÓN	DIRECTIVOS			SIGN	DIF
	Forma. Forma.	En fom. En form.	Sin form. Sin form.		
Realización de reuniones poco operativas	1.83	2.08	1.99		
Coordinación con los niveles superiores	1.81	1.65	1.89		
Coordinación dentro del equipo directivo	0.93	0.51	0.89	p<0.01	3,1>2
Falta de clarificación de funciones tareas	1.47	1.28	1.44		
Exceso de tareas burocráticas	2.43	2.43	2.58		
Malas relaciones enire estamentos	1.73	1.35	1.45	p<0.05	1>2,3
Poca motivación social	1.96	1.74	1.97		
Deficiente reconocimiento económico	1.91	1.61	1.92		
Ejercicio de funciones de Jefe de personal	2.19	2.15	2.03		
Escasa colaboración del profesorado	1.91	1.84	1.70		
Falta aceptaciónireconocimiento por parte de los profesores	1.62	1.44	1.53		
Excesivas tareas a realizar	2.18	2.08	2.54	p<0.01	3>2,1
TOTAL	1.85	1.69	1.85	p<0.05	3,1>2

TABLA 5.6.9.
Nivel de preparación-Directivos

PROBLEMÁTICAS ACTUACIÓN	DIRECTIVOS			SIGN	DIF
	Forma.	En fom.	Sin form.		
Conocimientos didácticos	1.65	1.77	1.72		
Legislación escolar	1.71	1.62	1.55		
Organización de ceniros	1.99	2.00	2.04		
Relaciones interpersonales	1.92	1.96	2.07		
Conocimientos dirigir reuniones	1.62	1.52	1.81	p<0.05	3>2,1
Confección de documentos	1.98	1.77	1.77		
Orientación educativa	1.13	1.93	1.86		
Evaluación alumnos	1.83	1.91	2.01		
Evaluación profesorado	1.30	1.35	1.33		
Evaluación centro	1.48	1.63	1.55		
Técnicas de recuperación	1.41	1.36	1.57		
Dinámica de grupos	1.37	1.33	1.50		
Organización de servicios	1.38	1.12	1.47		
Organización de actividades extra.	1.63	1.83	1.98	p<0.05	3>1
TOTAL	1.65	1.66	1.74		

g) Importancia real de los contenidos de formación.

Los directivos sin formación y formados, en oposición a los que se encuentran en formación, consideran que los contenidos de investigación, innovación, gestión de recursos funcionales, técnicas y estrategias para resolver conflictos y sistema relacional tienen mayor importancia. Por otro lado, los directivos sin formación consideran que la gestión de recursos materiales y todos los contenidos tomados en su conjunto tienen más importancia; opinión no compartida por los directivos en formación.

TABLA 5.6.10.
Importancia real de contenidos-Directivos

IMPORTANCIA REAL CONTENIDOS	DIRECTIVOS			SIGN	DIF
	Forma.	En form.	Sin form.		
Legislación básica	1.75	1.73	1.77		
Modelos de organización	1.38	1.24	1.45		
Modelos de dirección	1.42	1.16	1.30		
Gestión de recursos humanos	1.42	1.38	1.49		
Gestión de recursos materiales	1.46	1.30	1.68	p<0.05	3>2
Gestión de recursos funcionales	1.74	1.45	1.95	p<0.01	1,3>2
Sistema relacional	1.62	1.23	1.57	p<0.05	3,1>2
Imagen institucional	1.14	0.94	1.19		
Cultura organizativa	1.24	1.02	1.20		
Clima organizacional	1.28	1.02	1.34		
Planificación de la formación	1.11	1.06	1.25		
Diagnóstico institucional	1.03	0.83	1.13		
Elaboración de documentos	1.90	1.85	1.95		
Técnicas e instrumentos de planificación	1.32	1.23	1.36		
Dinámica de grupos	1.19	0.88	1.15		
Técnicas resolver conflictos	1.16	0.86	1.22	p<0.05	3,1>2
Evaluación institucional	1.18	1.18	1.10		
Estrategias de dinamización de centros	1.08	0.80	1.11		
Gestión y admón informática	1.05	0.94	1.17		
Planificación de la EP.	0.96	0.80	1.16		
Innovación	1.03	0.66	1.17	p<0.01	1,3>2
Investigación	0.81	0.35	0.93	p<0.01	1,3>2
TOTAL	1.42	1.25	1.54	p<0.05	3>2

h) Importancia ideal de los contenidos de formación.

Los directivos sin formación creen, a diferencia de los formados y en formación, que los contenidos de gestión y administración informática e investigación deberían tener mayor importancia. Por otra parte, los directivos sin formación opinan que la Planificación de la Formación Permanente, como contenido, debería tener mayor importancia; opinión no compartida por los directivos en formación.

TABLA 5.6.11.
Importancia ideal contenidos-Directivos

IMPORTANCIA REAL CONTENIDOS	DIRECTIVOS			SIGN	DIF
	Foma.	En form.	Sin form.		
Legislación básica	2.55	2.41	2.57		
Modelos de organización	2.56	2.59	2.58		
Modelos de dirección	2.48	2.53	2.36		
Gestión de recursos humanos	2.81	2.83	2.71		
Gestión de recursos materiales	2.46	2.42	2.57		
Gestión de recursos funcionales	2.54	2.40	2.64		
Sistema relacional	2.72	2.59	2.74		
Imagen institucional	2.12	2.13	2.27		
Cultura organizativa	2.32	2.36	2.38		
Clima organizacional	2.42	2.49	2.45		
Planificación de la formación	2.55	2.39	2.57		
Diagnóstico institucional	2.06	2.00	2.01		
Elaboración de documentos	2.55	2.48	2.49		
Técnicas e instrumentos de planificación	2.52	2.67	2.50		
Dinámica de grupos	2.51	2.53	2.48		
Técnicas resolver conflictos	2.67	2.71	2.72		
Evaluación institucional	2.21	2.12	2.15		
Estrategias de dinamización de centros	2.56	2.56	2.46		
Gestión y admón. informática	2.33	2.15	2.55	p<0.01	3>2,1
Planificación de la EP.	2.30	2.11	2.51	p<0.05	3>2
Innovación	2.48	2.45	2.63		
Investigación	2.32	2.29	2.59	p<0.05	3>2,1
TOTAL	2.46	2.41	2.50		

CAPÍTULO VI

APORTACIONES DE OTROS ESTAMENTOS

Se presentan a continuación los datos relativos a la muestra de profesores e inspectores utilizada como fuente de información, de acuerdo al diseño establecido. La presentación conjunta de datos de esos dos colectivos se justifica por razones operativas relacionadas con la presentación sintética de la información.

El desarrollo de este capítulo seguirá la misma pauta que los anteriores. El total de profesores encuestados es de 45 y de 35 inspectores.

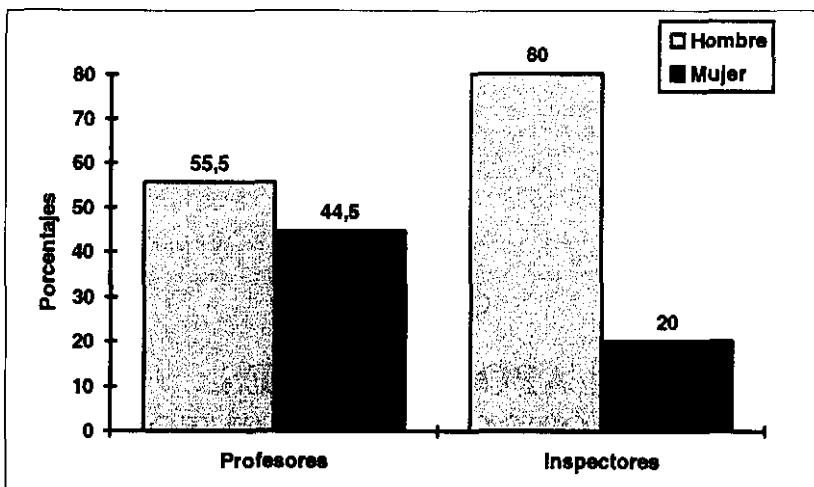
6.1.- Caracterización de la muestra de profesores e inspectores

A.- VARIABLES PERSONALES

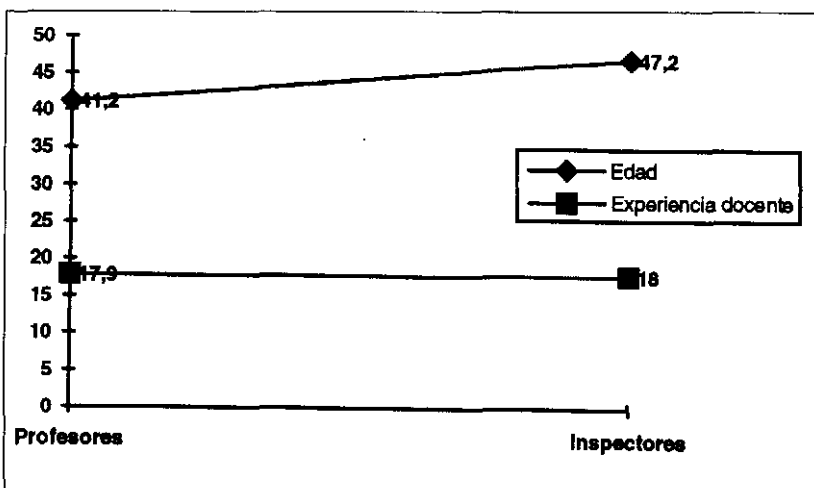
a) El **sexo** predominante es el masculino. El 66.3% son hombres y el resto mujeres. Significativamente, hay más hombres inspectores que mujeres ($p < 0.05$).

b) La **edad** es distinta según sea el colectivo. Se aprecia que los inspectores tienen mayor promedio de edad **que** los profesores ($p < 0.01$).

En cuanto a los años de **experiencia docente**, la media se sitúa en 18 años, con una desviación de 8.6. En este caso, existe la misma experiencia docente, concordante con la edad de los **encuestados**.

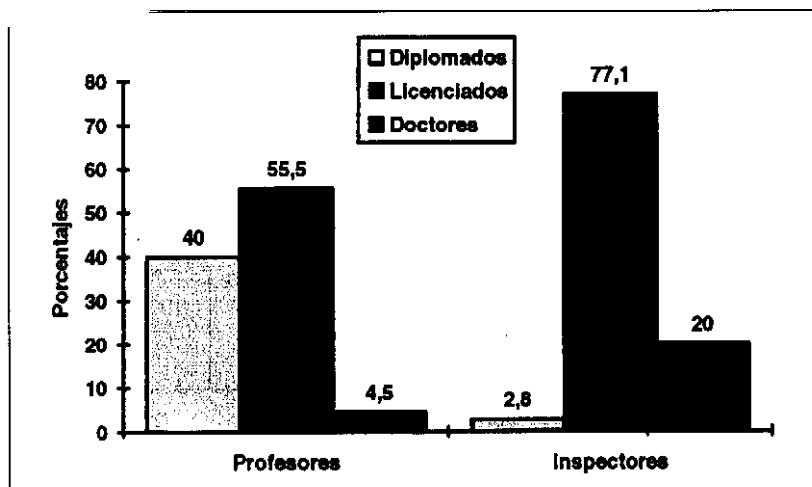


Gráfica h.1.1: Distribución por sexo



Gráfica 6.1.2: Edad y experiencia docente.

d) La **titulación máxima** que poseen los encuestados es distinta. De un lado, se evidencia que los profesores son mayoritariamente diplomados mientras que los inspectores son licenciados, ingenieros, arquitectos y doctores ($p < 0.001$)



Gráfica 6.1.3: Titulación máxima.

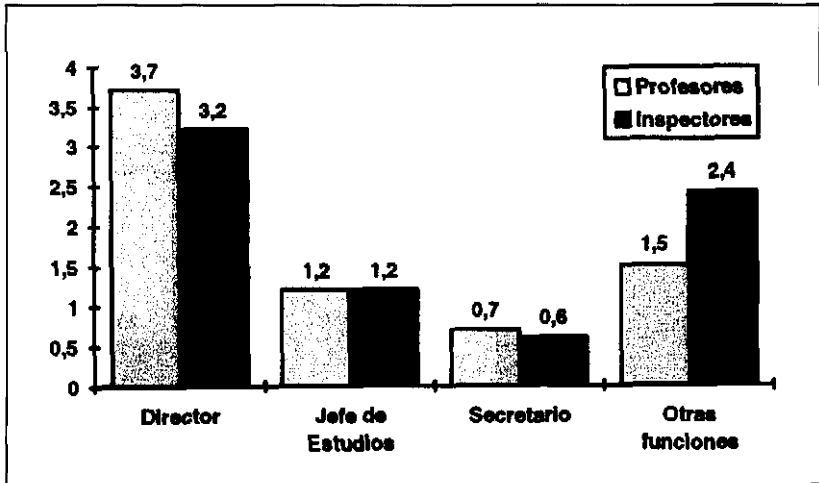
B.- VARIABLES SOCIOLABORALES.-

a) Los encuestados (Tabla 6.1.1.), se sitúan con una media de 3.5 años en el **ejercicio como director**. Como Jefe de Estudios la media es de 1.2 años y como Secretario 0.6 años, siendo la media de años de ejercicio en otras funciones de 1.8 años. Por otra parte (Gráfica 6.1.4.), la mayoría de los profesores e inspectores poseen más años en el ejercicio de la dirección que en otros cargos directivos.

TABLA 6.1.1:

Años de ejercicio en cargos directivos

CARGOS DIRECTIVOS	Media (años)	Desviación
Director	3.5	4.5
Jefe de Estudios	1.2	2.1
Secretario	0.6	1.7
Otras funciones	1.8	3.6



Gráfica 6.1.4: Distribución de años de ejercicio en cargos directivos

b) Respecto al **nivel educativo** en el que trabajan los profesores e inspectores, el 40.5% del total de encuestados trabaja en centros de Infantil y/o E.G.B., un 28.4% en centros de Formación Profesional, un 13.5% en centros de B.U.P., un 2.7% en centros de E.S.O. y un 14.9% en otras instituciones educativas (en referencia a los servicios donde trabaja la inspección).

TABLA 6.1.2:

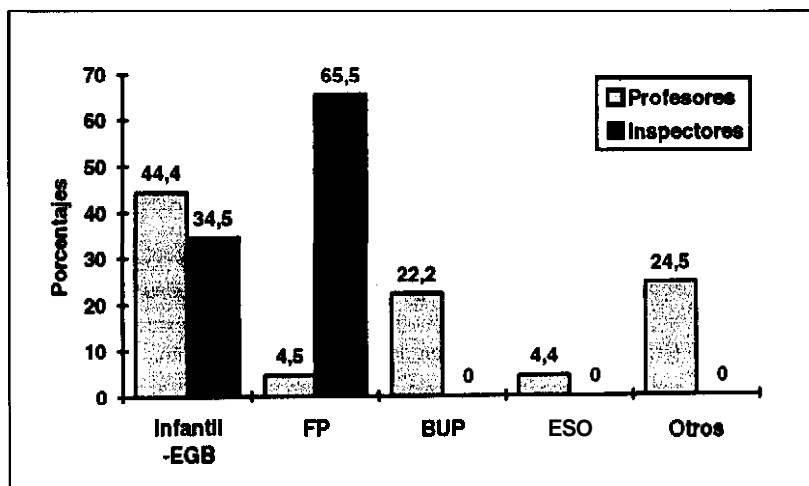
Nivel educativo

NIVEL EDUCATIVO	Porcentajes
Infantil-E.G.B.	40.5
F.P.	28.4
B.U.P.	13.5
E.S.O.	2.7
Otras	14.9

Los profesores son mayoritarios en los niveles de Infantil-Primaria, B.U.P., E.S.O. y Otros mientras que los Inspectores se adscriben de origen predominantemente en los centros de F.P. ($p < 0.001$).

TABLA 6.1.3:
Nivel educativo-titulación

NIVEL EDUCATIVO	CATEGORÍA PROFES.		TOTAL (%)
	Profesor	Inspector	
Infantil-Primaria	20	10	30 (40.5)
F.P.	2	19	21 (28.4)
B.U.P.	10	0	10 (13.5)
E.S.O.	2	0	2 (2.7)
Otros	11	0	11 (14.9)
TOTAL	45 (60.8)	29 (39.2)	74



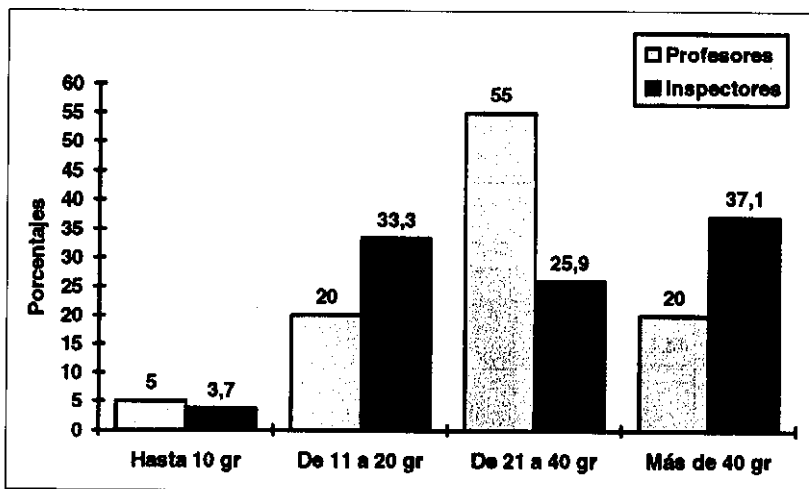
Gráfica 6.1.5: Nivel educativo.

c) El **tamaño de los centros** donde trabajan los profesores e inspectores es, mayoritariamente, de más de 20 unidades.

TABLA 6.1.4:

Tamaño de los centros

NUMERO DE GRUPOS	Porcentajes
Menor o igual de 10	4.5
De 11 a 20	25.4
De 21 a 40	43.3
Más de 40	26.9

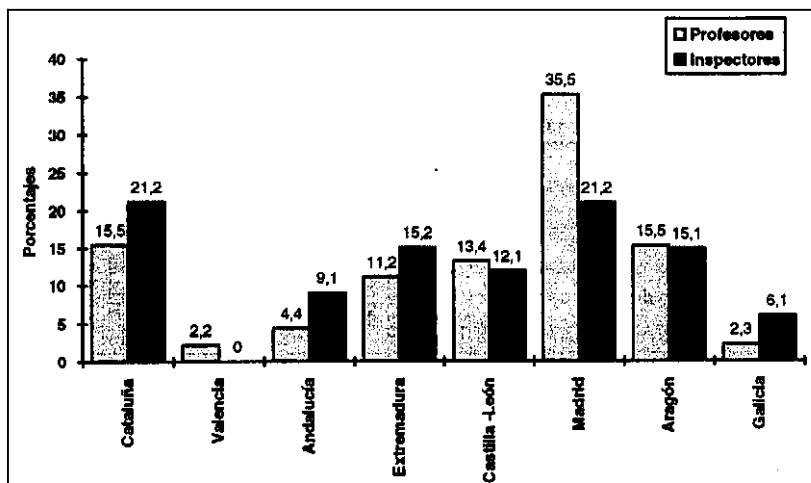


Gráfica 6.1.6: Distribución de los centros por tamaño

d) Si tomamos la **distribución por Comunidades Autónomas**, las más representadas son Madrid (29,5%), Cataluña (17,9%) y Aragón (15,4%).

TABLA 6.1.5:
Distribución por Comunidades Autónomas

COMUNIDADES AUTÓNOMAS	Porcentajes
Cataluña	17.9
Comunidad Valenciana	1.3
Andalucía	6.4
Extremadura	12.8
Castilla-León	12.8
Comunidad de Madrid	29.5
Aragón	15.4
Galicia	3.8



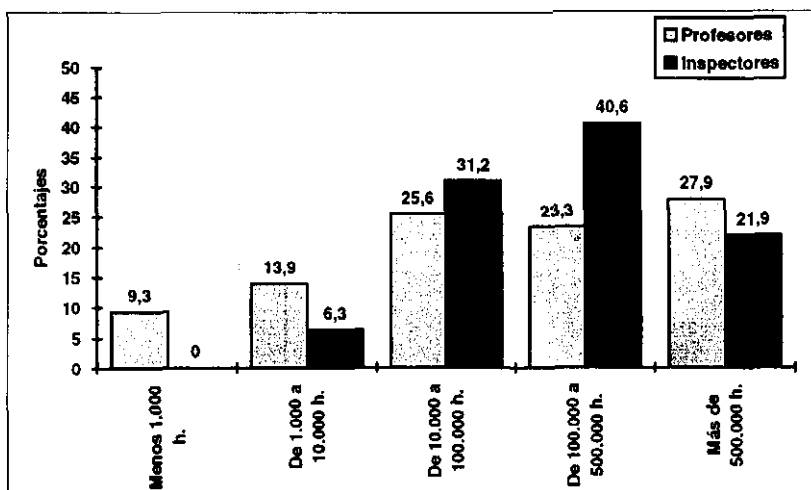
Gráfica 6.1.7: Distribución por Comunidades Autónomas.

Asimismo, la distribución por **localidades** se sitúa **mayoritariamente** en localidades superiores a 10.000 habitantes y con gran porcentaje en poblaciones de 100.000 o más habitantes.

TABLA 6.1.6:

Número de habitantes de la localidad del centro

NUMERO HABITANTES	Porcentajes
Menos de 1.000	5.3
Entre 1.000 y 10.000	10.7
Entre 10.000 y 100.000	28
Entre 100.000 y 500.000	30.7
Más de 500.000	25.3



Gráfica 6.1.8: Número de habitantes de la localidad del centro.

e) En relación con la variable relativa a otros cursos de formación sobre temas de dirección, podemos apreciar una cierta igualdad entre la formación recibida por los profesores y por los inspectores. Una explicación de este hecho puede ser el que la oferta formativa existente en el ámbito organizativo es única y, además, todos los inspectores proceden de cuerpos docentes.

En general, y para ambos colectivos predomina la formación en cursos específicos de directivos, seguidos de cursos sobre técnicas

directivas, Reforma, legislación y formación. En el caso de inspectores, son también relevantes los cursos sobre inspección.

En síntesis:

- 1.- Predomina el sexo masculino entre los encuestados inspectores, mientras que entre los profesores predominan las mujeres.
- 2.- La edad media es de 44 años, lo que conlleva una experiencia docente elevada (18 años).
- 3.- Predominan los licenciados como consecuencia de la titulación requerida para el ejercicio de la Inspección.

C- OPINIONES SOBRE TEMAS FORMATIVOS Y DE DIRECCIÓN

a) Expectativas previas a los cursos de formación..

Como puede apreciarse en la Tabla 6.1.7, las expectativas previas más significativas que poseen los profesores e inspectores a la hora de asistir a cursos de formación son la mejora del nivel de información/contenidos y la adquisición de instrumentos y recursos de organización. En el resto las expectativas son muy bajas.

TABLA 6.1.7:
Expectativas previas a la formación

EXPECTATIVAS PREVIAS A LA ASISTENCIA A CURSOS	SI %	NO %	RANGO
Mejorar el nivel de información/contenidos	63.8	36.3	1
Intercambiar experiencias con otros directivos	22.5	77.5	4
Satisfacer ofertas de formación a la Administración	12.5	87.5	6
Aumentar la seguridad en el ejercicio del cargo	28.8	71.3	3
Favorecer la promoción personal	12.5	87.5	6
Satisfacer interés/curiosidad por el tema de la dirección	15	85	5
Adquirir instrumentos y recursos de organización	62.5	37.5	2

b) Percepciones posteriores a la asistencia a los cursos de formación

Las percepciones posteriores a la asistencia de cursos de formación sobre los diferentes aspectos requeridos están en consonancia con lo que hemos comentado sobre las expectativas.

Hay coincidencia total entre expectativas previas y percepciones posteriores a la formación, si bien los porcentajes no son los mismos, sí lo es la prioridad que los profesores e inspectores establecen.

TABLA 6.1.8:
Percepciones posteriores a los cursos

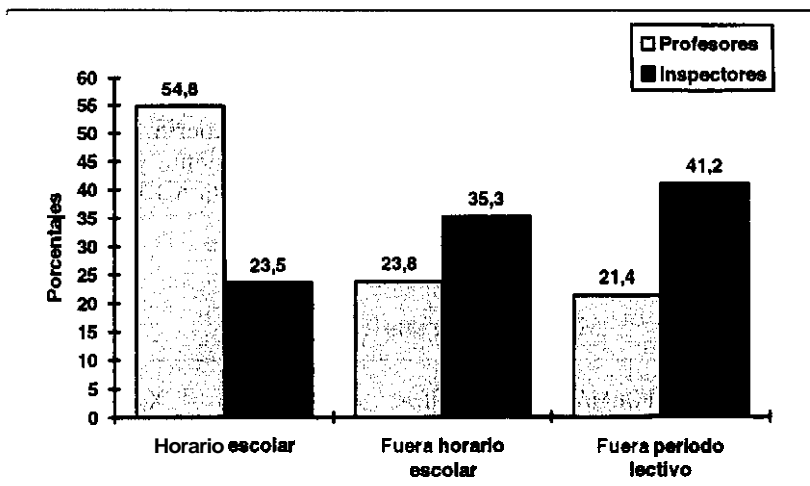
PERCEPCIONES POSTERIORES A LA ASISTENCIA A CURSOS	SI %	NO %	RANGO
Mejorar el nivel de información/contenidos	45	55	1
Intercambiar experiencias con otros directivos	33.8	66.3	3
Satisfacer ofertas de formación a la Administración	11.3	88.8	7
Aumentar la seguridad en el ejercicio del cargo	21.3	78.8	4
Favorecer la promoción personal	13.8	86.3	5
Satisfacer interés/curiosidad por el tema de la dirección	12.5	87.5	6
Adquirir instrumentos y recursos de organización	43.8	56.3	2

c) Momento en que se ha de realizar la formación

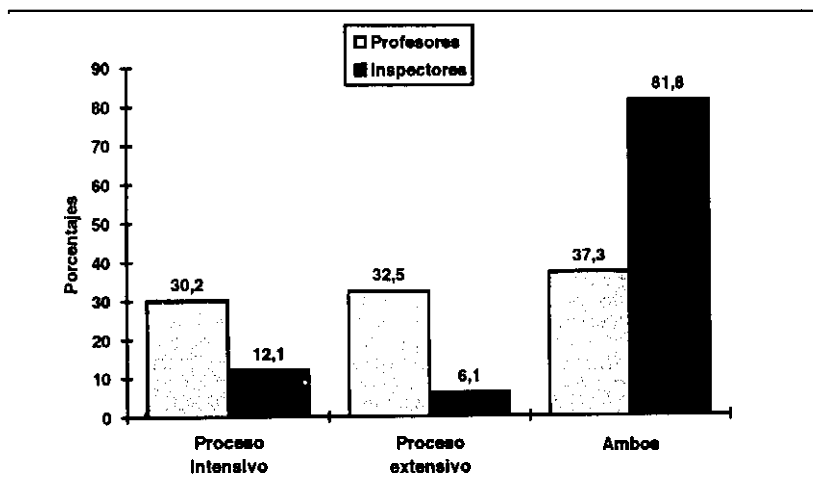
Los profesores e inspectores opinan, en un 40.8%, que la formación recibida debería realizarse dentro del horario escolar, un 28.9% señala fuera del horario escolar y un 30.3% cree que debería ser fuera del periodo lectivo.

d) Proceso de formación

Globalmente, el 22.4% de los encuestados considera que podría realizarse como un proceso intensivo, el 21.1% como un proceso extensivo y un 56.6% considera ambos procesos. Desde esta perspectiva, la opinión del profesorado no está decantada ya que prácticamente se distribuye en tercios similares.



Gráfica 6.1.9: Momento de la formación.



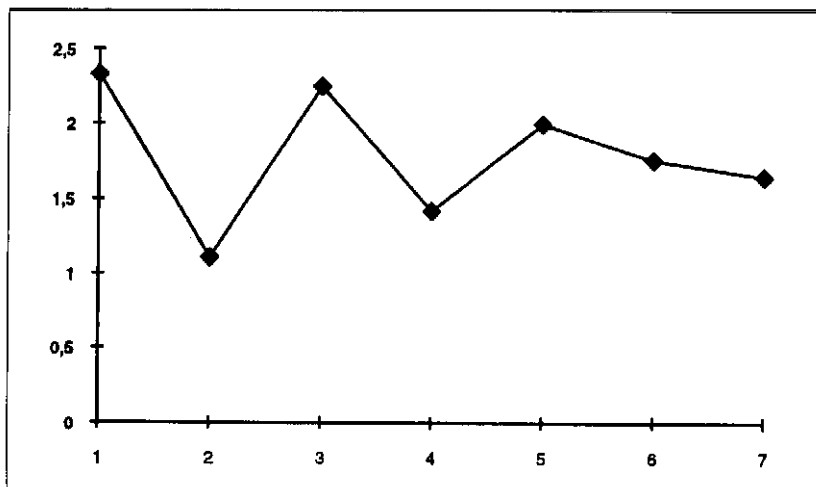
Gráfica 6.1.10: Proceso de formación.

e) Modalidad formativa preferida

Los profesores e inspectores prefieren los cursos impartidos por varios ponentes, dirigidos a directivos del mismo nivel educativo y con la modalidad de seminario impartido por un experto. Sin embargo, no consideran los cursos impartidos por un ponente y los dirigidos a directivos de varios niveles educativos (Tabla 6.1.9.).

TABLA 6.1.9:
Modalidad formativa preferida

MODALIDAD FORMATIVA PREFERIDA	X (s)
1.- Curso impartido por varios ponentes	2.33 (0.7)
2.- Curso impartido por un ponente	1.11 (0.7)
3.- Curso dirigido a directivos del mismo nivel educativo	2.25 (0.9)
4.- Curso dirigido a directivos de varios niveles educativos	1.42 (0.9)
5.- Seminario coordinado por un experto	2 (0.9)
6.- Asesoramiento tutorizado al equipo	1.76 (0.9)
7.- Asesoramiento puntual a los directivos	1.65 (0.9)



Gráfica 6.1.11: Perfil de la modalidad formativa preferida.

f) Cinco tareas más habituales que el directivo debe ejercer de forma adecuada

En este particular, podemos apreciar percepciones diferentes respecto a las tareas que han de realizar los directivos de forma adecuada en función de los profesores y de los inspectores.

Los profesores consideran como temas más prioritarios aquellos que tienen que ver con el sistema relacional (relación con el personal, equipo directivo, otros estamentos, relaciones humanas, participación, etc), con el control (de proyectos, del claustro, supervisión de actividades, del cumplimiento de leyes, etc), con la gestión (de recursos humanos, administrativa, etc) y con la planificación (Tabla 6.1.10.).

TABLA 6.1.10:

Cinco tareas habituales que el directivo debe ejercer según los profesores

Organización (9)	De tareas académicas Escolar	3 6
Relación (28)	Crear ambiente distendido Conocer al personal Conocer al alumnado y sus problemas Con los padres Con el equipo directivo Relaciones humanas Con niveles superiores Públicas Animar al grupo	1 1 2 1 1 14 2 5 1
Gestión (13)	Del comedor De recursos humanos De recursos materiales Administrativa	1 5 2 5
Control (19)	Velar por el RRI Cumplir con sus funciones De proyectos Curriculares Mañidar Gerente de la disciplina Responsable de operativizar el Claustro Del cumplimiento de la PGA Supervisión de actividades Cumplir y hacer cumplir las leyes Comprobar el ritmo de clase Exigencia del cumplimiento de las obligaciones Hacer cumplir los horarios	2 2 3 1 1 1 1 1 3 1 1 1
Evaluación (10)	Examinar curriculum a profesores Evaluar en equipo Autoevaluación Evaluar	1 1 1 7

TABLA 6.1.10 (Continuación):

Cinco tareas habituales que el directivo debe ejercer según los profesores

Orientación (4)	Orientar Asesorar Tutorías	1 3 1
Sistema relacional (18)	Participación Comunicación Fluidez canales de comunicación Transmisión de decisiones del Claustro Resolución de conflictos Toma de decisiones	8 1 1 1 5 2
Información (5)	Informar Informar a la inspección	4 1
Legislación		1
Planificación (11)	Planificar Marcar con claridad los objetivos Preparación de los planes de trabajo Elaborar PCA y Memoria	6 2 1 2
Innovación (6)	Impulsar innovaciones Motor de innovaciones	4 2
Reuniones (5)	Escuchar al claustro Dirigir reuniones Presidir los órganos colegiados Presidir reuniones	1 1 1 2
Saber evitar los pequeños detalles		1
Burocracia (3)	Conceder permisos saber organizar el papeleo	1 1 1
Delegación de actividades (7)	Designación de tutores Encargar tareas	4 2 1

Los inspectores consideran, por otro lado, que el directivo debe ejercer de forma adecuada y prioritaria tareas relacionadas con la dirección (representar al centro, distribuir tareas, jefe de personal, liderazgo pedagógico, etc), con la dinámica de grupos y con el asesoramiento a los profesores.

TABLA 6.1.11:

Cinco tareas habituales que debe ejercer el directivo según los inspectores

Coordinar		12
Gestión (12)	Gestión de personal Gestión económica G. de medios humanos y materiales	7 1 2 2
Planificación		3
Organización		5
Evaluación		3
Sistema relacional (18)	Relaciones humanas Motivar Dar buena imagen Institución Pública Conciliar Estimular profesores y alumnos Ayudar convivencia Conocer a los alumnos Facilitar la relación control-sociedad Relación con el profesorado Relaciones institucionales	5 5 1 1 1 1 1 1 1 1 1
Resolución de conflictos (4)	Aglutinar posturas	3 1
Control (12)	Imponer Autoridad Cumplir y hacer cumplir las leyes Cumplir y hacer cumplir las normas Ejecutar acuerdos Organos Colegiados	1 1 1 5 2 2
Planificar (4)	Diseñar Desarrollo LOGSE Elaboración planes institucionales Horarios	1 1 1 1
Dinámica de grupos (7)	Impulsar Promover participación profesores/padres Impulsar proyectos y acciones Dinamizar	1 1 1 2 2
Comunicación (2)	Velar por los canales de comunicación	1 1
Dirección (23)	Liderazgo pedagógico Representar al centro Dirigir Jefe de personal Distribución de tareas Dependiente del centro Convocar y presidir actos académicos Repartir responsabilidades Presidir organos colegiados Presidir reuniones del claustro y C.E.	1 3 8 2 5 1 1 1 1 1 1 1

TABLA 6.1.11 (Continuación):

Cinco tareas habituales que debe ejercer el directivo según los inspectores

Administración		2
Asesoramiento (4)	Asesoramiento organizativo y didáctico Apoyo y sustituciones Necesidades prioridades del profesorado	1 1 1 1
Evaluación		2
Metodología		1
Burocracia		1
Abrir y cerrar el centro		1
Toma de decisiones		2

Profesores e inspectores coinciden en las tareas de gestión, planificación y sistema relacional.

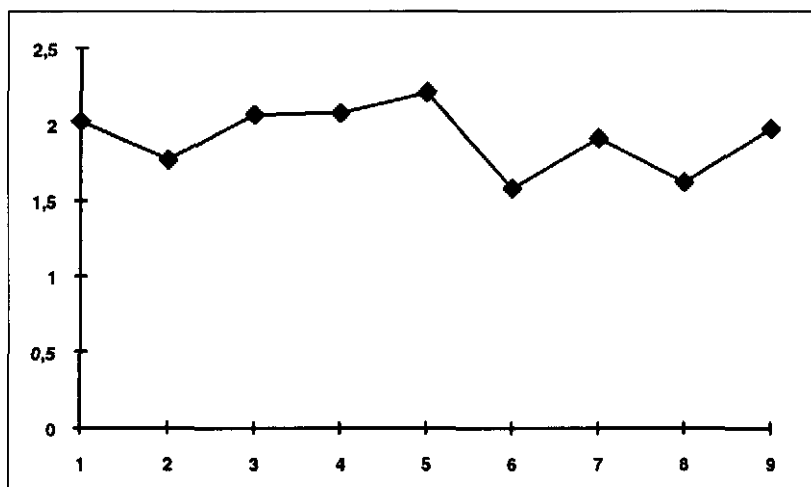
g) Problemáticas más importantes del actual modelo de dirección

Las problemáticas más importantes que el actual modelo de dirección plantea son las señaladas en la tabla 6.1.12, considerando que las calificaciones otorgadas se sitúan por encima de la media de 1.5.

TABLA 6.1.12:

Problemáticas del actual modelo de dirección

PROBLEMÁTICAS MÁS IMPORTANTES MODELO ACTU.	X (s)
1.- Disfuncionalidad entre el poder legal y real en los centros	2.02 (0.8)
2.- Poca representatividad real de los directivos	1.77 (0.8)
3.- La forma de acceder al cargo	2.07 (1)
4.- La provisionalidad del cargo	2.08 (1)
5.- Insuficiente formación especializada recibida	2.23 (0.8)
6.-No existencia de un cuerpo de directores	1.59 (1.2)
7.- Falta de autonomía para tomar decisiones	1.92 (0.8)
8.- Carácter reversible del cargo (volver a ser docente)	1.63 (1.1)
9.- La falta de tradición de trabajo en grupo	1.99 (0.9)



Gráfica 6.1.12: Perfil de las problemáticas del modelo de dirección actual

h) Problemáticas que afectan a los directivos en su actuación

En relación a las problemáticas que afectan a la actuación de los directivos en los centros educativos, podemos decir, como se observa en la Tabla 6.1.12, que los profesores e inspectores consideran como más problemáticas

- 1.- Coordinación de equipos directivos
- 2.- Escasa colaboración del profesorado
- 3.- Ejercicio de funciones de Jefe de Personal
- 4.- Excesivas tareas a realizar y poca motivación social
- 5.- Falta de aceptación/reconocimiento por parte de los profesores
- 6.- Realización de reuniones poco operativas
- 7.- Falta de clarificación de funciones-tareas
- 8.- Deficiente reconocimiento económico
- 9.- Deficientes relaciones entre estamentos

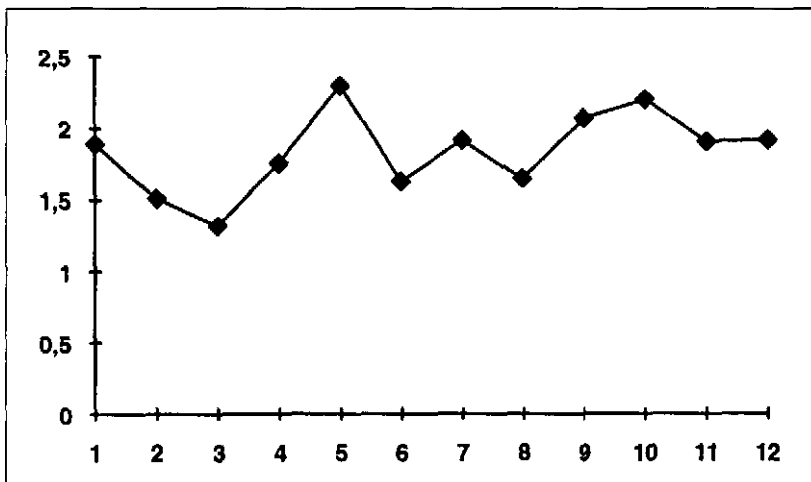
En cambio, se considera poco problemática:

- 1.- La coordinación dentro del equipo directivo.

TABLA 6.1.13:

Problemáticas de la actuación en los centros educativos

PROBLEMÁTICAS QUE AFECTAN ACTUACIÓN DIREC.	X (s)
1.- Realización de reuniones poco operativas	1.89 (0.9)
2.- Coordinación con los niveles superiores (Admón, inspec.)	1.51 (0.7)
3.- Coordinación dentro del equipo directivo	1.32 (0.8)
4.- Falta de clarificación de funciones tareas	1.76 (0.8)
5.- Exceso de tareas burocráticas	2.3 (0.8)
6.- Malas relaciones entre estamentos	1.63 (0.7)
7.- Poca motivación social (reconocimiento por los demás)	1.92 (0.9)
8.- Deficiente reconocimiento económico	1.65 (0.9)
9.- Ejercicio de funciones de Jefe de Personal	2.07 (0.8)
10.- Escasa colaboración del profesorado	2.2 (0.7)
11.- Falta de aceptación/reconocimiento por parte de profesores	1.91 (0.8)
12.- Excesivas tareas a realizar	1.92 (0.8)



Gráfica 6.1.13: Perfil de las problemáticas de actuación

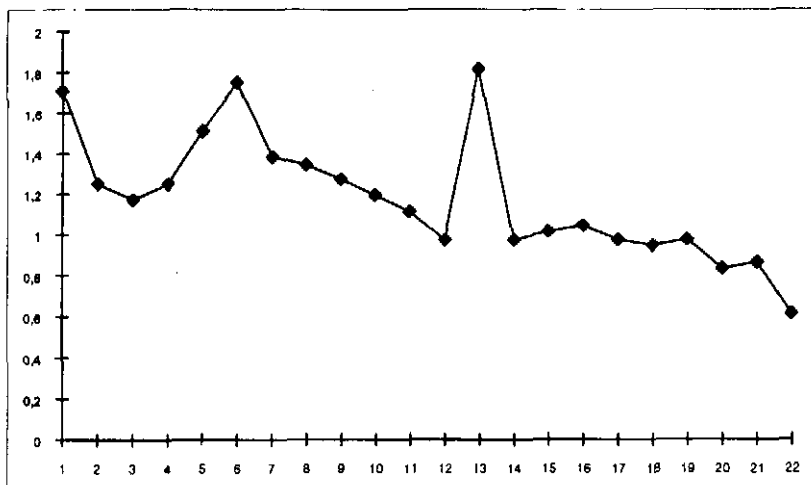
i) Importancia real de los contenidos de formación.

Respecto a la importancia que tienen los contenidos específicos de formación de directivos, señalados en la Tabla 6.1.13, se aprecia que los relacionados con la legislación básica, la gestión de recursos funcionales y diagnóstico institucional, tienen una importancia real por encima de la media. El resto de contenidos se sitúan por debajo de la media; es decir, tienen para los profesores e inspectores muy poca importancia, excepto el de gestión de recursos materiales que se sitúa en la media.

TABLA 6.1.14:

Nivel de importancia real de los contenidos de formación

IMPORTANCIA QUE TIENEN LOS CONTENIDOS	X (s)
1.- Legislación básica	1.71 (0.9)
2.- Modelos de organización de centros	1.25 (0.1)
3.- Modelos de dirección	1.17 (0.7)
4.- Gestión de recursos humanos	1.25 (0.9)
5.- Gestión de recursos materiales	1.51 (0.6)
6.- Gestión de recursos funcionales	1.75 (0.9)
7.- Sistema relacional	1.38 (0.8)
8.- Imagen institucional	1.34 (1)
9.- Cultura organizativa	1.27 (0.8)
10.- Clima organizacional	1.19 (0.8)
11.- Planificación de la formación en centros	1.11 (0.9)
12.- Diagnóstico institucional	0.97 (0.6)
13.- Elaboración de documentos	1.81 (0.9)
14.- Técnicas e instrumentos de planificación	0.97 (0.7)
15.- Dinámica de grupos	1.01 (0.7)
16.- Técnicas y estrategias para resolver conflictos	1.04 (0.7)
17.- Evaluación institucional	0.97 (0.7)
18.- Estrategias de dinamización de centros	0.94 (0.6)
19.- Gestión y administración informática	0.97 (0.8)
20.- Planificación de la F.P. en el centro	0.83 (0.6)
21.- Innovación	0.86 (0.8)
22.- Investigación	0.61 (0.7)



Gráfica 6.1.14: Perfil de la importancia real de los contenidos

j) Importancia que deberían tener los contenidos de formación

Paralelamente, y en relación a la importancia que deberían tener los contenidos de formación de los directivos, los encuestados consideran que, en general, todos los contenidos presentados han de tener importancia dentro de la formación (así lo señala una puntuación por encima del punto medio establecido).

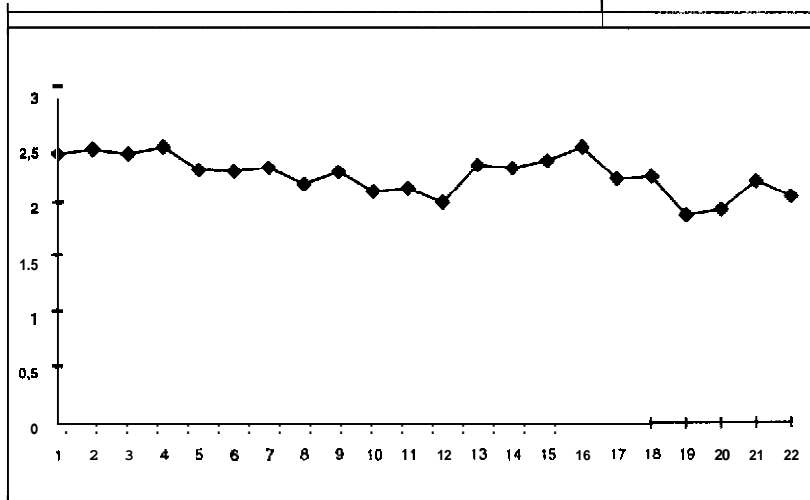
TABLA 6.1.15:

Importancia ideal de los contenidos de formación

IMPORTANCIA IDEAL DE LOS CONTENIDOS	X (s)
1.- Legislación básica	2.49 (0.6)
2.- Modelos de organización de centros	2.53 (0.6)
3.- Modelos de dirección	2.49 (0.6)
4.- Gestión de recursos humanos	2.55 (0.6)
5.- Gestión de recursos materiales	2.34 (0.6)
6.- Gestión de recursos funcionales	2.33 (0.6)

TABLA 6.1.15 (Continuación):
Importancia ideal de los contenidos de formación

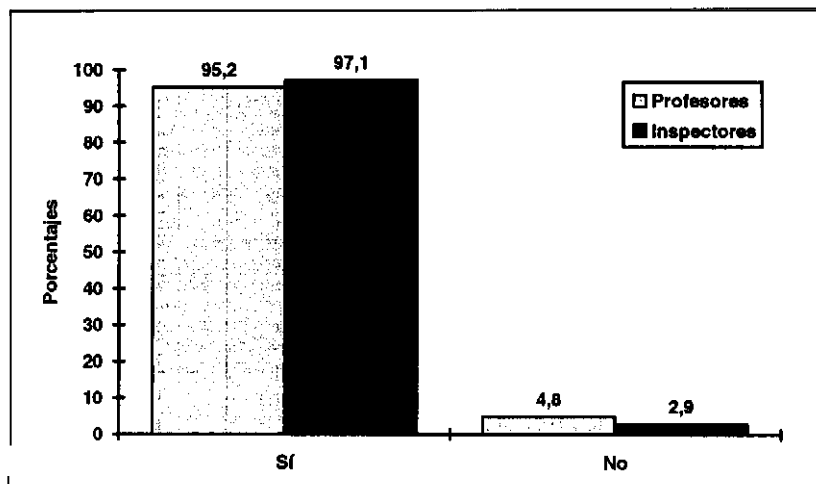
IMPORTANCIA IDEAL DE LOS CONTENIDOS	X (s)
7.- Sistema relacional	2.36 (0.8)
8.- Imagen institucional	2.21 (0.7)
9.- Cultura organizativa	2.32 (0.7)
10.- Clima organizacional	2.14 (0.7)
11.- Planificación de la formación en centros	2.17 (0.8)
12.- Diagnóstico institucional	2.04 (0.7)
13.- Elaboración de documentos	2.38 (0.7)
14.- Técnicas e instrumentos de planificación	2.35 (0.6)
15.- Dinámica de grupos	2.42 (0.6)
16.- Técnicas y estrategias para resolver conflictos	2.54 (0.6)
17.- Evaluación institucional	2.25 (0.8)
18.- Estrategias de dinamización de centros	2.27 (0.6)
19.- Gestión y administración informática	1.92 (0.8)
20.- Planificación de la EP. en el centro	1.97 (0.8)
21.- Innovación	2.23 (0.6)
22.- Investigación	2.09 (0.8)



Gráfica 6.1.15: Perfil de la importancia ideal de los contenidos

k) Formación previa al acceso al cargo

Los encuestados consideran, en un 96.1%, que es necesaria la formación previa, frente a un 3.9% que entiende que no tiene porque existir esa formación.



Gráfica 6.1.16: Formación previa al acceso al cargo.

l) Cómo debería ser la formación de los directivos

l.1. La formación inicial

El nivel de respuesta a este ítem abierto es bajo, coincidiendo con lo que se ha dicho en otros análisis efectuados a otros destinatarios de la investigación.

Coinciden inspectores y profesores en dar mayor importancia a la **titulación** de licenciaturas, seguidas de las diplomaturas, como titulaciones requeridas para el ejercicio de cargos directivos. Le siguen a esie tipo de formación, los másters y postgrados.

Por lo que se refiere a la **duración**, las respuestas son muy dispares, sugiriendo la posibilidad de que no entendió la pregunta.

Los **contenidos** se cenfran en legislación, organización, dinámica de grupos y gestión. Estos contenidos aparecen tanto en las opiniones emitidas por los profesores como por los inspectores. Destaca un contenido escogido insistenteniente por los profesores: el sistema relacional.

TABLA 6.1.16:**La formación inicial de los directivos según los profesores**

TITULACIÓN	DURACIÓN	CONTENIDO	METODOLOGÍA
Licenciado (11)	50h. (2)	Organización (9)	Experiencia (8)
Diplomatura (8)	80h. (2)	Legislación (11)	Evaluación (1)
Master (2)	400h. (1)	Planificación (6)	Para centros pequeños (1)
Doctorado (1)	15 Días	Gestión (3)	Coordinado por la universidad (1)
Postgrado (2)	2 Años	Dinámica de grupos (3)	Valía personal (1)
Un curso (1)	3 Años (1)	Sistema relacional (5)	Formación previa (1)
	5 Años (2)	Psicología o pedagogía (4)	
	6-9 Años (1)	Dirección (2)	
	Intensivo (1)	Sociología (1)	
	Hora lectiva semanal (1)	Recursos (1)	
		Currículum (1)	

TABLA 6.1.17:**La formación inicial de los directivos según los inspectores**

TITULACION	DURACION	CONTENIDO	OTROS
Licenciado CCEE (10)	1-5 años	Legislación (7)	Experiencia (4)
Diplomado (3)	de 200 a 300 h.	Organización (7)	Dependiente del centro (3)
Titulado (3)	112 curso escolar	Dinámica de grupos (5)	Práctica (2)
Postgrado (2)		Gestión (2)	Expertos (1)
Indiferente (1)		Planificación (3)	Formación (1)
		Relaciones (1)	Concurso/Oposición (1)
		Pedagogía (2)	Intensivo 100-150 h. (1)
		Evaluación (1)	Curso Especialización (1)
		Investigación (2)	
		Dirección de Empresa (1)	
		Coordinación (1)	
		Actualización (1)	
		Derecho Administrativo (1)	
		RRHH (1)	
		Teórica intensiva (1)	

1.2. La formación permanente

Las **modalidades** preferidas por amhos profesionales son las de cursos y seminarios. La **duración** es muy variada, destacándose la anual con un número de horas que oscila entre las 25 y 150 .

Por lo que se refiere a los **contenidos**, destaca la legislación, seguida de la dinámica de grupos y la organización. Se pide, asimismo, un tratamiento de estos contenidos mediante la exposición de casos e intercambio de experiencias.

TABLA 6.1.18:

La formación permanente de los directivos según los profesores

Modalidad	Duración	Contenido	Metodología
Curso (11)	Anual (2)	Dinámica de grupos (3)	Asesoramiento (2)
Seminarios (8)	Mensual (2)	Legislación (1)	Experiencias (4)
Reuniones (3)	Quincenal (2)	Organización (4)	Situaciones de casos (1)
Compacta (1)	Un curso (1)	Sistema relacional (1)	Directivos varios niveles (1)
Intensiva (1)	Periódica (2)	Gestión (6)	Directivos mismo nivel (1)
Master o Postgrado (1)	Continua (1)	Planificación (1)	Bibliografía (1)
A distancia (1)	100h. cada 5 Años (1)	Recursos (1)	Evaluación (1)
Formación de choque (1)	150h (1)	Actualización conocimientos (2)	Ejecución proyecto centro (1)
Equipo de trabajo (1)	100h (1)	Prácticos (2)	Solución problemas (1)
	Cada 2 años (1)	Desarrollo de la LOGSE (1)	
	1h. semanal (1)	Política educativa (1)	
	Fuera del horario lectivo (1)	Técnicas de investigación (1)	

TABLA 6.1.19:**La formación permanente de los directivos según los inspectores**

MODALIDAD	DURACIÓN	CONTENIDO	METODOLOGIA-OTROS
Permanente (1) intensiva (1) Curso (7) Seminario (5) Reuniones (1) Jornadas (1)	Semanal (1) Trimestral (1) Anual (2) Mensual (1) 2 o 3 por año (1) 25-50h anuales (2) 15 días al año (1) Cada 5 años (1) Cada 2-5 años (1)	Legislación (5) Organización (4) Dinámica de grupos (4) Innovación (2) Evaluación (3) Coordinación (1) Planificación (1) LOGSE (2) Administración (2) Sistema relacional (2) Intercambio experiencias (2) Metodología (3) Práctica (1) Gestión (1) Formación (1) Docencia obligatoria (1) Investigación (1)	Dependiente del centro (2) Reuniones/Forum (3) Motivación (1) En época de Reforma (1) Expertos (1) Metodología (1) Debate (1) Casuística (1) Intercambio de experiencias (1) Asesoramiento (1) Fuera del horario escolar (1) Impartida ICEs o E Educación (1)

m) Como debería ser la selección de los directivos

El sistema de selección que proponen profesores e inspectores es muy variado. Por un lado, los inspectores se decantan significativamente por el concursoloposición y por el mantenimiento del sistema actual con algunas variantes: períodos de prueba, antigüedad y experiencia, Consejo Escolar e Inspección, etc. Por otro lado, los profesores citan menos el concursoloposición y ofrecen una variopinta muestra de sistemas de selección que son variaciones del sistema actual: por currículum, por informe previo, por evaluación, por méritos, por experiencia, etc.

TABLA 6.1.20:
La selección de los directivos según los profesores

Currículum (9)		5
	Informes personales	2
	Formación previa	2
Inspección previo informe del claustro		1
Evaluación (3)	De capacidades aptitudes	2
	Implantación de un tipo de prueba	1
Voluntaria		3
Defensa de un proyecto		2
Licenciatura		1
Cuerpo de directivos		2
Curso-oposición		6
Sistema actual		6
Titulación adecuada		1
Experiencia docente		5
Presentación de candidatura		1
Concurso de méritos		8
Efectividad		1
Buenas relaciones		1
Adecuación al cargo		1
Claustro		1
El centro		1
Por miembros del equipo		1

TABLA 6.1.21:
La selección de los directivos según los inspectores

Oposición/Concurso (10)		2
	Oposición y Cuerpo de Directores Escolares	2
	Oposición Experiencia Currículum Entrevista Práctica	
	Concurso de méritos Pruebas de selección	1
	Concurso de méritos Audiencia del Claustro	3
	Concurso de méritos y 5 años de experiencia	1
	Concurso entre los titulados	1
Sistema actual (3)		2
	Democrática y colectiva	1
Currículum/Experiencia (6)	Experiencia Formación Periodo de prueba	1
	Requisitos de antigüedad y experiencia	2
	Por aptitudes y formación	1
	Experiencia docente de 5 años	2
Selección (2)	Consejo Escolar e Inspección	1
	Expediente Consejo y Administración	1
Especialización Universidad		1
Categoría de cuerpos PES		1
Periodo de prueba		2

n) Como debería ser la promoción de los directivos

Las variantes ofrecidas en este caso son muchas. Destacan los profesionales enquestados que consideran que una vía de promoción es la Inspección y los incentivos económicos. La no promoción no es significativa en este caso.

TABLA 6.1.22:
La promoción de los directivos según los profesores

Sin promoción	1
Cargos vitalicios	2
Docente	3
Cambio de centro a otros superiores	3
Incentivos económicos	5
Análisis resultados	1
A la inspección	5
Reconocimiento categoría más elevada	2
Cada tres años	2
Promocionar dentro de la administración	4
Experiencia más efectiva	1
Formación continuada	1
Que el director haya sido miembro del equipo	1
Por años de ejercicio en la dirección	1
Por elección democrática	2
Crear un cuerpo	1

TABLA 6.1.23:
La promoción de los directivos según los inspectores

Carera docente	1	Ninguna promoción	1
Economía	1	En función de sus experiencias	
Concurso de méritos	5	y su formación	1
Traslados plazas vacantes	1	Como la del resto del	
Años de servicio Cumculum	1	funcionariado	1
Administración Inspección	1	Partiendo de centros sencillos	
Innovación Investigación		hasta centros más complejos	1
en la Dirección	1	Promoción interna de su nivel	1
Debería existir	1	La actual	1
Vinculada al desarrollo		Acceder al cuerpo de	
profesional Aptitudes	1	Secundaria	1
Valorada colectivamente	1	Segura y ascendente	1

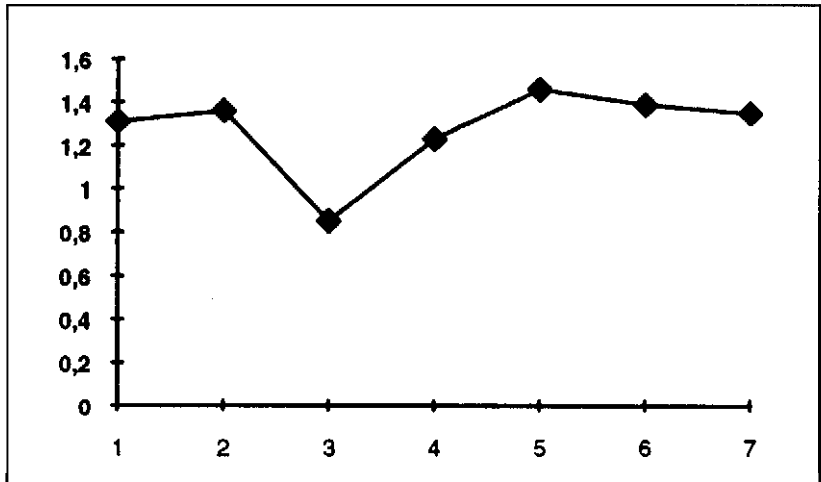
D.- OTRAS CUESTIONES

a) Asistencia a procesos formativos

La falta de asistencia a procesos **formativos** no queda clara a que es atribuible a juzgar por lo presentado en la tabla 6.1.24. Todos los **encues-**tados aseguran una mínima puntuación dentro de la escala de 0-3.

TABLA 6.1.24:
Formación previa al acceso al cargo

OTRAS CUESTIONES	X (s)
1.- No disponer de información previa suficiente	1.31 (1)
2.- No ser seleccionado para realizar actividades	1.36 (1)
3.- No necesitar formación	0.85 (1)
4.- No utilidad de la formación que se da	1.23 (0.9)
5.- Condiciones infraestructura inadecuadas	1.46 (1)
6.- Coste suplementario	1.39 (0.9)
7.- Razones personales	1.45 (0.9)



Gráfica 6.1.17: Formación previa al acceso al cargo.

b) Cómo plantearía un proceso de formación que fuera atractivo

b.1.- Respecto al tipo de actividades a realizar:

Las actividades, según opinión de ambos grupos de profesionales, deben estar centrados en el intercambio de experiencias y de prácticas mediante de seminarios y ponencias cortas.

TABLA 6.1.25:

Actividades a realizar en un proceso de formación para los directivos, según los profesores

Reales	3
Prácticas	4
Estudio de casos	4
Grupos de trabajo	4
Interdisciplinares	1
Tiempo y lugar idóneos	1
Formación teórica	1
Programas aceptables	1
Mesas redondas	1
Pasar una encuesta antes de realizarla	1
Aplicativas	1
Intercambio de experiencias	2
Visita centro	3
Informática/gestión	1
Dinámicas con carácter investigador	1
Teórico-prácticas	3
En base a comunicaciones	1
Interactivas	1
Previo estudio de necesidades	2
Conferencia expertos	2
Ponencias cortas	1
Fuera horario	1
Cursos	1
Intensivas	1
Confección documentos	1
Seminarios	1
Resolución de problemas	1

TABLA 6.1.26:

Actividades a realizar en un proceso de formación para los directivos, según los inspectores

Actividades a realizar (14)		1
	Visitas a centros modélicos	3
	Prácticas sujetos a críticas grupales	2
	Seguimiento de actividades	1
	Prácticas, visitas a centros	1
	Cambio de experiencias	1
	Debates	1
	Actividades grupales/Estudio de casos	1
	Variadas	1
	Elaboración de documentos de aplicación práctica	1
	Que los asistentes pidan las actividades	1
Metodología (12)	Intensiva	2
	Dinámicas	1
	Participativas	1
	Grupales	1
	Cortas	1
	Alternar teoría y práctica	4
	Expositiva/práctica	1
	Real	1
Modalidad (4)	Seminarios	1
	Ponencias	3
Selección de temas		1
Horario		1
Motivación		1
Teoría y calidad de los ponentes		1
Seguimiento periódico		1

b.2. -Respecto al contenido:

Vuelve a aparecer, en este caso, la legislación, la organización y la gestión.

TABLA 6.1.27:**Planteamiento del contenido en la formación para los directivos,
según los profesores**

Contenidos de acuerdo a necesidades		2
Prácticos		4
Breves		1
Coherentes con las funciones		2
Útiles		1
Legislativo		7
Conflictos		2
Animación		1
Coordinación		2
Recursos		4
Técnicas (4)	De liderazgo	1
	De planificación y organización	1
	Resolución de problemas	1
	De evaluación	1
Organización (5)	Organizar	4
	Modelos de organización	1
Planes institucionales		2
Imagen		1
Psicopedagogía		2
Motivación		1
Actualización		1
Aplicación práctica de la informática		1
Elaboración material autoformativo		1
Reales		2
Dinámica de grupos		1
Sistema relacional		1
Evaluación institucional		1
Estrategias de dinamización de centro		2
Posibles innovaciones		1
Sistemas de dirección		1
Sistemas de gestión		1
Educación comparada		1
Estudio de casos		1
De alto nivel Técnico		1
Participación		1

TABLA 6.1.28:**Plantamiento del contenido en la formación para los directivos, según los inspectores**

Gestión (7)	Gestión de personal	3
	Gestión de medios	4
Legislación		2
LOGSE		1
Dinámica de grupos (3)		2
	Dinamización de centro	1
Evaluación (3)		1
	Evaluación institucional	1
	Evaluación Empresa Educativa	1
Práctica/Expositiva		4
Organización		2
Problemas actuales		3
Clima		1
Tecnología		1
Escuelas eficaces		1
Identidad institucional		1
No suelen ser adecuados		1
Vinculados con la tarea profesional		1
Formación específica dada por expertos		1
Planificar		1
Imagen institucional		1
Diagnóstico		1
Asesoramiento		1

b.3. -Respecto a las condiciones de participación:

Destacan ambos colectivos la **facilitación** de la participación, con ayudas varias y fuera del horario escolar. Asimismo, el acceso voluntario, y obligatorio en algunos casos (para directivos en activo o en situación previa al acceso al cargo). Las Tablas 6.1.30. y 6.1.31. recogen la diversidad de opiniones que se dan.

TABLA 6.1.29:

**Condiciones de participación en la formación para los directivos,
según los profesores**

Dinámico		1
Sin limitación		2
Horario (6)	Extraescolar	1
	Escolar	1
	Fuera horario lectivo	1
	Periodo escolar sin interferir en el curso	1
	No exceso de tareas lectivas	2
Incentivación		3
Sin coste		3
Grupales		3
Equipos de trabajo		3
Antes de pertenecer al equipo directivo		1
Directivos del mismo nivel		2
En la misma localidad		1
Dejar las funciones a otros compañeros		1
Obligatoria		1
Individual		1
Asistencia y certificado		1
Experiencia		2
En función de intereses educativos		2
Duración de un curso		1
Voluntarios		1
Evaluación		1
Selectivo		1
Vinculación realidad-centro		1

TABLA 6.1.30:

Planteamiento de las condiciones de participación en la formación para los directivos según los inspectores

Voluntariedad (7)		4
	Abierta	2
	Primar voluntariedad	1
Obligatoriedad (2)		1
	Obligatorio el mes de Julio	1
Rígida y exigente		1
Facilidades (8)	Liberación de tareas	1
	Horario	2
	Horario y económico	1
	Sin coste económico ni temporal	1
	Fuera de docencia	1
	Ayudas en desplazamiento	1
	Fuera del horario escolar	1
Metodología (5)	Amplia	1
	Informal	1
	Medios audiovisuales	1
	Mayor participación	1
	Dinámica	1
Modalidad (4)	Seminarios/Investigación Prog. Perfeccionamiento	1
	Seminarios	1
	Cursos específicos/Seminario Permanente	1
	Intercambio con otras instituciones	1
Acceso (5)	Futuros directores o con un año de experiencia	1
	Abierto a profesores con ciertos requisitos	1
	Estar en cargo directivo	1
	Previa selección	1
	Candidatos a director	1
Valoración adecuada		1
Espectativas de un puesto de trabajo		1

b.4. -Otras:

Este apartado especifica aspectos diversos que no han aparecido a lo largo de los anteriores. Se hace referencia a la asistencia a los cursos, a temas específicos de contenidos, formación de los ponentes, etc. (ver Tablas 6.1.31. y 6.1.32.).

TABLA 6.1.31:**Planteamiento de otras cuestiones en la formación para los directivos, según los profesores**

Centrarse en temas comunes al grupo	1
Seleccionar a los que deseen ser directivos y posean un perfil	1
Gratuitos	1
Disponibilidad de los destinatarios	1
Tutorización por expertos	1
Medios audiovisuales	1
Concreción en la práctica de forma horizontal y vertical	1
Mejora de la calidad	1
Profundizar en conocimientos teóricos	1
Reflexión personal	1
Eficacia de la labor	1
Rebajar el tiempo	1
Compatible en horario escolar	1
Impartido por personas preparadas	1
Expertos y coordinación temas	1
Evaluación	1

TABLA 6.1.32:**Planteamiento de otras cuestiones en la formación para los directivos, según los inspectores**

Remunerar la asistencia al curso modalidad ACE de 150 horas del MEC	1
Los formadores de cuadros directivos	1
Mayores instituciones y prestigios Real y económico	1
Cuidar la profesionalidad de los ponentes y que conozcan los centros	1
Pocas restricciones en cuanto a asistencia y participación	1
En calendario descomprometido y libre (Julio)	1
Formación permanente	1
Suplir la experiencia	1
Iniciar con supuestos básicos	1
Todo pagado	1
Aseguradora de la promoción personal	1

c) Qué cree que le puede aportar la formación

Se destacan aquí los conocimientos, en general, la seguridad en el cargo y la adquisición de recursos, técnicas e instrumentos que puede permitir.

TABLA 6.1.33:

Creencias sobre la aportación de la formación de los directivos, según los profesores

Claridad		1
Seguridad		4
Técnicas e instrumentos		4
Conocimientos		10
Recursos		5
Mejora (7)	Calidad gestión	1
	Centro	1
	Problemas centro	2
	Formación individual	1
	Comprensión	2
Eficacia		5
Capacidad ejercicio de actividades		3
Autoformación		2
Satisfacción personal		3
Relaciones personales y entidades		1
Nuevas experiencias		1
Enriquecimiento en distintas aportaciones		2
Estrategias		1
Inquietud		1
Actualización		1
Economía de esfuerzos		1
Información		1
Visión externalista		1
Reflexión en la práctica		1
Intercambio de experiencias		1

TABLA 6.1.34:

Creencias sobre la aportación de la formación de los directivos,
según los inspectores

Actualización (5)	Conocimientos	1
	Trabajo	2
	Información y conocimientos	2
Gestión (3)	Elementos de gestión	1
	Gestión de recursos públicos	1
	Gestión decentros	1
Asesoramiento		1
Seguridad en el cargo (14)		5
	Rentabilidad	2
	Evitar la improvisación	1
	Responsabilidad	2
	Resolver problemas	1
	Revitalizar la función directiva	1
	Competencia profesional	1
	Ampliar horizontes	1
Cualificación profesional (3)		2
	Posibilidad de promoción	1
Técnicas e instrumentos (3)	Conocer técnicas	1
	Instrumentos	1
	Estilos y conocimientos de organización	1
Sistema relacional (5)	Conocer personas en mismas circunstancias	1
	Romper con esfuerzos individualistas	1
	Intercambio de experiencias	1
	Intercambio profesional	1
	Contactos	1
Muchísimo		1
Visión más amplia		1
Otras		1

6.2 **Contraste/comparación** entre las opiniones de los profesores e inspectores

Solamente consideramos en este apartado las diferencias significativas existentes entre los dos colectivos respecto a las variables más relevantes de los datos personales y de opinión. Cuando no exista diferencias, obviaremos el análisis y nos remitiremos a los resultados del apartado global.

A. Categoría profesional de los encuestados

Esta variable explica algunas diferencias, sobre todo las relativas a opiniones sobre temas formativos y de la dirección y sobre la formación recibida. Las diferencias más notables son:

a) Expectativas previas a la asistencia a cursos de formación

Los inspectores perciben, en mayor medida que los profesores, que los cursos de formación les permiten satisfacer ofertas de formación que hace la Administración ($p < 0.05$).

b) Momento en que habría de realizarse la formación

El momento de formación debería ser: para los inspectores, fuera del horario escolar y fuera del periodo lectivo; para profesores, en el horario escolar ($p < 0.05$)

TABLA 6.2.1:
Momento de formación - Categoría profesional

MOMENTO FORMACIÓN	CATEGORÍA PROFES.		TOTAL (%)
	Profesor	Inspector	
Horario escolar	23	8	31 (40.8)
Fuera horario escolar	10	12	22 (28.9)
Fuera periodo lectivo	9	14	23 (30.3)
TOTAL	42 (53.3)	34 (44.7)	76

c) Proceso de formación

Los profesores prefieren procesos extensivos o intensivos, mientras que los inspectores apuestan por simultanear ambos procesos ($p < 0.001$) (Tabla 6.2.2.).

TABLA 6.2.2:
Proceso de formación - Categoría profesional

PROCESO FORMACIÓN	CATEGORÍA PROFES.		TOTAL (%)
	Profesor	Inspector	
Proceso intensivo	13	4	17 (22.4)
Proceso extensivo	14	2	16 (21.1)
Ambos	16	27	43 (56.5)
TOTAL	43 (56.6)	33 (43.4)	76

d) Problemáticas del actual modelo de dirección

Como se puede apreciar en la Tabla 6.1.3., los inspectores consideran **significativamente** más problemático que los profesores la forma de acceder a los cargos directivos y la provisionalidad de estos.

TABLA 6.2.3:
Problemáticas del actual modelo - Categoría profesional

PROBLEMÁTICAS MODELO	CATEGORÍA		SIGN.	DIF.
	PROFES.	INSPEC.		
Disfuncionalidad entre poder legal y real en los centros	2.07	1.97		
Poca representatividad real de los/as directivos/as	1.89	1.62		
La forma de acceder al cargo	1.80	2.43	P<0.01	2>1
i a provisionalidad del cargo	1.89	2.33	P4.05	2>1
Insuficiente formación especializada recibida	2.16	2.32		
No existencia de un cuerpo de directores	2.54	2.66		
Falta de autonomía para tomar decisiones	2.07	1.73		
Carácter reversible del cargo (volver docente)	1.45	1.85		
Falta de tradición del trabajo en grupo	2.07	1.88		
TOTAL				

e) Problemáticas que afectan la actuación de los directivos en los centros

Los inspectores consideran, en mayor medida que los profesores, que las reuniones son poco operativas. Asimismo, no consideran tan problemático el ejercicio de tareas de jefe de personal.

TABLA 6.2.4:

Problemáticas de la actuación en centros - Categoría profesional

PROBLEMÁTICAS DE ACTUACIÓN	CATEGORÍA		SIGN.	DIF.
	PROFES.	INSPEC.		
Realización de reuniones poco operativas	1.70	2.11	p<0.05	2>1
Coordinación con los niveles superiores	1.59	1.41		
Coordinación dentro del equipo directivo	1.35	1.27		
Falta de clarificación de funciones-tareas	1.79	1.72		
Exceso de tareas burocráticas	2.34	2.23		
Malas relaciones entre estamentos	1.75	1.45		
Poca motivación social	2.00	1.86	p<0.01	1>2
Deficiente reconocimiento económico	1.79	1.47		
Ejercicio de funciones de jefe de personal	2.35	1.74		
Escasa colaboración del profesorado	2.14	2.28		
Falta de aceptación reconocimiento por parte de los/as profesores/as	1.91	1.91		
Excesivas tareas a realizar	2.07	1.73		
TOTAL				

f) Importancia que deberían tener los contenidos específicos en formación de directivos

Los profesores, en oposición a los inspectores, creen que los contenidos de gestión y administración informática deberían tener una mayor importancia en la formación (Tabla 6.2.5.).

TABLA 6.2.5:

Contenidos a contemplar en la formación - Categoría profesional

IMPORTANCIA IDEAL	CATEGORÍA		SIGN.	DIF.
	PROFES.	INSPEC.		
Legislación básica	2.39	2.63	p>0.01	1<2
Modelos de organización de centros	2.45	2.63		
Modelo de dirección	2.46	2.51		
Gestión de recursos humanos	2.59	2.48		
Gestión de recursos materiales	2.45	2.20		
Gestión de recursos funcionales	2.43	2.19		
Sistema relacional	2.42	2.28		
Imagen institucional	2.16	2.27		
Cultura organizativa	2.28	2.37		
Clima organizacional	2.19	2.09		
Planificación de la formación en centros	2.26	2.06		
Diagnóstico institucional	2.17	1.85		
Elaboración de documentos	2.40	2.35		
Técnicas e instrumentos de planificación	2.40	2.28		
Dinámica de grupos	2.43	2.40		
Técnicas y estrategias resolver conflictos	2.57	2.51		
Evaluación institucional	2.26	2.24		
Estrategias de dinamización de centros	2.33	2.18		
Gestión y administración informática	2.14	1.65		
Planificación de la F.P. al en el centro	2.10	1.81		
Innovación	2.29	2.15		
Investigación	2.22	1.94		
TOTAL				

6.3. Contraste/comparación entre las opiniones de profesores e inspectores y las de los directivos

S610 tendremos en cuenta en este apartado las diferencias significativas que se presentan en el contraste entre los directivos formados, en formación, sin formación, profesores e inspec-

tores, obviando cualquier comentario cuando las diferencias no sean significativas. En este caso damos a entender que tanto unos como otros aportan los mismos resultados en torno al particular analizado. El análisis comparativo realizado considera los cuestionarios de los profesores e inspectores como un bloque, debiendo acudir al apartado 6.2 para cualquier diferenciación.

6.3.1. Datos generales

A.- VARIABLES PERSONALES-SOCIOLABORALES

a) Edad

Los profesores e inspectores tienen significativamente edad más que los directivos formados y en formación ($p < 0.05$).

b) Titulación máxima

Los directivos formados, en formación y sin formación poseen fundamentalmente la titulación de diplomados, mientras que los profesores e inspectores son licenciados-ingenieros-arquitectos y/o doctores ($p < 0.001$).

TABLA 6.3.1:
Titulación máxima - Profesionales encuestados

TITULACIÓN MÁXIMA	DIRECTIVOS				TOTAL (%)
	Forma.	En form.	Sin form.	Pro.-Ins.	
Diplomados	68	33	48	19	168 (44.7)
Licenciado-Ing-Arqu.	69	29	45	52	195 (51.9)
Otros	3	0	1	9	13 (3.5)
TOTAL	140 (37.2%)	62 (110.%)	94 (25%)	80 (21.3%)	376

c) Nivel educativo

Los directivos formados, en formación y sin formación corresponden más al nivel de Primaria, mientras que los profesores e inspectores son más del nivel de Secundaria. Por lo que se refiere a Otros niveles educativos, hay más predominancia de directivos en formación y de profesores e inspectores ($p < 0.001$).

TABLA 6.3.2:

Etapa educativa - Profesionales encuestados

NIVEL EDUCATIVO	DIRECTIVOS				TOTAL (%)
	Forma.	En form.	Sin form.	Pro.-Ins.	
Infantil-Primaria	88	43	67	30	228 (61.5)
Secundaria	51	13	23	33	120 (32.3)
Otros	4	6	2	11	23 (6.2)
TOTAL	143 (38.5%)	62 (16.7%)	92 (24.8%)	74 (19.9%)	371

d) Tamaño de centro

Los directivos formados y sin formación se encuentran mayoritariamente en centros de hasta 10 grupos. En centros de 11 a 20 gru-

TABLA 6.3.3:

Tamaño del centro - Profesionales encuestados

NIVEL EDUCATIVO	DIRECTIVOS				TOTAL (%)
	Forma.	En form.	Sin form.	Pro.-Ins.	
Hasta 10 grupos	28	8	21	3	60 (16.2)
De 11 a 20 grupos	62	31	32	17	142 (38.3)
Más de 21 grupos	55	23	44	47	169 (45.6)
TOTAL	145 (39.1%)	62 (16.7%)	97 (26.1%)	67 (18.1%)	371

pos, los porcentajes mayoritarios son directivos formados y en formación. Finalmente, los profesores y/o inspectores ($p < 0.001$) pertenecen mayoritariamente a centros de más de 21 grupos

e) Número de habitantes de la localidad donde se ubican los centros

Predominan los directivos formados y otros profesionales en localidades de menos de 1.000 habitantes; en aquellas cuya población oscila entre los 1.000 y 10.000 habitantes, predominan los directivos en formación; en las localidades entre 10.000 y 100.000 habitantes abundan más los directivos formados; en los núcleos de población entre 100.000 y 500.000 habitantes predominan los directivos en formación y sin formación. Finalmente, se encuentran más directivos formados y otros profesionales en las localidades superiores a los 500.000 habitantes.

. TABLA 6.3.4:

Nivel **educativo** - Profesionales encuestados

NÚMERO HABITANTES	DIRECTIVOS				TOTAL (%)
	Forma.	En form.	Sin form.	Pro.-Ins.	
Menos de 1.000 h.	7	0	3	4	14 (3.8)
De 1.000 a 10.000 h.	23	19	13	8	63 (16.9)
De 10.000 a 100.000 h.	59	17	20	21	117 (31.5)
De 100.000 a 500.000 h.	22	24	54	23	123 (33.1)
Más de 500.000 h.	33	2	1	19	55 (14.8)
TOTAL	144 (38.7%)	62 (16.7%)	91 (24.5%)	75 (20.2%)	372

f) Años de ejercicio

Los directivos tienen, en general, más años de ejercicio en los cargos de Jefe de Estudios y Secretario que los otros profesionales analizados. Por otra parte, los directivos sin formación han ejercido más años como directores que los otros profesionales y que los directivos formados

TABLA 6.3.5:

Situación como cargo directivo • Profesionales encuestados

AÑOS DE EJERCICIO	DIRECTIVOS				SIGN.	DIF.
	Forma.	En form.	Sin form.	Pro.-Ins.		
Como director	4.41	5.17	6.46	3.50	p<0.01	3>4,1
Como Jefe de Estudios	3.33	2.53	3.47	1.17	p<0.001	2,1,3>4
Como Secretario	3.07	2.53	3.60	0.65	p<0.001	2,1,3>4
Otros	3.43	3.75	2.89	1.89		

6.3.2. Opiniones sobre la formación.

a) Expectativas sobre la formación

Se observan varias diferencias en lo que se refiere a las expectativas previas sobre los cursos de formación. Los directivos formados y en formación creen que la formación mejorará su nivel de información (contenidos). En segundo lugar, los directivos, en oposición a los otros profesionales, creen que los cursos de formación facilitarán el intercambio de *experiencias*. Respecto a la satisfacción de ofertas de formación a la Administración, son los otros profesionales los que más consideran que es este aspecto el que acompaña a la formación. Contrariamente a lo dicho con anterioridad, el aumento de la seguridad en el cargo es valorado como expectativa previa significativa por los directivos en oposición a otros profesionales. Finalmente, son los directivos formados y en formación los que más consideran que la formación les permitirá adquirir instrumentos y recursos de organización.

TABLA 6.3.6:

Expectativas previas • Profesionales encuestados

EXPECTATIVAS PREVIAS	DIRECTIVOS				TOTAL (%)	SIGN	
	Form.	En form.	Sin form.	Pro.-Ins.			
Mejorar nivel de información	SI	117	52	52	51	275 (71.6)	p<0.001
	NO	28	10	10	29	109 (28.4)	
Intercambio de experiencias	SI	61	32	43	18	154 (40.1)	p<0.01
	NO	84	30	54	62	230 (59.9)	
Satisfacer ofertas a la Admón.	SI	2	1	4	10	17 (4.4)	p<0.001
	NO	143	61	93	70	367 (95.6)	
Aumento seguridad en el cargo	SI	66	31	41	23	161 (41.9)	p<0.05
	NO	79	31	56	57	223 (58.1)	
Favorecer promoción personal	SI	14	3	14	10	41 (10.7)	
	NO	131	59	83	70	343 (89.3)	
Satisfacer interés tema de la dirección	SI	37	13	17	12	79 (20.6)	
	NO	108	49	80	68	305 (79.4)	
Adquirir instrumentos y recursos	SI	119	52	48	50	269 (70.1)	p<0.001
	NO	26	10	49	30	115 (29.9)	

b) Percepciones posteriores a la formación

Tres diferencias significativas se observan en este apartado. Por un lado, los directivos formados y en formación perciben en mayor medida que la formación les ha servido para mejorar el nivel de información/contenidos. Por otro, la percepción del intercambio de experiencias es positiva para los directivos formados y en formación. Finalmente, la formación ha servido a los directivos

formados y en formación para adquirir instrumentos y recursos de organización.

TABLA 6.3.7:

Expectativas posteriores - Profesionales encuestados

PERCEPCIONES POSTERIORES	DIRECTIVOS				TOTAL (%)	SIGN	
	Form.	En form.	Sin form.	Pro.- Ins.			
Mejorar nivel de información	SI	84	36	30	36	186 (48.4)	p<0.001
	NO	61	26	67	44		
Intercambio de experiencias	SI	80	31	30	27	168 (43.8)	p<0.01
	NO	65	31	67	53	216 (56.3)	
Satisfacer ofertas a la Admón.	SI	15	7	10	9	41 (10.7)	
	NO	130	55	87	71	343 (89.3)	
Aumento seguridad en el cargo	SI	45	17	25	17	104 (27.1)	
	NO	100	45	72	63	280 (72.9)	
Favorecer promoción personal	SI	16	5	10	11	42 (10.9)	
	NO	129	57	87	69	342 (89.1)	
Satisfacer interés tema de la dirección	SI	23	10	7	10	50 (13)	
	NO	122	52	90	70	334 (87)	
Adquirir instrumentos y recursos	SI	84	35	26	35	180 (46.9)	p<0.001
	NO	61	27	71	45	204 (53.1)	

e) Cómo debería ser la formación

Los directivos opinan, en este particular, que la formación debería darse en el horario escolar, mientras que los profesores e inspectores creen que debería ofrecerse fuera del periodo lectivo ($p<0.01$).

d) *Modalidad de formación preferida*

Los directivos prefieren más el asesoramiento tutorizado y el asesoramiento puntual. Por otra parte, los cursos dirigidos a directivos del mismo nivel educativo, son preferidos por directivos formados, en formación y profesores e inspectores. Finalmente, los cursos dirigidos a directivos del mismo nivel educativo son los más preferidos por los directivos en formación y sin formación

TABLA 6.3.8:

Modalidad formativa preferida - Profesionales encuestados

MODALIDAD PREFERIDA	DIRECTIVOS				SIGN.	DIF
	Foma	En form.	Sin form.	Pro.- Ins.		
Curso impartido varios ponentes	2.29	2.41	2.25	2.33		
Curso impartido un ponente	0.94	0.98	0.97	1.11		
Curso directivos mismo nivel	2.37	2.59	2.52	2.25	p<0.05	3,2>4
Curso directivos varios niveles	1.40	1.56	0.93	1.42	p<0.001	1,4,2>3
Seminario coordinado por expertos	2.02	2.25	2.25	2.00		
Asesoramiento tutorizado	2.10	2.32	2.12	1.76	p<0.01	1,3,2>4
Asesoramiento puntual	1.93	2.08	2.01	1.65	p<0.05	1,3,2>4

e) *Problemáticas del modelo actual*

El modelo actual de dirección es considerado problemático desde varios puntos de vista. Por un lado, la disfuncionalidad entre poder legal/real es considerada problemática por los directivos formados y en formación. La forma de acceder al cargo es más problemática para los profesores e inspectores. La no existencia de un cuerpo de directores es percibida como más problemática por los directivos sin formación, formados y profesores e inspectores. Finalmente, el carácter reversible del cargo es visto como más problemático por los directivos formados y por otros profesionales.

TABLA 6.3.9:

Problemáticas del modelo de dirección - Profesionales encuestados

PROBLEMÁTICAS MODELO	DIRECTIVOS				SIGN.	DIF
	FomaI	En form.	Sin form.	Pro.- Ins.		
Disfuncionalidad entre poder legal/real	2.27	2.43	2.19	2.02	p<0.05	1,2>4
Poca representatividad real de los directivos	1.84	1.73	1.86	1.77	p<0.001	4>2,1,3
La forma de acceder al cargo	1.48	1.28	1.54	2.07		
La provisionalidad del cargo	1.94	1.82	1.68	2.08		
Insuficiente formación especializada recibida	2.19	2.13	2.34	2.23	p<0.01	1,3,4>2
No existencia de un cuerpo de directores	1.32	0.91	1.55	1.59		
Falta de autonomía para tomar decisiones	2.09	1.77	2.02	1.92		
Carácter reversible del cargo	1.38	1.03	1.06	1.63	p<0.01	1>3 4>2,3
Falta de tradición de trabajo en grupo	2.21	2.05	2.01	1.99		
TOTAL	1.88	1.70	1.83	1.92		

f) Problemáticas de la actuación de los directivos en los centros educativos

La coordinación dentro del equipo directivo, la falta de clarificación de funciones/tareas, la escasa colaboración del profesorado y la falta de aceptación/reconocimiento por parte de los profesores, son las problemáticas que afectan (significativamente consideradas por los profesores e inspectores) a la actuación de los directivos en los centros educativos. La coordinación con los niveles superiores es vista como más problemática por los directivos formados y sin formación que por los profesores e inspectores. Las malas relaciones entre **estamentos** es también una problemática percibida por los directivos formados y no por los directivos en formación y sin formación.

TABLA 6.3.10:
Problemáticas de la actuación - Profesionales encuestados

PROBLEMÁTICAS ACTUACIÓN	DIRECTIVOS				SIGN.	DIF
	Forma	En form.	Sin form.	Pro.-Ins.		
Realización de reuniones poco operativas	1.83	2.08	1.99	1.88		
Coordinación con los niveles superiores	1.81	1.65	1.89	1.51	p<0.05	1,3>4
Coordinación dentro del equipo directivo	0.93	0.51	0.89	1.31	p<0.001	1,3,4>2 4>2,3,1
Falta de clarificación de funciones/areas	1.47	1.28	1.44	1.76	p<0.05	4>2,3,1
Exceso de tareas burocráticas	2.43	2.43	2.58	2.29		
Malas relaciones entre estamentos	1.73	1.35	1.45	1.63	p<0.05	1>2,3
Poca motivación social	1.96	1.74	1.97	1.93		
Deficiente reconocimiento económico	1.91	1.61	1.92	1.65		
Ejercicio de funciones de Jefe de personal	2.19	2.15	2.03	2.07		
Escasa colaboración del profesorado	1.91	1.84	1.70	2.20	p<0.01	4>3,2,1
Falta aceptación/reconocimiento por parte de los profesores	1.62	1.44	1.53	1.91	p<0.05	4>2,3,1
Excesivas tareas a realizar	2.18	2.08	2.54	1.92	p<0.001	1>4 3>4,2,1
TOTAL	1.85	1.69	1.85	1.83		

g) Importancia real de los contenidos de formación

Por lo que se refiere a este aspecto, los directivos formados y sin formación consideran que los contenidos de gestión de recursos funcionales, sistema relacional, de técnicas e instrumentos de planificación, innovación e investigación tienen mayor importancia para los directivos formados y sin formación que para los directivos en formación y para los inspectores y profesores. Por otro lado, los directivos formados y sin formación consideran, en oposición a

los profesores e inspectores, que el contenido de **técnicas e instrumentos** de planificación de mayor importancia. Finalmente, los directivos sin formación consideran **más importantes** los contenidos de formación en su totalidad y, concretamente, el que hace referencia a la gestión de recursos materiales.

TABLA 6.3.11:
Importancia real de contenidos - **Profesionales encuestados**

IMPORTANCIA REAL CONTENIDOS	DIRECTIVOS				SIGN.	DIF
	Forma	En form.	Sin form.	Pro-Ins.		
Legislación básica	1.75	1.73	1.77	1.71		
Modelos de organización	1.38	1.24	1.45	1.25		
Modelos de dirección	1.42	1.16	1.30	1.17		
Gestión de recursos humanos	1.42	1.38	1.49	1.25		
Gestión de recursos materiales	1.47	1.30	1.68	1.51	p<0.05	3>2
Gestión de recursos funcionales	1.74	1.45	1.95	1.75	p<0.05	1,3>2
Sistema relacional	1.62	1.23	1.57	1.38	p<0.05	1,3>2
Imagen institucional	1.14	0.94	1.19	1.34		
Cultura organizativa	1.24	1.02	1.20	1.27		
Clima organizacional	1.28	1.02	1.34	1.19		
Planificación de la formación	1.11	1.06	1.25	1.11		
Diagnóstico institucional	1.03	0.83	1.13	0.97		
Elaboración de documentos	1.90	1.85	1.95	1.81		
Técnicas e instrumentos de planificación	1.32	1.23	1.36	0.98	p<0.05	1,3>4
Dinámica de grupos	1.19	0.88	1.15	1.01		
Técnicas resolver conflictos	1.16	0.86	1.22	1.04		
Evaluación institucional	1.18	1.18	1.10	0.97		
Estrategias de dinamización de centros	1.08	0.80	1.11	0.94		
Gestión y admón. informática	1.05	0.94	1.17	0.97		
Planificación de la F.P.	0.96	0.80	1.16	0.83		
Innovación	1.03	0.66	1.17	0.86	p<0.01	1>2 3>2,4
Investigación	0.81	0.35	0.97	0.61	p<0.001	1>2 3>2,4
TOTAL	1.42	1.25	1.54	1.35	p<0.05	3>2

h) Importancia ideal de los contenidos de formación

Según se puede apreciar en la tabla siguiente, los directivos consideran, más que los otros profesionales, la importancia global de los contenidos y de los contenidos específicos como gestión de recursos humanos, sistema relacional, clima organizacional, y estrategias de dinamización de centros. Por otro lado, los contenidos de gestión de recursos funcionales y de planificación de la Formación Permanente, son más valorados por los directivos formados y por los directivos sin formación, en oposición a los directivos en formación y a otros profesionales. Por lo que se refiere a los contenidos de planificación de la formación en los centros e innovación, son los directivos formados y sin formación los que creen que deberían tener mayor importancia. El contenido de técnicas e instrumentos de planificación es considerado más importante por los directivos en formación. Finalmente, los contenidos de investigación y de gestión y administración informática son más valorados, idealmente, por los directivos sin formación y formados.

TABLA 6.3.12:
Importancia ideal contenidos - Profesionales encuestados

IMPORTANCIA IDEAL CONTENIDOS	DIRECTIVOS				SIGN.	DIF
	Forma	En form.	Sin form.	Pro.-Ins.		
Legislación básica	2.55	2.41	2.57	2.49		
Modelos de organización	2.56	2.59	2.58	2.53		
Modelos de dirección	2.48	2.53	2.36	2.49		
Gestión de recursos humanos	2.81	2.33	2.71	2.55	p<0.001	1,2,3>4
Gestión de recursos materiales	2.46	2.42	2.57	2.34		
Gestión de recursos funcionales	2.54	2.40	2.64	2.33	p<0.01	1>4 3>2,4
Sistema relacional	2.72	2.59	2.64	2.36	p<0.001	1,2,3>4
Imagen institucional	2.12	2.13	2.27	2.21		
Cultura organizativa	2.32	2.36	2.38	2.32		
Clima organizacional	2.42	2.49	2.45	2.14	p<0.01	1,2,3>4
Planificación de la formación	2.45	2.40	2.57	2.17	p<0.01	1,3>4
Diagnóstico institucional	2.06	2.00	2.01	2.04		
Elaboración de documentos	2.55	2.48	2.49	2.38		
Técnicas e instrumentos de planificación	2.52	2.67	2.50	2.35	p<0.05	2>4
Dinámica de grupos	2.51	2.53	2.49	2.41		
Técnicas resolver conflictos	2.67	2.71	2.72	2.54		
Evaluación institucional	2.21	2.12	2.15	2.25		
Estrategias de dinamización de centros	2.56	2.56	2.46	2.27	p<0.01	1,2,3>4
Gestión y admón. informática	2.33	2.15	2.55	1.92	p<0.001	1>4 3>1,2,4
Planificación de la F.P.	2.30	2.11	2.51	1.97	p<0.001	1>4 3>2,4
Innovación	2.48	2.45	2.63	2.23	p<0.01	1,3>4
Investigación	2.32	2.29	2.59	2.09	p<0.01	3>1,2,4
TOTAL	2.46	2.41	2.50	2.28	p<0.001	1,2,3>4

CAPÍTULO VII

APORTACIONES DE EXPERTOS Y OTRAS APORTACIONES

7.1. Aportaciones de expertos

7.1.1. *Justificación*

Siguiendo con la planificación del estudio y la diversificación metodológica utilizada en la búsqueda de las necesidades formativas (básicamente las percibidas y las expresadas), consideramos oportuno reunir en un seminario a expertos y/o estudiosos españoles del tema. Pretendió los siguientes objetivos, tanto para nuestro estudio como para los propios asistentes:

a) Completar y contrastar la información obtenida con otros instrumentos (análisis de documentos, cuestionarios y entrevistas).

b) Facilitar el contraste de opiniones entre los asistentes al encuentro. Así, se pueden conseguir matizaciones sobre las opiniones individuales que los estudiosos hayan expresado anteriormente en sus escritos, publicaciones o comunicaciones.

c) Reunir, por primera vez en España y en un seminario **monográfico**, a los pocos estudiosos que existen sobre el tema de la formación de directivos. Se inicia así un "primer encuentro", que puede tener continuidad en el futuro para la consulta sobre algún otro aspecto referido a la misma temática.

7.1.2. *Planteamiento y desarrollo de la sesión*

Se confeccionó, durante una de las reuniones del equipo de investigación una lista de posibles asistentes al seminario, considerando un perfil óptimo: personas que desde la Universidad, la Administración Educativa y los propios Centros Escolares hayan reflexionado y publicado estudios sobre la función directiva y/o la formación necesaria para desarrollarla.

Después de establecer unos primeros contactos telefónicos, se redactó definitivamente una lista de 28 personas, más los miembros del equipo de investigación, a las que se hizo llegar la convocatoria del encuentro, que incluyó en esta convocatoria un guión para que cada uno de los asistentes remitiera previamente al equipo de investigación un informe personal sobre el estado de la cuestión y las posibles alternativas que sobre la formación de los directivos pudiera darse.

Con los 14 informes recibidos, se elaboró un documento de síntesis que sirvió para que todos los asistentes al seminario pudieran conocer los aspectos coincidentes y discrepantes sobre el guión ofrecido con anterioridad. El informe de síntesis estructuró las aportaciones de los estudiosos según el esquema ofrecido por el equipo de investigación, que consideró los tópicos propios del estudio.

El equipo de investigación concretó la celebración de la sesión de trabajo el 8 de noviembre en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid (ciudad bien comunicada con el resto de ciudades del Estado y centro geográfico del mismo), además de organizarla con una propuesta de orden del día y una metodología dinámica que permitiera el intercambio de opiniones y el debate entre los participantes.

Otros aspectos considerados fueron:

a) Se facilitó a los asistentes en el inicio de la sesión una carpeta que incluyó: programa de trabajo del día, documento de síntesis de todos los informes emitidos e información complementaria sobre el tema elaborada por el equipo de investigación.

Se estructuró un horario de mañana y tarde. La mañana se dedicó a la discusión en pequeños grupos *interdisciplinares*, mientras que la tarde sirvió para exponer las posibles conclusiones a las que hayan llegado los grupos.

c) La comunicación de las conclusiones de los grupos debía ser ágil y fluida para poder establecer posteriormente un debate sobre lo que se hubiera trabajado. Así, se facilitó a cada grupo un juego de acetatos de retroproyector que permitiera sintetizar lo relevante y proyectarlo en su presentación.

Al inicio de la sesión, el director de la investigación **dió** la bienvenida a los asistentes y explicó con más detalle los objetivos del seminario y la dinámica a seguir.

Los 16 estudiosos y 5 miembros del equipo de investigación asistentes se distribuyeron en dos grupos heterogéneos respecto a los ámbitos de procedencia: Universidad (1), Administración (3) y Centros Educativos (3).

Cada grupo utilizó una sala diferente y se destinó la mañana para debatir y dar respuesta a las demandas previstas del programa de trabajo. Los debates de grupo fueron desiguales (cualitativamente, que no cuantitativamente) debido a la diferente composición de los mismos.

La presentación de aportaciones la hizo un miembro de cada grupo, pasando posteriormente al debate generalizado y abierto.

7.1.3. Síntesis de las aportaciones

Los cuadros 7.1.1., 7.1.2., 7.1.3. y 7.1.4. recogen las conclusiones más significativas del trabajo individual, en grupo y plenario. Se obvian los comentarios que surgieron en aras a la síntesis planteada y tan sólo se señala la existencia de dos tendencias centradas en:

a) La necesidad de formación y especialización de los directivos, pero manteniendo su carácter electivo por parte de la Comunidad Educativa y del profesorado. Este grupo se caracterizó por propuestas más abiertas, pero también por una mayor falta de concreción en las propuestas y en las medidas a tomar.

b) La necesidad de formación y especialización de los directivos, pero configurando una carrera profesional con su propio estatus y proyecto de formación. En este grupo las propuestas elaboradas fueron más concretas.

CUADRO 7.1.1:

Resumen de las aportaciones individuales

ASPECTO	APORTACIONES INDIVIDUALES
El actual modelo de dirección	Acuerdos sobre: Ausencia generalizada de candidatos. Ambigüedad de funciones. Ausencia de una formación adecuada. Provisionalidad en el puesto.
Problemáticas más importantes	Acuerdos sobre: Poca capacitación y formación de los directivos. Escaso apoyo de la Administración y de la Comunidad Educativa. Falta de recursos materiales y humanos. Dificultad en motivar al profesorado para el trabajo en equipo.
Propuestas de cambio de modelo de dirección	Muchas discrepancias respecto al acceso, selección y promoción de los directivos.
La formación inicial	Armonía entre teoría y práctica. Dispersión en las propuestas. Discrepancias respecto a quién, dónde, cómo y cuanto se debe realizar esta formación.
La formación permanente	Acuerdo sobre las temáticas. Desacuerdo sobre la metodología.
Aspectos operativos	Acuerdos sobre la realización durante el horario lectivo. Atendiendo a las necesidades reales, con una evaluación desde el centro

CUADRO 7.1.2:
Resumen de las aportaciones del grupo A

ASPECTO	APORTACIONES DEL GRUPO (A)
El actual modelo de dirección	Cargos provisionales. Falta de formación. Elección por el Consejo Escolar. Acceso desde el propio centro.
Problemáticas más importantes	Reparto del poder. Lo funcional pesa. Modelo burocrático de gestión. El modelo organizativo diferente del directivo.
Propuestas de cambio de modelo de dirección	Cuestionar la figura del Administrador, la participación de la comunidad en la elección. Definir mejor los campos de actuación. Más apoyos. Más poder. Más motivación para el ejercicio del cargo.
La formación inicial	Curso de 100 h. más proyecto; temáticas: Funciones y modelos organizativos, proyecto organizativo, relaciones humanas, diagnóstico institucional, gestión informática, técnicas directivas; metodología instrumentalizante y que combine teoría y práctica.
La formación permanente	Seminarios a partir de lo que los directivos impulsen; con temáticas de autoevaluación institucional y estilos directivos; a partir de la propia experiencia.
Aspectos operativos	Los ya reseñados.

CUADRO 7.1.3:

Resumen de las aportaciones del grupo B

ASPECTO	APORTACIONES DEL GRUPO (B)
El actual modelo de dirección	Crisis del modelo administrativo, de centro y de dirección. El desarrollo de la LODE y de la LOGSE ¿son del todo coherentes?.
Problemáticas más importantes	El director no se siente formado, apoyado ni autónomo. No sabe como integrar la complejidad social y cultural a la realidad diversa y compleja del centro.
Propuestas de cambio de modelo de dirección	Una dirección: responsable, autónoma, "mimada", contextualizada, participativa, formada, profesionalizadora.
La formación inicial	Antes del acceso y/o después de una posible elección. Temáticas básicas.
La formación permanente	Incorporando directivos experimentados, metodología procedimental , como requisito para la permanencia, como garantía para la innovación, aprovechando la red de formación de los docentes, incorporando tutorizaciones o directores-mentores.
Aspectos operativos	Pacto de Estado al más alto nivel que modifique el modelo administrativo, de centro, de profesorado y de directivos. No a la figura del administrador.

CUADRO 7.1.4:**Resumen de las aportaciones del gran grupo**

ASPECTO	APORTACIONES DEL GRAN GRUPO
El actual modelo de dirección	Incoherencia entre el modelo LODE y el modelo LOGSE. No está profesionalizada. Análisis del modelo dentro del sistema general. El actual modelo también permite hacer una formación, y la formación puede ir modificando aspectos del modelo, sobre todo formas de hacer. La condición de funcionariado determina. Ausencia de liderazgo .
Problemáticas más importantes	La normativa pesa en el ejercicio de las funciones directivas (leyes, reglamentos, ordenes, etc.). La situación de los centros también es determinante para el desarrollo de la función directiva.
Propuestas de cambio de modelo	A través de la formación de los directivos. Cambiar aspectos normativos. La formación puede cambiar la cultura de los centros y la de los directivos. Buscar solución creativa o analizar modelo francés e inglés.
La formación inicial	Muy necesaria antes del acceso a la función. Aunque sea sencilla es buena. No siempre tiene que ser la red de formación del profesorado. Todo los profesores tienen que saber algo.
La formación permanente	Rentabilidad vigilada. Relación entre realidad y situación ideal en cuanto a la metodología. No siempre la red de formación del profesorado. Evaluación de la dirección. Evaluación de los centros.
Aspectos operativos	No al cuerpo de directores. Mejorar otros aspectos relacionados con la vida de los centros .

7.2. Otras aportaciones

7.2.1. *Justificación*

La opción adoptada respecto a la inclusión de procesos de **información** de carácter participante nos llevó a utilizar la entrevista colectiva a directivos formados y en formación para recoger opiniones destacadas sobre los mecanismos de formación que existen en la actualidad y sobre los que ellos considerarían óptimos. La entrevista colectiva como técnica de recogida de información permite recabar las opiniones individuales pero **matizadas** por los demás componentes del grupo y, en la mayor parte de los casos, enriquecidas por éstos.

7.2.2. *Identificación de los grupos*

Se realizaron dos entrevistas de una hora y media de duración, convocadas por los organizadores y coordinadores de los cursos (periodo escolar 1993-94) dirigidos a directivos de la provincia de Valladolid. Asistieron a las sesiones:

- a) Nueve directivos (directores, jefes de estudios y secretarios) de Enseñanza Primaria y Secundaria. Habían realizado hace uno o dos años el curso institucional organizado por el MEC en esa provincia. **Además**, algunos de estos directivos forman parte del Seminario Permanente de Directivos que existe en la provincia.
- b) Trece directivos (directores, jefes de estudios y secretarios) de Enseñanza Primaria y Secundaria que estaban realizando el curso institucional organizado por el MEC.

Todos ellos asistieron de **forma** voluntaria y mostraron gran interés por la temática central de la reunión.

7.2.3. *Estructura de la información solicitada*

A partir de siete preguntas generales, se **recogió** la información necesaria para poder contrastarla con la obtenida en las otras **entre-**

vistas, los cuestionarios y el análisis de documentos realizado. Las preguntas planteadas fueron:

- ¿para qué formarse?,
- ¿sobre qué formarse?,
- ¿cómo formarse?,
- ¿quién debe formar?,
- ¿quién debe formarse?,
- ¿cuándo formarse?,
- ¿dónde formarse?,

que corresponden a la información:

- Razones para la formación.
- Contenidos de la formación.
- Metodología óptima.
- Formadores óptimos.
- Destinatarios de la formación
- Momentos de formación.
- Lugares de formación.

7.2.4. Información obtenida

Se presenta la más relevante en formato de cuadro (ver el 7.2.1.).

**CUADRO 7.2.1:
Información obtenida en las entrevistas colectivas**

Tipo de información	Directivos formados A)	Directivos en formación B)
Razones para la formación	-Para desarrollar la función de forma más adecuada.	-Para resolver problemas. -Para dinamizar. -Para saber qué hacer. -Para desarrollar la función. -Para actuar con seguridad. -Con garantías técnicas.
Contenidos de la formación	-Unos contenidos comunes para todos los directivos: Legislación actual, planificación de recursos, estrategias para la elaboración de documentos institucionales de gestión, manejo de los conflictos con el personal. -Unos contenidos específicos según el cargo:	-Dirección de centro. -Técnicas para hacer de la educación una empresa rentable.
	*Director, dinamización de las relaciones en general, planificación, relaciones exteriores. *Jefe de Estudios, relaciones humanas, técnicas de grupo, relaciones interiores, coordinación. *Secretario, legislación, administración.	-Manejo de grupos. -Conocimiento del personal. -Proyecto Curricular.
		-Reforma. -Manejo de recursos.

CUADRO 7.2.1 (continuación):

Información obtenida en las entrevistas colectivas

Tipo de información	Directivos formados A)	Directivos en formación B)
Metodología óptima	<ul style="list-style-type: none"> -Intercambio de experiencias. -Lecciones de los "científicos". -La formación inicial de carácter específico, la formación permanente de carácter general. -Complementar teoría y práctica. 	<ul style="list-style-type: none"> -Avances en los temas de siempre. -Contenidos curriculares para dinamizar. -Búsqueda de recursos. -Conciencia crítica. -Manera de "vender productos". -Marcar una visión utópica. -Cursos monográficos. -Proyectos de diseños educativos. -Cursos de cualquier tipo. -Cursos específicos. -Aprendiendo de los propios compañeros. -Debates entre compañeros. -La experiencia es la base de la ciencia -Curso liberando de otras tareas. -Reflexión sobre la práctica. -Próximo al seminario (reuniones) para seguir aprendiendo.

**CUADRO 7.2.1 (continuación):
Información obtenida en las entrevistas colectivas**

Tipo de información	Directivos formados A)	Directivos en formación B)
Formadores óptimos	<ul style="list-style-type: none"> -Técnicos, inspectores, todos ellos con práctica y experiencia en los temas que tratan. -Directores en ejercicio acompañados del contrapunto de teóricos. 	<ul style="list-style-type: none"> -Los intensivos son de "empacho". -"tertulia de café". -"Asociación de Directores". -Visitas a otros centros: de la misma localidad, de la misma comunidad, de fuera del país. -Métodos de empresa (competitividad).
Destinatarios de la formación	<ul style="list-style-type: none"> -Técnicos, inspectores, todos ellos con práctica y experiencia en los temas que tratan. -Directores en ejercicio acompañados del contrapunto de teóricos. 	<ul style="list-style-type: none"> -Las instituciones: Ministerio y Universidad. -Los capacitados. -Los propios compañeros. -Autoformación utilizando los medios y con disposición de más tiempo durante el ejercicio. -Los investigadores.
	<ul style="list-style-type: none"> -Los Directores deben formarse antes del acceso al cargo y los jefes de Estudios y Secretarías después. -Habría que crear un cuerpo de Directores con seguimiento por parte de la Administración. 	<ul style="list-style-type: none"> -Todos los que quieran serlo. -Todos obligatoriamente.

**CUADRO 7.2.1 (continuación):
Información obtenida en las entrevistas colectivas**

Tipo de información	Directivos formados A)	Directivos en formación B)
		<ul style="list-style-type: none"> -Después de la elección todos. -Director y Jefe de Estudios la misma formación. Secretario una formación administrativa. -Todos la misma formación y conseguir por otros medios un engranaje del trabajo en grupo para no disgregarlo por especialistas.
Momentos de formación	<ul style="list-style-type: none"> -Después del nombramiento y antes del ejercicio del cargo (Directores). -Durante el ejercicio todos sin ninguna duda. -La formación inicial realizada en el mes de julio. -La formación permanente en horario laboral pero no lectivo. 	<ul style="list-style-type: none"> -Antes y durante el ejercicio, para dotar al cuerpo de directivos de la formación suficiente. -Después también.
Lugares de formación	<ul style="list-style-type: none"> -En el centro, a través de la Inspección. -En un Seminario de zona para contrastar y para homogeneizar los "tratos". 	<ul style="list-style-type: none"> -Más en los Centros de Profesores que en la Universidad. -La Universidad es muy teórica. -La formación debe estar próxima a la práctica cotidiana
Otra información aportada sin ser solicitada	<ul style="list-style-type: none"> -El acceso a la dirección es problemático. -El prestigio social de los directivos es bajo. 	<ul style="list-style-type: none"> -La formación para la dirección ha de ser igual considerada que la formación para la docencia. -Hay que aumentar la responsabilidad para despertar un sistema "dormido".

**CUADRO 7.2.1 (continuación):
Información obtenida en las entrevistas colectivas**

Tipo de información	Directivos formados A)	Directivos en formación B)
	<p>-Los centros no disponen de autonomía debido a la falta de recursos de que disponen.</p>	<p>-El sistema educativo va a remolque del sistema social. -¿Puede el sistema educativo avanzar al sistema social? -Hay que revisar el acceso al cargo. -Volver al cuerpo de directivos para tomar decisiones como director de personal. -Discrepancias respecto a incluir la dirección como elemento de la carrera docente. -Discrepancias respecto a la formación docente de los directivos. -El Director debe ser un ideal que "embarque" a todos. -Existe una indefinición de los centros educativos.</p>

CAPÍTULO VIII

EVALUACIÓN EXTERNA

8.1. A modo de introducción

El diseño del estudio contempla la realización de una evaluación externa que actúa como elemento de contraste durante el proceso de investigación. Ya no se trata sólo de diversificar fuentes de información o instrumentos de medida, se pretende tener una referencia externa que valide las decisiones que el equipo de investigación va tomando. En este sentido, puede considerarse como un nuevo elemento de contrastación.

Razones operativas (dificultad de encontrar especialistas que tengan disponibilidad y que deseen participar) y de carácter económico (coste elevado si son varios), justifican el que la propuesta inicial se concrete en la persona del Doctor Serafín Antúnez Marcos, especialista en temas de organización y con experiencia en procesos de evaluación externa. También se contempla la aplicación de un cuestionario amplio a diversos especialistas dirigido a conocer sus opiniones sobre el diseño, desarrollo y resultado de la investigación.

La actuación del evaluador personal se ha centrado en el seguimiento de los diferentes documentos que el grupo de investigación ha elaborado. Sobre ellos ha elaborado tres informes, del que presentamos a continuación y a modo de ejemplo el segundo de ellos. También ha participado en varias reuniones de trabajo, aportando directamente sus observaciones y comentarios.

La intervención del evaluador externo es calificada por el grupo de investigación como muy positiva, habiendo permitido mediante sus comentarios, preguntas y observaciones a:

- Incorporar nuevos elementos al diseño oficial. Así, por ejemplo, se considera el papel informador de la Inspección y se replantea el uso del método Delphi por las problemáticas que genera.
- Reorientar algunas preguntas en el proceso de organización y realización de las entrevistas.
- Mejorar la validación de la instrumentalización.
- Aumentar la coherencia del informe y de sus resultados.
- Clarificar el proceso de elaboración de propuestas.

Cabe señalar, asimismo que la presencia de este evaluador externo ha servido también para conectar con otros grupos de investigación y para incorporar a la presente información relevante generada a partir de las actividades de investigación que realiza la Universidad de Barcelona.

El informe segundo que se presenta como ejemplo mantiene toda su estructura y contenido, por entender que así pueden contextualizarse adecuadamente los comentarios. Tan sólo cabe añadir que, lógicamente, gran parte de las observaciones se tuvieron en cuenta en su momento por parte del equipo de investigación.

Las aportaciones de otros expertos a través de un cuestionario se analizan y recogen en un apartado específico (8.3.), resaltando de antemano la gran importancia que han tenido en la configuración definitiva de resultados y propuestas.

**A la atención del Dr. Joaquín Gairín
(Director de la Investigación).**

8.2. Informe núm 2., del evaluador externo

Querido amigo:

Dentro de mi papel de colaborador en vuestra investigación en tanto que evaluador externo me permito presentarte de nuevo algunas pautas para que sirvan de reflexión a los miembros del Equipo. Espero que sean útiles para enriquecer vuestro estudio y para dotarlo más, si cabe, del "*valor de neutralidad*" que entre todos pretendemos.

En esta ocasión está dividido en 5 epígrafes:

1. En relación a las mejoras relativas al diseño.
2. En relación a la fundamentación del estudio.
3. En relación a algunos de los resultados provisionales que estáis obteniendo.
4. En relación a la presentación de los resultados de la aplicación de los cuestionarios.
5. En relación a algunas consultas que podríais realizar.

A partir de esta revisión del proceso investigador y de las informaciones y valoraciones que estamos intercambiando oralmente, de manera más informal, sobre el desarrollo del trabajo creo sinceramente que estáis mejorando el estudio y, a la vez, formándonos todos más y mejor.

Dentro de este propósito de reflexión y de mejora del proceso no dudes en comentarme si mis sugerencias son o no útiles para vuestro trabajo y cómo puedo tratar de darles una orientación mejor.

8.2.1. En relación a las mejoras relativas al diseño

a) El "*esquema de trabajo*" que recoge, interrelacionándolos, los elementos: (i) tipología de necesidades, (ii) fuentes de información, (iii) tratamiento de la información, y (iv) realización del informe, sintetiza un modelo de intervención que clarifica muy bien vuestra propuesta.

Tal vez, en un intento de enriquecerlo, podrían considerarse y añadirse también a los Servicios de Inspección como fuentes de información dentro del apartado de necesidades expresadas.

b) Sigo creyendo que ha sido un acierto promover la **sobreabundancia** y variedad de fuentes de obtención de información. Conveniría, no obstante, revisar cómo llevar a cabo el desarrollo de la parte que confiáis al tratamiento mediante el método "*Delphi*". No sé si la laboriosidad de los procedimientos que requiere permitirá una obtención de datos rigurosa y fiable en los períodos de tiempo que tenéis previstos. Sería conveniente no tener que esperar para disponer de todos los datos de forma simultánea. **¿Habrá** que renunciar a las informaciones que se habían previsto obtener mediante el Delphi?

c) Respecto a las reuniones del grupo de expertos y expertas:

Independientemente del diseño de trabajo que habéis elaborado para esas sesiones, convendría centrar también las discusiones en torno a lo que esas personas conocen sobre "**lo que realmente hacen los directivos**" en su trabajo cotidiano. Es una información que completará la que estáis recogiendo mediante otras fuentes y que resultará fundamental si lo que pretendemos es conocer las necesidades reales de los directivos para ayudarles en su trabajo mediante una formación más adecuada.

Convendría plantear también la discusión relativa al análisis del grado de coherencia que pueda existir entre los planes de formación que habéis analizado y el modelo de dirección y el perfil del directivo que: (i) preconiza la Administración Educativa; (ii) señala como ideal la literatura relativa al tema; (iii) propone el Equipo Investigador como más oportuno para el momento actual.

d) Para la elaboración de las conclusiones finales, tal vez deberíais pensar si distribuiréis vuestra atención de forma similar a la problemática de los llamados "**directivos de primer nivel**" y a la de los de "**segundo**" y "**tercero**". En todo caso habría que clarificarlo.

e) Me parecen especialmente acertados los ítems que reclaman a los sujetos de forma directa y sin más ambages que manifiesten los "**diez contenidos que les han servido para su trabajo**" y los "**diez que mejor les sirvieron para su formación inicial**". Plantean un requerimiento que nos permite, a través de las respuestas, acercarnos a la valoración de la eficacia de la formación a partir de sus efectos.

8.2.2. *En relación a la fundamentación del estudio*

a) Sería muy interesante una reflexión en torno a si la formación de directivos que investigáis tiene como finalidad orientar programas de formación inicial (FI) o si busca conocer y analizar necesidades que deberían atenderse desde la formación permanente (FP), o bien si pretende acercarse al estudio de ambos campos.

Como bien sabéis, a menudo se ha dado a la formación de directivos escolares en España una consideración y tratamiento de FP

cuando en la inmensa mayoría de los casos no es sino FI. Conveniría, por tanto, exponer claramente cuál es vuestro planteamiento.

b) En el apartado "*Otras modalidades de formación*" podríais contrastar vuestras coconceptualizaciones sobre lo que entendéis como "curso", "seminario", "grupo de trabajo", etc... con las de algunos trabajos o documentos que conocéis sobre Formación Permanente del Profesorado (el de la Subdirección General de Formación del Profesorado del MEC, por ejemplo) que el Director de vuestra investigación ha ayudado a elaborar. En él se **conceptualiza** en relación a los sistemas de orientación, de organización y de intervención en la Formación Permanente del Profesorado que gestiona el MEC.

c) Me ha parecido excelente la síntesis que habéis realizado sobre las propuestas de formación auspiciadas por las Administraciones Educativas y por las Universidades en estos últimos años.

Los criterios de análisis: (i) destinatarios, (ii) ámbitos temáticos, (iii) duración, (iv) aspectos metodológicos y (v) observaciones, recogidos en los cuadros que presentáis ilustran muy adecuadamente vuestro estudio.

Tal vez deberíais hacer constar que habéis limitado voluntariamente el espectro de análisis a las propuestas de las iniciativas públicas (especialmente las del MEC y las de las diferentes Consejerías de Educación). Deberíais dar a entender que conocéis perfectamente la existencia de otras de iniciativa privada (ICEs de algunas Universidades, colectivos diversos, federaciones de centros, Secretariado de la Escuela Cristiana...) ó de Movimientos de Renovación Pedagógica, por poner algunos ejemplos, que no os interesa valorar en vuestra investigación. Analizar toda esta gama de propuestas supondría por si mismo un trabajo prolijo, de un volumen ingente, que requeriría de otra investigación con finalidades diferentes a la vuestra.

d) Conveniría revisar la definición del equipo investigador respecto a lo que asumís como *análisis de necesidades*. El texto que proponéis ¿es el que mejor refleja exactamente vuestra propuesta?. No estoy afirmando que quede poco clara o imprecisa sino sugiriendo que se profundice sobre su contenido y alcance (comprensión, significado...) en los debates del Equipo Investigador.

e) Creo que deberíais dar más realce a la **propuesta** que hace el Equipo Investigador sobre lo que *debería ser un proceso de evaluación de necesidades*. Me parece que vuestra modestia contribuye a que quede un poco diluida entre el ingente trabajo que habéis realizado recogiendo información, referencias y análisis de trabajos y de propuestas de otros autores e investigadores.

f) Sin ánimo de insinuar la necesidad de un aumento de trabajo accesorio -el que habéis hecho es exhaustivo-, tal vez sería preciso realizar algún análisis en relación al tópico: "*necesidades presentes y necesidades futuras*".

En un proceso de planificación de la formación de directivos que se fundamenta en la detección y análisis de necesidades cabría tener presentes también las necesidades que se **prevén**, se intuyen, bien sea como consecuencia de los nuevos **requerimientos** del entorno a los centros y a sus directivos, de la legislación y las circunstancias cambiantes, de las nuevas políticas en materia de educación... etc.

8.2.3. En relación a algunos *de* los resultados *provisionales* que estáis obteniendo

a) Reflexionando sobre las conclusiones que empezáis a elaborar se podría pensar en efectuar algunos análisis de las causas. Si pudiérais ser capaces de identificar algunas de las causas que generan algunas de las necesidades o los efectos no deseados, tendríais el camino señalado para darles cobertura. Si mediante los programas de formación de directivos, o a través de otras acciones podemos incidir en las causas que originan las necesidades podremos, tal vez, dar un mejor servicio a nuestros directivos.

b) Si el problema núm. 1 de los directivos es la "*realización excesiva de tareas burocráticas*" podríais considerar en vuestras conclusiones que tal vez ese hecho sea inevitable dada la naturaleza del trabajo de los directores y directoras españoles.

¿Cuáles podrían ser las consecuencias?. Veamos algunas:

Si la realización excesiva de tareas burocráticas es inevitable, el directivo **español** lejos de ser un líder pedagógico o un directivo **transformacional** lo que es, en realidad, es un administrativo o un burócrata. Tendríais, tal vez, que plantearos hasta qué punto

es justificable o razonable la planificación y desarrollo de acciones formativas en las que predomine la formación para un tipo de gestión fundamentalmente de documentos escritos (formularios, inventarios, certificaciones, registros...), o puramente burocrática en la que la archivística o la planificación y ejecución del presupuesto sean predominantes. Si eso es lo que hacen, de verdad, los directivos fundamentalmente... y nosotros pretendemos cubrir sus necesidades... ¿nos veremos obligados a proponer un tipo de formación orientada por estos parámetros?

La segunda reflexión nos puede llevar a considerar si la inmoderada actividad burocrática se puede o se debe solucionar mediante la formación o bien es un problema que fundamentalmente afecta a las dotaciones de recursos personales y funcionales que reciben los centros.

c) Podría pensarse en valorar los datos que estáis obteniendo dentro de un marco en el que se considera el modelo de directivo con el que os identificáis y con el que parece que se propugna desde la Administración y ver asimismo hasta qué punto coinciden el uno y el otro.

d) La importancia que dan los sujetos a determinados contenidos o unidades temáticas de la formación que recibieron parece ser debida, sobre todo, a las aplicaciones prácticas que les proporcionaron aquellos aprendizajes o a la utilidad que les atribuyen. No obstante, cabría también preguntarse hasta qué punto influyó en sus respuestas la habilidad didáctica de las personas formadoras (estrategias metódicas atractivas, carisma personal, oportunidad de unas o otras acciones docentes..., etc.)

e) Deberíais analizar si considerar fundamentalmente la *media* al valorar los "*años de permanencia en los cargos directivos*" es una decisión suficiente. Podríais considerar también la *moda*. Tal vez encontréis muchos casos en los que los años de permanencia sean 1 ó 2 únicamente con lo cual las conclusiones podrían tener un significado diferente.

f) Se trata de una cuestión muy concreta. Cuando, en lo que será la tabla 6.1.6., expresáis la "*forma de acceso al cargo*" sí que se entiende perfectamente que los Secretarios o los Jefes y Jefas de Estudios accedan "*a propuesta del Director*". No acaba de entenderse en cambio que, en un caso, el acceso a la Dirección se produzca también "*a propuesta del Director*". Convendría revisarlo.

g) Creo que los datos que habéis obtenido sobre la distribución de sexos en el desempeño de cargos directivos precisaría de una reflexión y comentarios especiales cuando abordéis el apartado de las conclusiones. En el último epígrafe de este informe os sugiero alguna referencia que tal vez pueda ayudaros al respecto.

h) En las propuestas relativas a los diversos tipos de planes y programas de formación podríais considerar los *diferentes momentos* (durante la FI, inmediatamente después de acceder al cargo, durante el ejercicio de la función...). Podéis revisar una aportación que yo mismo realicé (la cito en el último apartado). Podréis sin duda completarla y enriquecerla.

i) Cuando realizáis el tratamiento de los datos del cuestionario dirigido a los directivos formados presentáis una *síntesis* final muy clarificadora. Si disponéis de tiempo y de recursos, tal vez podría enriquecerse con alguna interpretación del Equipo Investigador, tratando de dilucidar las causas, en relación a los puntos 5 y 6, por ejemplo:

“...5. Es más usual el acceso al cargo de Director por elección del Consejo Escolar en los centros de Infantil-Primaria que en los de Secundaria.

6. Tienen mayor antigüedad los encuestados en el nivel de Infantil-Primaria que en el de Secundaria, afectando este hecho a los años de ejercicio como docente, aunque no a la antigüedad en los cargos directivos...”

j) Respecto a lo que parece que será el epígrafe número 5.1. *"La función directiva desde el punto de vista normativo"* me ha parecido un capítulo de una exhaustividad notable. El recorrido y vaciado de los textos legales ha sido prolijo y altamente productivo. Tal vez, desde un ánimo de completar la reflexión, podría intentarse:

- *discriminar entre lo que los textos legales dicen que los directores y directoras "deben hacer" y lo que "realmente hacen" en la práctica, durante el ejercicio de su trabajo; averiguar cuáles de las funciones que habéis identificado a lo largo de todo el análisis permanecen actualmente vigentes y cuáles han perdido el valor de actualidad.*

- *Intentar establecer alguna inferencia a partir del resultado de ese análisis y sus consecuencias en el momento de definir o identificar mejor las necesidades.*

Para contrastar los datos extraídos de los textos legales pongo a vuestra disposición mi propia tesis y un trabajo que hicimos hace años para el ICE de la Universidad de Barcelona que os referencio en el apartado núm. 5.

8.2.4. *En relación a la presentación de los resultados de la aplicación de los cuestionarios*

Podrías tratar de revisar la utilidad de las *gráficas* del tipo de las de los apartados 6.1. y siguientes (aparecen a la manera de perfiles). Si bien las *tablas* de los apartados 6.1. comunican perfectamente la información que contienen, las *gráficas* sugieren una lectura tal vez algo más incómoda.

8.2.5. *En relación a algunas consultas que podrías realiza?*

Os relaciono a continuación algunas referencias que podrías consultar con la intención de revisar y completar algunos de los aspectos que he venido comentando.

- a) Respecto al apartado de análisis legislativo sobre las funciones de los directivos en España:

ANTÚNEZ, S.; BOIX, M.; de BORJA, M. y GARCÍA SUÁREZ, J. A. (1984): *La funció directiva en els centres de Preescolar EGB a Catalunya. Pla de Formació de Directius.* Informe del Grupo de Trabajo. ICE. Universidad de Barcelona.

- b) Respecto a las modalidades y estrategias de Formación de Directivos Escolares:

ANTÚNEZ, S. (1991): "La formación inicial y permanente", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 189. Febrero. Págs. 12-15.
ATEE (1982): *Training for Head (School Leaders) in Europe.* Association for Teacher Education in Europe. Bruselas.

BLACKBURN, V. y MOISAN, C. (1988): The in-service training of teachers in the twelve Member States of the European Community. Maastrich. Presses Interuniversitaires Européennes.

BUCKLEY, J. (1985): The Training of Secondary School Heads. Windsor. NFER-Nelson.

c) Respecto al sexo y la ocupación de cargos de dirección en los centros escolares:

GENTZBITTEL, M. (1988): Madame le Proviseur. Paris. Ed. Seuil.

LINDEBOOM, M. (1985): "Chances for Women in School-management: The effect of courses for Women to encourage them to play an active role in schoolmanagement". Comunicación presentada en la 10th ATEE Conference. Tilburg.

LINDEBOOM, M. y PLATE, N. (1982): "Woman Emancipation and Headmaster Training in the Netherlands". Comunicación presentada en la 7th ATEE Conference. Birmingham.

Serafín Antúnez

Facultad de Pedagogía (Departamento de Didáctica y Organización Escolar). Universidad de Barcelona.

8.3. La contrastación de diseños y resultados

Delimitadas las posibilidades y los marcos de actuación de los directivos, revisados los programas de formación que se realizan y analizadas sus posiciones personales y grupales ante la formación, se establecieron un conjunto de conclusiones derivadas de la contrastación de datos. También se realizaron, a la vista de ellas, algunas recomendaciones provisionales a partir de los planteamientos del propio equipo de investigación.

Este análisis, que concluía por sí mismo la investigación, se sometió a un proceso de contrastación dirigido a ajustar las posibles interpretaciones que se pudieran aplicar al informe y a enriquecer el conjunto de propuestas que se realizaban.

8.3.1. El proceso seguido

Partiendo del informe de la investigación que se enviaba al CIDE (Noviembre de 1994), y mientras se revisaba y ampliaba el marco conceptual y desarrollo teórico (capítulos 3 y 4), se procedió a concretar el proceso de validación a que se quería someter el estudio. Basicamente, se organizó de acuerdo a la siguiente secuencia:

- a) Elaboración de un resumen de 45 páginas de la investigación que recogía los aspectos más significativos de su diseño, desarrollo y resultados.
- b) Establecimiento de un listado de personas relevantes respecto al objeto de estudio, entendiendo por tales a las que han investigado y publicado en relación a él.
- c) Envío del resumen de la investigación con una carta de presentación y un cuestionario abierto.
- d) Clasificación de la información recibida en función del ámbito profesional del remitente.
- e) Análisis de la información e incorporación a la investigación.

El cuestionario enviado era totalmente abierto e indagaba sobre los aspectos relevantes de la investigación a partir de preguntas introductorias y de una presentación de los diferentes apartados. El cuadro 8.3.1. sintetiza los aspectos considerados.

CUADRO 8.3.1:
Aspectos del cuestionario que recoge observaciones
sobre la investigación

ASPECTO A ANALIZAR	PREGUNTAS INTRODUCTORIAS	APARTADOS CONSIDERADOS	PÁGINAS DEL RESUMEN
A.- Diseño del estudio	<p>¿Es coherente con el objeto de estudio?, ¿está suficientemente definido?, ¿el planteamiento es consistente?, ¿la metodología es la adecuada?, ...</p> <p>¿Qué observaciones se podrían hacer?, ¿qué dudas plantea?, ¿qué sugerencias?...</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Planteamiento • Objetivos • Metodología • Fuentes e instrumentos de información 	<p>2-6</p> <p>7</p> <p>7-10</p> <p>11-16</p>
B.- Resultados	<p>(Coinciden con sus lecturas y experiencia en el tema?, ¿qué le sorprende?, ¿qué compartiría y qué no?, ¿qué cree que ha influido en la consecución de estos resultados y no otros?, ...</p> <p>¿Qué observaciones se podrían hacer?, ¿qué dudas plantean?, ¿qué sugerencias?, ...</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Introducción • El marco de actuación L a s exigencias del puesto • Las demandas de los usuarios • La formación como respuesta • A modo de síntesis • Observaciones generales 	<p>17-18</p> <p>19-21</p> <p>21-24</p> <p>25-29</p> <p>29-32</p> <p>32-34</p>
C.- Propuestas	<p>¿Comparte las propuestas realizadas?, ¿qué cambiaría y por qué?, ¿cree que son realizables en el contexto actual?, ¿añadiría alguna?...</p> <p>¿Qué observaciones se podrían hacer?: ¿qué dudas se plantean?, ¿qué sugerencias?, ...</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Introducción Valor y sentido de la formación • La detección de necesidades de formación L a organización de la formación • El análisis de nuevas perspectivas • Observaciones generales 	<p>35</p> <p>36</p> <p>36</p> <p>37-38</p> <p>38</p>

CUADRO 8.3.1 (continuación):
Aspectos del cuestionario que recoge observaciones
sobre la investigación

ASPECTO A ANALIZAR	PREGUNTAS INTRODUCTORIAS	APARTADOS CONSIDERADOS	PÁGINAS DEL RESUMEN
D.- Bibliografía	¿Considera que falta algún texto, estudio, referencia significativos?, ¿qué cabría que añadir?, ¿conoce otros estudios que cabría haber analizado?, ... ¿Qué observaciones se podrían hacer?, ¿qué dudas se le plantean?, ¿qué sugerencias?, ...		
E.- Observaciones generales al estudio			

Los profesionales que han contestado el cuestionario proceden de campos tan diversos como la universidad, la inspección, la dirección de centros u otros ámbitos relacionados con la temática (movimientos de renovación pedagógica, responsables de las administraciones educativas, etc.). El cuadro 8.3.2. sintetiza los datos más representativos.

Como puede apreciarse en el cuadro mencionado, el porcentaje de respuestas ha sido alto y permite tener una visión general de las opiniones que ha generado el estudio y sus resultados. Cabe señalar, igualmente, que la desproporción numérica respecto al ámbito profesional de los informantes viene determinada más por el interés por recopilar las opiniones de investigadores que de usuarios, cuyo juicio ha estado presente en todo el estudio.

CUADRO 8.3.2:
Resumen de los cuestionarios recibidos

ÁMBITO PROFESIONAL	CUESTIONARIOS ENVIADOS	CUESTIONARIOS RECIBIDOS	OBSERVACIONES
A. Profesores de Universidad (Facultades y Escuelas vinculadas a Educación)	46	22	Corresponden a 11 Comunidades Autónomas
B. Inspectores	10	8	Corresponden a 4 Comunidades Autónomas
C. Directores de centro	10	8	Corresponden a 4 Comunidades Autónomas
D. Otros responsables	10	5	Corresponden a 3 Comunidades Autónomas

8.3.2. *Las* observaciones realizadas

Los comentarios realizados se recogen de manera sintética teniendo en cuenta la estructura del cuestionario proporcionado. Su consideración ha de facilitar la interpretación y enriquecimiento del estudio, teniendo en cuenta que algunas observaciones pueden ser contradictorias y que otras podrían haberse sometido a discusión. Esta, si bien habitualmente se ha reproducido en el equipo de investigación no se ha establecido sobre las aportaciones escritas, bajo el criterio de respetar el anonimato del **evaluador** y la imposibilidad de ajustar juicios aceptables sobre unas breves notas de campo.

El **diseño del estudio** es valorado mayoritariamente como correcto, adecuado y documentado, aportándose algunos comentarios como los siguientes:

a) El *planteamiento* debería recoger las grandes dificultades que pueden existir para determinar "lo que debería ser" en situaciones ambiguas y de cambio; también:

- la carencia puede también referirse a no poseer algo en el grado deseado;
- lo latente puede ser percibido o no, lo que puede llevar a considerar las necesidades conscientes, latentes e inconscientes;
- los modelos de necesidades deberían recoger las aportaciones de Kotler (1989, 1992), referidas al marketing social;
- el modelo de dirección definido sintéticamente debería reforzar la idea de que cada organización es singular;
- ¿son conscientes los directivos de las necesidades que tienen?;
- cabe incorporar referencias a la cuarta generación de la evaluación (Guba y Lincoln, 1989);
- sería importante analizar el potencial **gerencial** de nuestros directivos.

b) Los objetivos deberían ordenarse y clasificarse, hacer referencia a la **jerarquización** de necesidades y centrarse más en la comprensión y análisis.

c) La metodología debería fundamentar más los aspectos referidos a las exigencias previas a la investigación (se sugiere la investigación de Ferreres, V. y otros, 1994), clarificar las dimensiones cualitativas en referencia al estudio de casos y a la ins-

trumentalización e incorporar procesos de observación directa y persistente.

d) Se destaca la pluralidad de *instrumentos* utilizados y se señala el interés que hubiera tenido el incorporar a *padres* y *alumnos* como fuentes de información.

e) Como *observaciones* destacadas cabe recoger la que referencia a la dificultad que supone el no tener en cuenta como las circunstancias personales pueden incidir en las expectativas y necesidades.

Los **resultados** analizados por los especialistas son considerados coherentes con los objetivos, relevantes y de utilidad, y coinciden con los resultados de otros estudios que están obteniendo algunos de ellos. Aportan, por otra parte, observaciones de interés como las siguientes:

a) El *esquema introductorio* que relaciona funciones, tareas, requerimientos, rol y oferta formativa, ha de clarificar la terminología y su desarrollo ha de recoger el "sentido emergente" de algunas proposiciones y resultados "residuales" (referidos a valoraciones y opiniones que el equipo haya recogido aunque no se hayan plasmado en las respuestas escritas a cuestiones formales).

b) El *marco de actuación* sitúa los referentes organizativos y el modelo directivo en el que actúan los responsables de centro, pero no se especifica el modelo de *dirección/organización* que pudiera favorecer las demandas que se derivan del análisis de necesidades. Por otra parte, no siempre se hace referencia al carácter colegiado de la dirección y no siempre se especifica que el estudio pretende incidir en la dirección real y no sólo en la legal.

c) El *análisis de las exigencias* del puesto puede exigir clarificar las tareas según aspectos diferenciales (puesto directivo y etapa educativa) al mismo tiempo que analizar los solapamientos que amenudo se dan. La aportación es sugerente y orienta a estudios posteriores dirigidos a conocer si hay directivos que poseen las capacidades y destrezas requeridas o porque no sucede; también el patentizar como muchas de las problemáticas de la dirección no tienen que ver con la formación y el identificar el vacío que existe respecto al adiestramiento en procesos reflexivos sobre el propio trabajo.

d) Las *demandas de los usuarios* especificadas son objeto de variadas valoraciones. Las hay que apuntan a que una formación centrada en estrategias e información potenciaría lo "burocrático" del modelo directivo; otros, llaman la atención sobre la falta de demandas relacionadas directamente con la formación del alumno coherente con la búsqueda de líderes instructivos; y también hay informantes que reclaman la extensión de algunos aspectos de formación a todos los docentes y acusan del "poco peso" que se da a la experiencia.

e) La *formación como respuesta* recoge las problemáticas más generales de la actual formación. El análisis es compartido, considerando que la formación proporcionada es consecuencia de un sistema educativo hiperregulado y que aún no ha proporcionado autonomía organizativa.

f) Bajo el apartado de *observaciones generales* se presentan dudas de los especialistas que hacen referencia a cuestiones tan variadas como:

- Importancia de potenciar la reflexión sobre los planteamientos institucionales.
- Necesidad de descubrir respecto a los directivos: ¿por qué se presentan?, ¿se consideran formados?, ¿de quién se sienten (de la administración o de los centros) y qué sienten?, ¿cómo aprenden de la práctica?, etc.
- ¿Cuál sería el equilibrio entre requerimientos externos y habilidades personales?
- Cabe insistir en la necesidad de formación previa para el ejercicio directivo.

Las **propuestas** planteadas han sido mayoritariamente aceptadas siendo pocas las observaciones realizadas, tal y como puede verse a continuación:

a) El *marco introductorio* sirve para que algunos especialistas señalen la importancia de que las propuestas sirvan como marco de reflexión y debate y de que se trasladen al ámbito universitario.

b) Respecto al *valor y sentido de la formación* se recalca la relación que con ella puede tener la detección de necesidades formativas, a la vez que se menciona la compatibilidad entre un modelo de formación generalizado y la formación en los centros educativos.

c) La detección de necesidades de formación exige clarificar quien detecta las necesidades, con qué criterios y sobre qué presupuestos, al mismo tiempo que referencian las dimensiones concretas del análisis y proponen modelos ágiles utilizables para nuestras instituciones de formación.

d) El impulsar la variedad de propuestas formativas es una aportación que se añade a las recogidas en el apartado dedicado a la organización de la formación. También se **hace** referencia a una mayor sensibilidad, a cuestiones pedagógico didácticas y de participación cuando se presentan las temáticas a abordar.

e) Las observaciones generales realizadas se refieren tanto al diseño de la investigación (incorporar recomendaciones relativas a la problemática, metodología, y consecuencias de la evaluación de necesidades) como el proceso (integrar aspectos de metaevaluación a la síntesis realizada). Además, se reclaman referencias a la coordinación de los recursos generales de las escuelas, a la **selección** y preparación de los formadores y al establecimiento de una escala de promoción a partir del ejercicio de diferentes cargos directivos.

El apartado de **bibliografía** considerado exhaustivo **permite** completar las referencias existentes con otras relacionadas con el tema directivo (Drucker, 1973, 1992 y 1993; Borrell, 1989; Donolson, 1990; Mintzberg, 1991; Kotler y Roberto, 1991; Senge, 1992; Santos, 1990, 1992 y 1994) y al tema de evaluación y formación del profesorado (Sánchez, Serrano y Mesa, 1992; Miguel, 1993; Molina, 1993; Imbernón; 1993; Ferreres y Molina, 1995).

Las observaciones generales al estudio lo califican de valioso, interesante, lógicamente construido, metodológicamente adecuado, etc. incidiendo puntualmente en algunos aspectos como:

- Necesidad de profundizar en enfoques más interpretativos.
- Incorporar a la propuesta de formación aspectos relativos a la reflexión sobre la naturaleza de la Organización escolar, que compensaría la tendencia a burocratizar y tecnificar el proceso y contenido de formación de directivos.
- Conveniencia de conocer la forma como el evaluador ha enfocado su función y organizado su trabajo.
- La superación de la dicotomía entre generalizar propuestas y contextualizar los procesos de investigación.

D. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

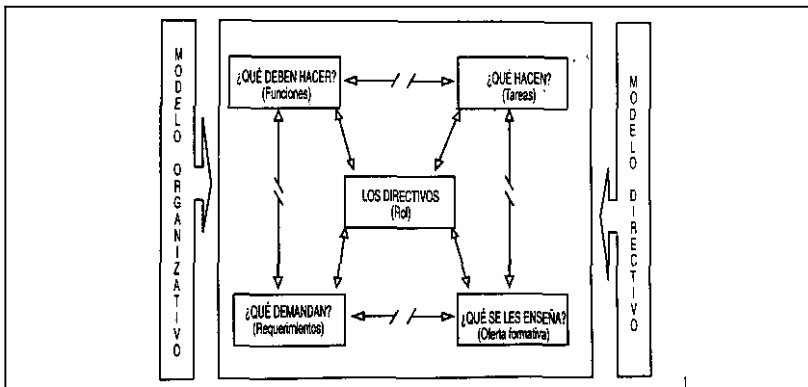
CAPÍTULO IX

CONCLUSIONES

9.1. A modo de introducción

La información relativa al tema de estudio se ha ido acotando, de acuerdo al diseño establecido, a lo largo de los diferentes capítulos. Las aportaciones y revisiones teóricas, el estudio de campo realizado y la contrastación por evaluadores son la base directa de las conclusiones que a continuación se presentan.

La complejidad del diseño desarrollado y la variedad de los instrumentos utilizados aconsejan presentar de una manera sintética lo realizado. Los Cuadros 9.1.1. y 9.1.2. que presentan la información más relevante sirven a tal propósito.



Cuadro 9 1 1. Parámetros de la investigación

CUADRO 9.1.2:

Procedimientos utilizados en el análisis de variables

VARIA Pregun	BES DE ESTUDIO sobre...	PR Mediante...	PR Para detectar
¿QUÉ SON? (Rol)	<ul style="list-style-type: none"> • Posición y naturaleza del trabajo • Función • Exigencias 	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión de literatura • Análisis de contenido de la literatura • Estudio teórico • Análisis de documentos • Entrevistas individuales • Grupos focales • Sesión de expertos 	<ul style="list-style-type: none"> • Características de la función • Necesidades normativas • Necesidades comparativas
¿QUÉ DEBEN HACER? (Funciones)	<ul style="list-style-type: none"> • Funciones • Exigencias 	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de contenido de la literatura • Estudio teórico • Análisis de documentos • Entrevistas individuales • Grupos focales • Sesión de expertos 	<ul style="list-style-type: none"> • Necesidades normativas • Necesidades comparativas
¿QUÉ HACEN? (Tareas)	<ul style="list-style-type: none"> • Tareas 	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión de literatura • Análisis de documentos • Entrevistas individuales • Grupos focales • Sesión de expertos 	<ul style="list-style-type: none"> • Necesidades normativas • Necesidades comparativas
¿QUÉ DEMANDAN? (Requerimientos)	<ul style="list-style-type: none"> • Opiniones de los directores • Opiniones de profesores e investigadores • Opiniones de expertos 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionarios • Cuestionarios previos • Entrevistas individuales y colectivas • Sesión de expertos 	<ul style="list-style-type: none"> • Necesidades expresadas

**CUADRO 9.1.2 (continuación):
Procedimientos utilizados en el análisis de variables**

VARIABLES DE ESTUDIO	PROCEDIMIENTO	
Pregunta sobre...	Mediante...	Para detectar preferentemente...
<p>¿QUÉ SE LES ENSEÑA? (Oferta formativa)</p>	<p>Análisis de...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Programas de formación • Opiniones de directivos • Opiniones de profesores e inspectores • Opiniones de expertos 	<p>Mediante...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Análisis de contenido <ul style="list-style-type: none"> ■ Cuestionarios • Cuestionarios, entrevistas y colectivas • Entrevistas individuales • Sesión de debate
		<p>Déficits en el sistema formativo</p>

El estudio de necesidades resulta ser el análisis de los déficits que se establecen entre dos situaciones. El cuadro 9.2.1. representa conceptualmente los parámetros entre los que se ha movido la investigación y el cuadro 9.2.2. sintetiza los procedimientos de análisis. Más detalladamente, podemos señalar:

a) El análisis efectuado sobre la realidad de nuestros directivos sólo tiene sentido si considera el marco organizativo definido y el modelo de dirección establecido. La intervención se fundamenta así sobre la realidad, sin que ello haya de menospreciar ni dejar de considerar las tendencias teóricas o de investigación que se establecen.

b) Los aspectos analizados se interrelacionan entre sí de muchas maneras; sin embargo, nuestro mayor interés es el de determinar las discrepancias que se establecen y que afectan a procesos formativo~No analizamos, en consecuencia, los efectos que los déficits pueden producir en el propio ejercicio directivo ni en el funcionamiento de las organizaciones; tampoco, las incoherencias que existen entre lo que se dice, se hace, se pide o se desea.

c) Nos interesan prioritariamente, de los déficits formativos descubiertos, aquellos cuya atención puede disminuir las incoherencias que se dan en la práctica y que afectan a la naturaleza del trabajo directivo.

d) Los procedimientos de análisis utilizados respetan el diseño establecido. No obstante, hay que señalar que a menudo una misma fuente de información ha servido para estudiar varios tipos de déficits. Así, la sesión de expertos, además de agrupar a responsables de la Administración, a directivos de cursos de formación, a representantes de asociaciones/sindicatos y a estudiosos del tema, proporcionó información tanto de las funciones de los directivos como de sus demandas y de las ofertas formativas existentes.

Esta racionalización de esfuerzos también ha estado presente en la confección y aplicación de la instrumentalización. Los cuestionarios son buena muestra de ello cuando se considera que incorporan preguntas relativas a la formación recibida y deseada o al trabajo directivo.

e) El tratamiento de la información ha conservado el modelo de evaluación implícito en la instrumentalización. Analizar la dis-

tancia entre lo que es y debe ser (modelo de discrepancia), entre lo que es y lo que se demanda (modelo de **marketing**) y entre lo que es y necesita una intervención (modelo de toma de decisiones) ha sido la guía básica para estructurar las conclusiones.

Y este mismo planteamiento de **interrelacionar** aspectos es lo que justifica que se haya optado por presentar todas las conclusiones juntas antes que hacerlo al final de cada capítulo. Creemos que así se gana visión de conjunto y se facilita una mejor caracterización del carácter global que ha **tener** cualquier análisis de la realidad.

Partiendo de las consideraciones anteriores se presentan las conclusiones más relevantes del estudio. Su lectura deberá considerar:

a) Las conclusiones son una síntesis descriptiva y fiel (al respetar incluso opiniones manifestadas como consideraciones puntuales) de las aportaciones de las diferentes fuentes de **información**. Las valoraciones y comentarios que desde una perspectiva **intersubjetiva** realiza el equipo de investigación se reflejan en las **propuestas** que posteriormente se realizan.

b) La mediatización que ha podido existir por el objeto y diseño de la investigación establecidos, por la composición final de la población estudiada, por las características de los documentos utilizados, por la naturaleza y contenido de los instrumentos utilizados y por el marco teórico que da coherencia a todos estos elementos.

También deben considerarse como factores de sesgo, la influencia que el modelo de **dirección** actual imprime en las respuestas de los agentes o en las apreciaciones que el equipo de investigación realiza.

c) Se recogen las aportaciones más significativas y resultado coincidente del contraste de varias fuentes de información. No se excluye, por tanto, la existencia de otras conclusiones que el lector puede deducir de la lectura minuciosa de algunos de los apartados del estudio.

d) El lenguaje utilizado en la presentación de información ha respetado al máximo el contenido en la **instrumentalización** y a ese contexto deben circunscribirse los análisis.

Por último, se organiza la información de acuerdo al esquema recogido en el cuadro 9.1.1, ya presentado y realiza una síntesis general al final de los apartados.

9.2. El marco de actuación de los directivos: el modelo de organización y dirección existentes.

Tan importante es la coherencia entre el modelo de formación y el modelo de dirección como entre este y el modelo de organización del centro. Las aproximaciones realizadas en el apartado 3.3 así lo evidenciaban.

No obstante, la coherencia es difícil de lograr, ya que nos enfrentamos a dos dificultades añadidas relacionadas con la naturaleza compleja que caracteriza a los centros educativos como organizaciones: la evolución del modelo **organizativo** y el **cuestionamiento** del **actual** modelo de dirección.

Supuestos de carácter socio-político (adecuación al contexto inmediato, democratización de procesos educativos), **económicos-laborales** (coherencias con las exigencias del mercado laboral), **psicológicos** (mayor implicación de los mismos) o **pedagógicos** (mejora de la calidad educativa) justifican, entre otros, el progresivo aumento de la autonomía institucional.

Una mayor capacidad de decisión por parte de los centros y de sus protagonistas permite aproximar el centro a su entorno, facilitar la adaptación de la oferta educativa, favorecer la atención a la diversidad y asumir de forma más comprometida las decisiones **organizativas**; en definitiva, contribuye a mejorar la calidad educativa.

La existencia de Consejos Escolares en los centros, la elección de cargos directivos, la delimitación de planteamientos **institucionales** (Proyecto Educativo, Proyecto Curricular, Plan Anual, etc.), la progresiva autonomía económica, la posibilidad de incidir en el calendario y horarios escolares o la opción de abertura al entorno justifican ampliamente el compromiso con la autonomía **institucional**.

La decisión de una mayor autonomía institucional es coherente con la existencia de una dirección participativa, impulsora y coordinadora de actuaciones, que proporcione soporte técnico y que inter venga en la regulación de conflictos.

Nos enfrentamos, sin embargo, a una falta de tradición y de cultura participativa y a dificultades para proporcionar los recursos que la nueva situación exige, lo que está haciendo aumentar las resistencias al cambio que siempre acompañan al paso de un modelo de centros dependientes a otro de centros autónomos.

La crisis actual de la dirección reflejada en el cambio continuo de las responsabilidades de los centros, contribuye sin lugar a dudas a cuestionar un modelo de dirección de corta tradición como el que tenemos.

La dimensión tradicional y casi exclusiva de la dirección como "transmisora y garante de la normativa" que se da en instituciones muy dependientes del sistema escolar debe incorporar ahora nuevas dimensiones cuando el modelo se hace más participativo en su elección y más colaborativo en su funcionamiento.

La existencia de una dirección participativa no es para nosotros mejor ni peor que otros modelos posibles; su valor no reside tanto en sí misma como en la adecuación que presenta con los contextos en los que se ubica y con las prioridades que el sistema educativo/institución escolar establezcan.

La coherencia encontrada entre los modelos de organización pretendida y el modelo de dirección existentes no excluye el reconocimiento de que existen disfunciones que están dificultando el cambio pretendido. Habrá que determinar para los diferentes órganos existentes, y especialmente para los unipersonales, los requisitos de formación mínimos y deseables, plantearse la relación entre la estabilidad y la permanencia en el cargo, determinar si se desea formar para la función o hacer de la función una profesión, o definir las exigencias de formación permanente que reclama una sociedad en permanente cambio. Asimismo, habrá que plantear los cambios de actitud que la nueva situación supone tanto para los directivos como para los demás componentes de la comunidad educativa y estudiar las problemáticas específicas que las situaciones transitorias necesariamente conllevan. Y todo ello con la urgencia que requiere el superar una situación confusa durante años y claramente insatisfactoria para el sistema educativo y para los implicados.

La formación resulta en este contexto algo esencial y su eficacia queda condicionada por las relaciones positivas o negativas que se establecen entre el binomio modelo directivo-modelo organizativo.

Más allá de lo señalado, debe considerarse:

- El cambio de modelo organizativo impulsado por la L.O.G.S.E. La existencia del Administrador del Centro y el desarrollo que se hace de los Reglamentos Orgánicos potencia la implantación en los centros de un modelo tecnológico en parte alejado del modelo político-participativo implícito en la L.O.G.S.E.

El cambio de cultura pretendido puede chocar con la tradición de una forma de "hacer escuela" donde los profesores tienen una mayor capacidad de decisión y control. Por ello, se debe seguir contando con líderes reconocidos por sus bases y estar atentos a la sociología del profesorado, sobre todo en lo que afecta a sus expectativas personales y profesionales.

También habrá que considerar, desde una perspectiva sociológica, la percepción que se tiene sobre la dirección de un centro, sobre el liderazgo y sus características, como base de cualquier propuesta.

- La ordenación de la autonomía institucional y la exigencia a los centros de que concreten sus planteamientos en forma de propuestas de trabajo supone un conocimiento sobre los documentos a elaborar y desarrollar y el desarrollo de estrategias para conseguirlo.

-La influencia directa que los Reglamentos orgánicos de centro pueden tener en la organización institucional. De hecho, se potencia la "verticalización" de la **estructura**, favoreciendo un perfil directivo de **carácter** ejecutivo ("más poder") y burocrático ("más responsabilidad directa sobre aspectos del centro"). También se amplía y estructura el organigrama de los centros. En definitiva, se delimitan más las posibilidades organizativas en contradicción con la autonomía institucional y se aumenta el poder real de los directivos.

- El compromiso de la Administración con la calidad educativa, que impulsa medidas de actuación que afectan tanto a los centros y su dirección como al profesorado y a la evaluación. De hecho, las últimas conocidas, acentúan el papel de la inspección y de los directivos en el funcionamiento de los centros y establecen "veladamente" modificaciones en el modelo de dirección (formación previa, mayor duración del mandato, consolidación del complemento, acceso a otros centros, etc.).

También se deducen de las propuestas conocidas necesidades de formación relacionadas con un directivo evaluador interno de los centros y del funcionamiento de los mismos a través del producto a conseguir, definido en términos de indicadores de la calidad de la enseñanza. Conlleva, asimismo, un mayor nivel de **formación** en gestión de recursos humanos y en gestión de las demandas del entorno,

- Las percepciones que sobre el actual modelo se tienen. Al respecto, resultan significativas las respuestas planteadas por los diferentes colectivos encuestados (véase la muestra de opciones recogidas en el cuadro 9.2.1.)

Hay coincidencias en aspectos como la disfuncionalidad entre el poder legal y real en los centros, la falta de tradición en el trabajo en grupo, aunque los encuestados difieren en algunos aspectos puntuales. De un lado, tanto directivos en formación, como los que no tienen formación y profesores-inspectores añaden la insuficiente formación recibida y la provisionalidad en el cargo. De otro, los directivos formados especifican el carácter reversible del cargo y la ausencia de un cuerpo de directores. ¿Se desprenden de estas diferencias que la formación incide, además de hacerlo sobre la profesionalización de la función, en la toma de conciencia sobre la necesidad específica de un cuerpo profesional? ¿Por qué los directivos formados, conscientes de haber valorado la formación recibida como suficiente, destacan dicha necesidad? ¿Se inicia una carrera profesional con la formación para los cuerpos directivos? ¿Por qué se da la contradicción entre solicitar un cuerpo de directores y, paralelamente, defender el carácter reversible del cargo? Como vemos hay contradicciones y ello exige un análisis más profundo centrado tan sólo en las resistencias de los directivos.

CUADRO 9.2.1:

Ordenación de las problemáticas que afectan al actual modelo de dirección

DIRECTIVOS			PROFESORES E INSPECTORES
Formados	En formación	Sin formación	
Disfuncionalidad entre el poder legal y real en los centros. Falta de tradición de trabajo en grupo. No existencia del cuerpo de directores. Carácter reversible del cargo. Forma de acceder al cargo.	Disfuncionalidad entre el poder legal y real en los centros. Insuficiente formación. Falta de tradición de trabajo en grupo. Poca representatividad real. Provisionalidad del cargo	Disfuncionalidad entre el poder legal y real en los centros. Insuficiente formación. Falta de tradición de trabajo en grupo. Poca representatividad real. Provisionalidad del cargo.	Insuficiente formación especializada recibida Forma de acceder al cargo Provisionalidad en el cargo Disfuncionalidad entre el poder legal y real en los centros Falta de tradición en el trabajo en grupos

Pero por encima de las circunstancias que hay que atender, no podemos olvidar que una propuesta de formación debe ser una propuesta de futuro. En este sentido, consideramos que los directivos, aún teniendo que cubrir **facetas**, no podrán actuar sin mantener un consenso mínimo en los centros.

Se impone así la consideración del directivo integrador y con capacidad para gestionar de forma colaborativa y descentralizada. Y aquí adquieren sentido algunas de las funciones que se mencionan últimamente:

- 1.- El directivo lleva a cabo acciones para cambiar las actitudes de la comunidad con respecto al centro educativo.
- 2.- El directivo ve la escuela como un centro de **aprendizaje** para toda la comunidad.
- 3.- "Comunidad" es una metáfora para la escuela: las posibles recompensas del directivo están en relación directa con las actividades del profesorado.
- 4.- El directivo persigue el contrato de compromiso por parte del profesorado a dedicar su tiempo y su energía a mejorar la calidad educativa y la utilidad sobre el centro educativo.
- 5.- El directivo tiene el compromiso de ser equitativo en lo que respecta al acceso a la escolarización.
- 6.- La política del centro educativo obedece al contraste de intereses de los representantes de padres, profesores, estudiantes y de la comunidad en general.
- 7.- La planificación de los distintos programas es llevada a cabo por los equipos de profesores, teniendo cada uno su propio líder.
- 8.- La visión de la escuela como centro de aprendizaje para la comunidad queda reflejado en las metas, políticas, planes, presupuestos y actividades.
- 9.- El directivo es sensible a las necesidades personales; el directivo fomenta el enfoque de equipos colaborativos con proyectos propios para elevar la medida académica del centro educativo.

También tiene sentido en esta perspectiva la consideración de las capacidades, destrezas y habilidades que los directivos deben poseer para desempeñar con éxito sus funciones y garantizar el logro de las finalidades originarias a los centros educativos. Rasgos importantes en un momento de reforma educativa como el que vivimos, **serán:**

- Capacidad para coordinar los esfuerzos ajenos y propios en la consecución del cambio.
 - Capacidad de influencia.
 - Capacidad de dirección sobre si mismo: control de estrés, del tiempo, etc.
- Seguridad en si mismo y pérdida de miedo ante la incertidumbre.
 - Energía y persistencia.
 - Capacidad para tomar de decisiones.
 - Flexibilidad ante el cambio.
 - Originalidad.

Y respecto a todo ello, habrá que posibilitar un mayor compromiso con la realidad que evite la mera búsqueda de lo "ideal" o el mero cumplimiento de lo normativo. Desde esta perspectiva, la formación también deberá responder a los anhelos, inquietudes y temores con que los directivos viven en su actividad.

9.3. Las exigencias del puesto: lo que hacen y deberían hacer los directivos

El análisis realizado en el apartado 4.2. evidencia que **lo que los directivos hacen** es bastante más de lo que sugieren las teorías clásicas cuando hablan de planificar, organizar, coordinar y controlar.

El estudio de Antúnez (1991) realiza una aproximación al tema que puede resumirse en el cuadro 4.

CUADRO 9.3.1:
Roles y tareas de los directivos

FUNCIONES CLÁSICAS	ROLES	TAREAS
PERSONAL	1.- Dirección de sí mismo	<ul style="list-style-type: none"> - Autodirección - Uso racional del tiempo - Autoconocimiento - Reflexión sobre la práctica - Formación permanente personal
INTERPERSONALES	2.- Cabeza visible	<ul style="list-style-type: none"> - Representación del centro trabajo ceremonial - Firma de documentos - Convocatoria de reuniones - Representación de la Administración - Desempeño funciones jefe de personal
	3.- Líder	<ul style="list-style-type: none"> - Motivación de oersonal - Creación de equipo - Estimulación, relación afectivo-positiva con los miembros - Trabajo hacia el logro de objetivos personales con los del centro - Conducción del grupo - Creación de clima positivo -Resolución de conflictos - Desarrollo y crecimiento del equipo
RELACIONES EXTERNAS	4.- Enlace formal	<ul style="list-style-type: none"> - Portavoz de la escuela hacia el exterior -Relaciones con las autoridades - Relaciones entre iguales - Proyección de la vida de la escuela - Enlace con los padres
	5.- Negociador	<ul style="list-style-type: none"> - Aciuciones para pedir recursos - Negociador con el profesorado
INFORMACION Y COMUNICACION	6.- Gestor de la información	<ul style="list-style-type: none"> - Recepción-iransmisión de información

CUADRO 9.3.1 (continuación):**Roles y tareas de los directivos**

FUNCIONES CLÁSICAS	ROLES	TAREAS
ACTIVIDADES CENTRALES DE LA ORGANIZACIÓN	7.- Técnico en organización y gestión	<ul style="list-style-type: none"> - Fijar y clarificar los objetivos de la organización - Ligar los objetivos con la actividad de la vida diaria - Distribución, asignación, coordinación de funciones - Planificación a medio y largo plazo - Ponderar y valorar alternativas antes de tomar decisiones
	8.- Gestor del cumculum	-Elaboración y desarrollo del Proyecto Curricular
	9.- Profesor	<ul style="list-style-type: none"> - Intervención directa con los alumnos - Elaboración, aplicación y evaluación del cumculum - Relación directa con los padres - Actuaciones propias de un componente del Claustro, ciclo, departamento, etc. - Tareas complementarias
	10.- Evaluador	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación del Proyecto cumcular - Presentación alternativas y acciones de mejora-rectificación - Evaluación del profesorado y la eficacia docente
GESTIÓN DE RECURSOS	11.- Materiales	-Apoyos a las actividades de supervisión, seguridad y mantenimiento de infraestructuras
	12.- Económicos	<ul style="list-style-type: none"> - Ejecución del presupuesto - Control financiero
INNOVACIÓN	13.- Promotor del cambio	<ul style="list-style-type: none"> - Búsqueda, generación y promoción de nuevas ideas para el centro - Adaptación a los cambios y nuevas condiciones - Iniciación de planes específicos de innovación

CUADRO 9.3.1 (continuación):
Roles y tareas de los directivos

FUNCIONES CLÁSICAS	ROLES	TAREAS
	14.- Promotor de la cultura corporativa	- Crear y mantener y mejorar la imagen de la organización
CONTINGENCIA	15.- Gestor de anomalías imprevistos	
	16.- Subalterno administrativo	- Mantenimiento de la organización más allá de o instructivo, formativo, orientador (secretaria, burocracia, documentación)

Más allá de una posible diferenciación por tipologías (público, privado, rural,...) o responsabilidades (Director, Jefe de Estudios) o de la incorporación de otros roles (evaluador de su trabajo, reflexivo, ...), la mera constatación de la información del cuadro 9.3.1. justifica ya la caracterización que se ha hecho del trabajo directivo como:

- *Fragmentado*, o sea, con múltiples interrupciones.
- *Variado*, por la cantidad de tareas que debe considerar.
- *Breve*, por la limitación temporal que tiene para solucionar los asuntos.
- *Poco formalizado*, y con soporte esencialmente oral.

También se evidencia cuando se considera las problemáticas que los afectados y usuarios señalan sobre el ejercicio directivo (Cuadro 9.3.2.)

CUADRO 9.3.2:

Ordenación de las problemáticas que afectan al ejercicio directivo

DIRECTIVOS			PROFESORES E INSPECTORES
Formados	En Formación	Sin Formación	
<ul style="list-style-type: none"> - Exceso de tareas burocráticas - Ejercicio de funciones de jefe de personal - Excesivas tareas a realizar - Poca motivación social 	<ul style="list-style-type: none"> - Exceso de tareas burocráticas - Ejercicio de funciones de jefe de personal - Excesivas tareas a realizar - Realización de reuniones poco operativas 	<ul style="list-style-type: none"> - Exceso de tareas burocráticas - Excesivas tareas a realizar - Realización de reuniones poco operativas - Poca motivación social - Deficiente reconocimiento económico 	<ul style="list-style-type: none"> - Exceso de tareas burocráticas - Escasa colaboración del profesorado - Ejercicio de funciones de Jefe de personal

Una formación coherente con los anteriores resultados deberá considerar:

- a.) La necesidad de una preparación específica y diferenciada de la docente, dado que los roles y tareas que desarrollan los directivos son diferentes. Esta preparación deberá fundamentarse sobre un conocimiento real de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de las exigencias que su práctica impone.
- b.) Una preparación en las tareas concentradas en los roles identificados como más difíciles, sea por su naturaleza intrínseca o por la falta de formación. Principalmente, los de líder, técnico en **organización**, gestor del **currículum** y evaluador. En segundo lugar, los de negociador, promotor del cambio y potenciador de la cultura corporativa.
- c.) El desarrollo de estrategias que permitan responder con éxito a la **naturaleza** del trabajo directivo. Entre ellas habrá que incorporar necesariamente aspectos relacionados con la dirección de

sí mismo (control del tiempo, del estrés, ...) y con la dirección del cambio (flexibilidad, pérdida del miedo a la incertidumbre, adiestramiento en torno a la toma de decisiones, ...). Asimismo, se deberán considerar las aportaciones que pueden ofrecer los modelos de investigación-acción.

d.) Los resultados de estudios, aún por finalizar, que a partir del análisis de lo que hacen los directivos, clarifican el cómo y el por qué lo hacen de una manera determinada.

Lo que deben hacer los directivos quedara condicionado por la naturaleza de su trabajo, ya caracterizada al analizar la función directiva y los problemas que genera su ejercicio, y por las exigencias del puesto. Estas vienen determinadas por los requerimientos sociales expresados mediante la normativa o por medio de las declaraciones de responsables políticos y de la Administración.

Desde un punto de vista normativo, las exigencias vienen delimitadas por la LODE, LOGSE y disposiciones de desarrollo incluyendo la normativa de inicio de curso. Sus exigencias han sido analizadas analizadas en el apartado 4.1., pudiendo recoger algunas consideraciones que sugieren:

a.) La formación deberá considerar la existencia de un modelo de dirección participativo, que incluye la distribución de competencias y la aparición del Equipo Directivo. Las competencias asignadas se pueden concretar en funciones relacionadas con

- Director/a:
 - Representación del Centro.
 - Control económico-administrativo: autorizar gastos, visar certificados, etc.
 - Coordinación y ejecución: ejecutar acuerdos de órganos colegiados, convocar y presidir comisiones, etc.
- Jefe/a de estudios:
 - Control de programas.
 - Gestión académica: grupos, horarios, materiales, disciplina, etc. ...
 - Programación y coordinación de actividades escolares complementarias y de servicios.
- Secretari/a:
 - Gestión administrativa.
 - Gestión económica.

- Gestión de servicios.
- Control de recursos materiales: inventario, custodia de libros y archivos.
- Secretaría del centro.
- Equipo directivo:
 - Elaboración de documentos de gestión: Programación Anual, Memoria, etc.
 - Coordinación de actividades.

Estas funciones deberían considerarse como básicas en cualquier proceso de formación, no excluyendo, por supuesto, la posibilidad de incorporar otros contenidos o el hacerlo bajo metodologías diversas.

b.) La existencia de competencias distribuidas y compartidas exige combinar una formación específica y diferenciada, según sean las competencias asignadas, con una formación general que evite la fragmentación del contexto escolar y que ayude, con metodologías adecuadas, a fomentar el trabajo colaborativo y el sentido institucional.

c.) También deberá considerarse, de acuerdo con la LOGSE y disposiciones de desarrollo, la aparición de nuevas figuras y la reordenación que se realiza del organigrama. El administrador de centro, la ordenación legal del Departamento de orientación o la creación de la Comisión Pedagógica son buena prueba de ello.

Pero tan importante como respetar la normativa es tener en cuenta, asimismo, la declaración de intenciones que se traduce del espíritu y letra de las disposiciones oficiales. En este sentido, resulta imprescindible recordar exigencias de la actual Reforma como:

- a.) La asunción por parte de los centros de mayores competencias organizativas y curriculares.
- b.) La potenciación de un trabajo colaborativo centrado en la organización y desarrollo del curriculum y concretado en la elaboración y desarrollo de proyectos (Proyecto Educativo, Proyecto Curricular, ...).
- c.) La atención a nuevos valores como: diversidad, interculturalidad, solidaridad, tolerancia, respecto al medio ambiente, etc.
- d.) La incorporación de nuevos contenidos y especialidades (educación musical, educación física, etc.) y de una estructura curricular.

e) El compromiso de colaborar más estrechamente con *el* entorno, sea facilitando su conocimiento, abriendo los centros a la comunidad o potenciando las relaciones con el mundo laboral.

f.) La **potenciación** de la formación del profesorado y desarrollo ligado al marco de los centros educativos y a sus inquietudes innovadoras.

g.) ...

Afecta todo ello a contenidos y **metodologías** de formación pero también al papel de los directivos en procesos de cambio al respecto cabe recordar que la literatura científica les asigna roles de: soporte técnico, inedio para alcanzar infraestructura, promotores de la moral de los grupos y coordinadores de actuaciones.

Tampoco podemos olvidar las tareas que los directivos creen que deben ejercer de una **manera** adecuada. Las aportaciones recogidas a partir de las cuestionarios y entrevistas hace incidencia en tareas como:

- Coordinación de actividades y de personal.
- **Dinamización** de equipos de profesores.
- Relación interpersonal, con **miembros** de la comunidad educativa y con otras instituciones.
- Planificación y evaluación: de grupos, de espacios, de horarios, de tutorías o de otros aspectos organizativos.

Asimismo, hay que considerar las tareas que los profesores e inspectores estiman que los directivos deben **también** desarrollar:

- Relaciones con las personas.
- Evaluación y control.

9.4. Las demandas de los usuarios: lo que piden nuestros directivos y responsables.

Las demandas de los diferentes colectivos a los que se solicitó información son coincidentes respecto a la **artificialidad** e incongruencia de separar el sistema de formación del modelo directivo existente. Respecto a éste y, como aproximación, hay que destacar:

- a) La alta aceptación que el actual sistema de selección tiene entre los directivos, no compartida por los profesores/profesores.
- b) La necesidad de incorporar al sistema actual elementos correctivos, que pueden ser de diferente tipo: experiencia, curriculum, proyecto, etc.
- c) La conveniencia de posibilitar la promoción vertical de los directivos.

CUADRO 9.4.1:

Opiniones sobre aspectos de la dirección

	Directivos			Profesores/ inspectores
	Formados	En formación	Sin formación	
Selección	Sistema actual, con experiencia previa	Sistema actual, curriculum y proyecto	Sistema actual y concurso de méritos	Curriculum y concurso de méritos
Promoción	A otros puestos de la Administración en función de la experiencia	Experiencia, méritos y curriculum	Méritos y Proyectos	A otros puestos de la Administración. Incentivos Económicos

También puede darnos una idea de las demandas de los directivos, la calificación que a estos les merece su situación. Tal y como puede apreciarse en el cuadro de síntesis, lo que más valoran es el apoyo de sus compañeros y lo que menos la suficiencia de la formación (Cuadro 9.4.2.). Llama la atención de que la experiencia sea **más** valorada que la formación, incluso para el colectivo de directivos formados.

CUADRO 9.4.2:

Autoevaluación de la situación como **cargo** directivo
(media **en** escala de 0 a 3)

SITUACIÓN COMO CARGO	FORMADOS	EN FORMACIÓN	SIN FORMACIÓN
Considero mi formación en el cargo directivo (grado de suficiencia)	1,62	1,66	1,58
Mi experiencia en el cargo directivo me ha facilitado las tareas a realizar (grado de utilidad)	2,09	2,03	1,78
Me encuentro a gusto con las responsabilidades (grado de satisfacción)	1,80	1,79	1,67
Me siento respaldado/a por el profesorado del centro (valoración del apoyo)	1,92	1,81	2,05

La formación resulta ser así un requerimiento de los propios directivos, avalado por otros profesionales que intervienen en los centros y por los expertos consultados.

Esta formación debería responder, no obstante, a algunos requisitos:

- a) Satisfacer expectativas de los protagonistas y usuarios, centradas básicamente en mejorar el nivel de información y en adquirir estrategias de intervención (cuadro 9.4.3.)
- b) Realizarse dentro del horario escolar y combinar una formación intensiva con períodos extensivos. Las limitaciones a esta propuesta provienen de los límites que imponen los recursos ofendados por la Administración. También conlleva problemas operativos relacionados con la propia organización y con la sustitución de los usuarios.
- c) Aunque los cursos impartidos por varios ponentes y dirigidos a directivos del mismo nivel es una petición casi unánime de directivos y usuarios (los directivos formados reclaman, por el contrario, cursos interme-

lares), los expertos consideran que, como mínimo, **habría** que combinar esta modalidad con el **desarrollo** de **programas** de innovación y con la formación centrada en la institución. Hacerlo de **otra** manera sena potenciar modelos **contrarios** a la autonomía institucional que se pretende.

d) La **preparación** a desarrollar habría de considerar los aspectos en que los directivos se consideran menos preparados (cuadro 9.4.3.): **dinámica** de grupos, organización de servicios, evaluación de profesorado. También debería tener en cuenta aspectos que no se mencionan o se mencionan poco: legislación escolar, evaluación general del centro, técnicas para atender la diversidad, conocimientos para dirigir reuniones y organización de actividades extraescolares.

e) Igualmente, deberían priorizarse los contenidos de acuerdo al nivel de importancia que merecen determinadas opciones (cuadro 9.4.3.). No obstante, cabe señalar que la actual falta de formación hace imprescindible que se trabajen todos los contenidos presentados y justifica las altas puntuaciones y casi **indiscriminadas** que a la situación ideal se dan en las encuestas.

Más específicamente, adquieren la prioridad establecida, por la importancia que se les da y por la discrepancia respecto a lo que se conoce, contenidos como:

- Elaboración de documentos.
- Gestión de recursos (funcionales, materiales y humanos, por este orden).
- Legislación básica.

Otros contenidos menos considerados han sido:

- Modelos de organización de centros.
- Modelos de dirección.
- Sistema relacional (comunicación, participación).
- Imagen institucional.
- Cultura organizativa.
- Clima organizacional.
- Planificación de la formación en centros.
- Diagnóstico institucional.
- Técnicas e instrumentos de planificación.
- Dinámica de grupos.
- Técnicas y estrategias para resolver conflictos.

- Evaluación institucional.
- Estrategias de dinamización de centros.
- Gestión y administración informática.
- Planificación de la Formación Profesional en el centro.
- Innovación.
- Investigación.

Estas relaciones justifican la afirmación de los experlos cuando señalan que la dirección actual sigue teniendo una mentalidad burocrática. Desde la perspectiva del cambio, se deberían priorizar otros contenidos que los dados por los usuarios y habría que presentarlos de una manera más interrelacionada.

La disfunción que se da entre la importancia real e ideal de los contenidos también evidencia la insatisfacción con el ejercicio actual de la función. La formación, aunque puede mejorar la función, no sirve para mucho, si no se introducen cambios estructurales en el ejercicio actual de la dirección. El problema no es tanto de formación, siéndolo, sino de las posibilidades reales de ejercer lo que la misma proporciona. Dicho de otra forma, los directivos no son lo que les gustaría ser debido a las problemáticas del cargo y a las exigencias de una práctica con exceso de tareas burocráticas y con disfunción entre el poder legal y real. Somos conscientes, por lo tanto, de que la formación, siendo importante, no resuelve el problema de la práctica de la función directiva, aunque ayude.

f) La formación a desarrollar incluye actuaciones de formación inicial y permanente. La primera no se plantea mayoritariamente como una formación específica y se sitúa a nivel de diplomatura (para centros de enseñanza primaria) y de licenciatura (centros de enseñanza secundaria). Las temáticas propuestas quedan muy centradas en aspectos relacionados con el conocimiento del contexto de actuación, con la legislación y con la gestión de recursos. Son los profesores/inspectores y expertos los que plantean temáticas más relacionadas con el sistema de relaciones humanas de los centros.

La formación permanente es concebida de forma diferente. Mientras que los usuarios e implicados mencionan cursos y seminarios, los experlos y la documentación analizada apoyan otras propuestas más cercanas a los centros y más vinculadas a la práctica y a los problemas de los centros.

CUADRO 9.4.3:
Opiniones sobre temas formativos

A B	DIRECTIVOS			PROFESORES/INSPECTORES
	Formados	En formación	Sin formación	
Expectativas	Adquirir instrumentos y recursos de organización Mejorar el nivel de información/contenidos	Mejorar nivel de conocimientos Adquirir instrumentos y recursos Intercambiar experiencias con otros directivos	Mejorar nivel de conocimientos Adquirir instrumentos y recursos	Mejorar el nivel de información/contenidos Adquirir instrumentos y recursos de organización
Percepción de potenciales	Adquirir instrumentos y recursos de organización Mejorar el nivel de información/contenidos Intercambiar experiencias con otros directivos	Mejorar nivel de conocimientos Adquirir instrumentos y recursos Intercambiar experiencias con otros directivos	Bajas	Bajas-mantienen en la línea expectativas
Momento y proceso de formación	Dentro del horario escolar Procesos intensivos-extensivos	Horario escolar Procesos intensivos-extensivos	Dentro del horario escolar Procesos intensivos-extensivos	Dentro del horario escolar Procesos intensivos-extensivos
Modalidad formativa preferida	Cursos dirigidos a directivos del mismo nivel Cursos impartidos por varios ponentes Asesoramiento puntual Seminario coordinado por expertos Asesoramiento tutorizado al equipo	Cursos dirigidos a directivos del mismo nivel Cursos impartidos por varios ponentes Asesoramiento puntual Seminario coordinado por expertos Asesoramiento tutorizado al equipo	Cursos dirigidos a directivos del mismo nivel Cursos impartidos por varios ponentes Asesoramiento puntual Seminario coordinado por expertos Asesoramiento tutorizado al equipo	Curso impartido por varios ponentes Cursos dirigidos a directivos del mismo nivel Seminario coordinado por un experto

**CUADRO 9.4.3 (CONTINUACIÓN):
Opiniones sobre temas formativos**

ASPECTOS	DIRECTIVOS			PROFESORES/INSPECTORES
	Formados	En formación	Sin formación	
Nivel de preparación	Alta Organización general del centro Confección documentos y sistema comunicación Relaciones interpersonales Baja Evaluación del profesorado Dinámica de grupos Organización de servicios	Alta Organización general del centro Relaciones interpersonales Orientación educativa de los escolares Evaluación de alumnos Baja Organización de servicios Dinámica de grupos Evaluación del profesorado Técnicas de recuperación	Alta Organización general del centro Evaluación de alumnos Organización actividades extraescolares Relaciones interpersonales Baja Organización de servicios Dinámica de grupos Evaluación del profesorado Legislación escolar	Media Elaboración de documentos Gestión de recursos funcionales Legislación básica Baja El resto
Importancia real de los contenidos	Media Elaboración de documentos Legislación básica Gestión de recursos Baja Investigación Planificación formación profesional en el centro	Media Legislación básica Elaboración de documentos Organización de recursos funcionales Baja El resto	Media Elaboración de documentos Gestión de recursos funcionales y materiales Legislación básica Baja El resto	Media Elaboración de documentos Gestión de recursos funcionales Legislación básica Baja El resto
Importancia ideal de los contenidos	Todos son importantes	Todos son importantes	Todos son importantes	Alta Todos

CUADRO 9.4.3 (CONTINUACIÓN):
Opiniones sobre temas formativos

ASPECTOS	DIRECTIVOS			PROFESORES/INSPECTORES
	Formados	En formación	Sin formación	
Formación inicial	Nivel Diplomatura-licenciatura (máster y postgrados) Contenidos Legislación Temas burocrático-administrativos Gestión	Nivel Diplomatura-licenciatura Contenidos Legislación Temas burocrático-administrativos Aspectos de gestión de recursos	Nivel Diplomatura Contenidos Legislación Dirección Aspectos de gestión de recursos	Nivel Licenciatura seguida de diplomatura Contenidos Legislación Organización Dinámica de grupos Gestión
Formación permanente	Tipos Cursos (período lectivo) Seminarios (período lectivo) Contenidos Monográficos de administración, gestión organización	Tipos Cursos (período lectivo) Seminarios (período lectivo) Contenidos Monográficos de administración, gestión organización	Tipos Cursos (período lectivo) Seminarios (período lectivo) Contenidos Monográficos de sistema relacional, legislación e investigación/innovación	m Cursos-seminarios Contenidos <u>(monográficos)</u> Legislación Dinámica de grupos Organización

9.5. La formación **como** respuesta: **Lo** que se les enseña y **lo** que deberían saber

La información sobre **lo** que se enseña **a los** directivos proviene del análisis de programas y de las opiniones emitidas por los usuarios, técnicos y expertos de las actividades formativas a través de cuestionarios, entrevistas personales y colectiva y sesiones de debate. Independientemente de las aportaciones realizadas, valga decir de antemano que todos, en inayor o menor medida, creen que la situación es mejorable.

Las percepciones posteriores a la formación bajan respecto al alto nivel de expectativas previas, aunque, eso sí, mantienen Las mismas prioridades de valoración. El comportamiento es diferente en los directivos forinados, que gozan ya de un cierto tiempo de aplicación o puesta en práctica de la formación recibida. Es decir, tanto los directivos en formación, como los directivos sin formación, profesores e inspectores, aún teniendo expectativas sobre la forinación, no están muy convencidos de sus resultados y de su valía para la práctica, mientras que los que han tenido posibilidad práctica de aplicación sí que ven su impacto. ¿Cómo resolver, pues, la paradoja entre expectativas y percepciones posteriores a la forinación? ¿Realmente la formación para la función es una necesidad sentida pero el sistema de formación hace que esta **no** se valore? ¿Nos están indicando los afectados que el sistema de formación no responde a las expectativas generadas?. Tampoco es del todo cierto, por cuanto los directivos formados que han tenido la oportunidad de aplicar la formación recibida no lo ven así. ¿No será esta paradoja un tópico más sobre la credibilidad del sistema actual de formación y de sus organizadores?

Los usuarios de los cursos, principalmente de propuestas institucionales realizadas en el "territorio MEC" y "Cataluña" (cuadro 9.4.4.):

- a) Valorando una manera positiva el diseño de los cursos y tan sólo cuestionan aspectos relacionados con la evaluación de la actividad formativa.
- b) Creen mejorables los aspectos relacionados con la información previa al curso y con el sistema de apoyo a la formación. Consideran aceptables la dirección-coordinación, la infraestructura y la información durante el curso. El sistema de selección se sitúa en un nivel intermedio en las valoraciones.
- c) Los contenidos más útiles para su trabajo y, a la vez, para la formación personal (aunque situados en distinto nivel de priori-

dad) son los relativos a: legislación, sistema de relaciones, gestión del centro, planificación, planteamientos institucionales y curriculum. Se mencionan, además, como útiles para la actividad profesional, los de dinámica de grupos, acción directiva, solución de conflictos y orientación. A nivel personal, se considera la evaluación de centros y la coordinación.

d) Los aspectos a mantener en los cursos realizados depende de su estructura. Globalmente, se propone respetar los módulos formativos establecidos, introduciendo en todo caso modificaciones en los contenidos e intensificando el intercambio de experiencias. Las mejoras insistirían en los procesos metodológicos, en la temporalización y en aspectos de desarrollo (substituciones, ponentes, etc.)

CUADRO 9.5.1:

Opiniones sobre la formación realizada

ASPECTOS	DIRECTIVOS	
	FORMADOS	EN FORMACIÓN
Diseño del curso	Buen material	Todos los aspectos positivos
	Objetivos planteados	
Apoyo logístico	Contenidos	Buen nivel Dirección/coordination La información durante el curso Infraestructura Sistema de selección
	Duración horario	
	Aspectos negativos	
	Sistema de evaluación	
Apoyo logístico	Buen nivel	Buen nivel Dirección/coordination La información durante el curso Infraestructura Sistema de selección
	Dirección-coordinación	
Apoyo logístico	Infraestructura adecuada	Información previa al curso Sistema de apoyo a la formación
	Información durante el curso	
	Información previa al curso	
Apoyo logístico	Sistema de apoyo a la formación	Información previa al curso Sistema de apoyo a la formación

CUADRO 9.5.1 (continuación):
Opiniones sobre la formación realizada

ASPECTOS	DIRECTIVOS	
	FORMADOS	EN FORMACIÓN
Diez contenidos que más han servido para el trabajo	Legislación Sistema de relaciones Gestión de centro Organización del centro Planificación Dinámica de grupos Acción directiva Planteamientos institucionales Curriculum Solución de conflictos	Planificación Organización Sistema relacional Evaluación Dinámica de grupos Dirección Gestión Cumculum Orientación
Diez contenidos a nivel personal	Sistema de relaciones Legislación Cumculum Resolución de conflictos Gestión Planteamientos institucionales Evaluación de centros Planificación Dirección Organización	Planificación Sistema relacional Organización Dinámica de grupos Evaluación de centro Curriculum Dirección Coordinación
Aspectos a mantener. Formación recibida	<u>Contenidos</u> Legislación Planteamientos institucionales Sistema relacional Dinámica de grupos Evaluación de centros	

CUADRO 9.5.1 (continuación):
Opiniones sobre la formación realizada

ASPECTOS	DIRECTIVOS	
	FORMADOS	EN FORMACIÓN
Aspectos a mantener. Formación recibida (continuación)	<u>Metodología</u> Trabajo en equipo <u>Infraestructura</u> Horario dentro de periodo lectivo Información proporcionada	Curso en general (estructura) Intercambio de experiencias Ponentes Relación entre equipos directivos
Aspectos a mejorar	<u>Contenidos</u> Gestión Planificación Sistema relacional <u>Metodología</u> Ligar teoría-práctica Estudio de casos Solución de problemas <u>Infraestructura</u> Temporalización Sustituciones Ponentes	Horarios Curso Contenidos

e) Respecto a los cursos institucionales organizados por el MEC y el Departament d'Ensenyament, cabe señalar de una manera global, salvando las distancias del diseño y desarrollo:

e.1.- La influencia que el tipo de curso realizado tiene sobre las concepciones y opiniones de los usuarios. Así, los usuarios de cursos del Departament d'Ensenyament valoran más el que los cursos se hagan de manera intensiva e impartidos por varios ponentes, variables básicas del modelo.

e.2.- Pese a valorar menos el apoyo dado a los cursos de for-

mación, los usuarios de cursos del MEC consideran, frente a los del Departament d'Ensenyament, que aspectos como el nivel de **información/contenidos**, satisfacción del interés inicial y la adquisición de instrumentos y recursos de organización han sido cubiertos por los cursos de formación.

e.3.- Por lo que se refiere al nivel de preparación alcanzado, los usuarios de cursos del Departament d'Ensenyament se consideran más preparados respecto a la evaluación general del centro y los del MEC en aspectos como la confección de documentos y sistemas de comunicación con organismos y entidades.

e.4.- Los materiales entregados y la duración del curso es más valorada por los usuarios de cursos del MEC.

e.5.- La infraestructura de los cursos, dentro del apoyo **logístico** a los mismos, es más valorado por los usuarios de cursos del Departament d'Ensenyament.

Desde el análisis los programas (apartado 4.3) hemos de resaltar de nuevo:

- La falta de coherencia de algunas propuestas con el modelo de centro y de dirección existentes y propugnado.
- La tendencia a trasladar a las actividades formativas aspectos más propios de enfoques empresariales y propuestas excesivamente centradas en planteamientos tecnocráticos.
- Una potencialización de los aspectos más formales (estructura de centro, funciones, tareas, legislación, ...) en detrimento de dimensiones propias del sistema relacional (cultura, clima, comunicación, toma de decisiones, resolución de conflictos).
- La incorporación de aspectos novedosos como visitas a centros, elaboración de proyectos de trabajo, formación internivelar, tutorización de la fase práctica, existencia de un programa paralelo de evaluación, nuevas tecnologías, etc. También propuestas metodológicas como el método de proyectos, el uso de estructuras modulares o la incorporación de la investigación-acción.
- La consideración de períodos de formación con un mínimo de 100 horas.

Desde los expertos consultados, se considera que la formación actualmente desarrollada es demasiado "casuística", **administrativista** y sin clara relación con un proyecto global de mejora de la escuela.

la y del sistema educativo. Se acusa el alto predominio de cursos que proporcionan preparación muy fragmentada y, muchas veces, de corte "legalista" y con poca continuidad. Los problemas mencionados no se deben, por otra parte, tanto a los organizadores de los cursos como a la falta de definición y perspectivas existentes sobre la dirección escolar, también quedan afectados por un modelo de Administración educativa que mantiene un alto nivel regulador y prescriptivo.

La *formación a proporcionar* debe superar los déficits percibidos por los usuarios y los manifestados por los profesores e inspectores. Estos no diferencian excesivamente su criterio de los primeros (cuadro 9.4.5., en relación al cuadro 9.4.3.) y demuestran tener como referente el mismo modelo de centro educativo.

Desde el punto de vista de los expertos, la formación debería responder a gran parte de los considerandos establecidos al relacionar el modelo directivo y el modelo organizativo. Una formación inicial estructurada desde el sistema formativo parece imprescindible y debería acompañarse de propuestas variadas de formación permanente.

CUADRO 9.5.2:

Elementos para una formación atractiva

ASPECTOS	DIRECTIVOS SIN FORMACIÓN	PROFESORES ¹ INSPECTORES
Proceso de formación	<p><i>Actividades:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Práctico • Intercambio de experiencias • Actividades en grupo • Seminario <p><i>Contenido:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Legislación Dinámica de grupos ■ Gestión ■ Sistema relacional • Organización <p><i>Condiciones:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Obligatoriedad para el equipo Dentro del horario escolar • Gratuita 	<p><i>Proceso:</i></p> <p>Intercambio de experiencias y prácticas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Seminarios <p><i>Contenido:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Legislación • Organización • Gestión <p><i>Condiciones:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Equipos Directivos • Gratuito • Fuera del horario lectivo
¿Qué cree que les aporta la formación?	<ul style="list-style-type: none"> • Seguridad en el cargo • Conocimientos e instrumentos de mejora • Resolución de problemas 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos • Instrumentos • Seguridad en el cargo

9.6. A modo de síntesis

Más que realizar una síntesis de la síntesis que representan los apartados anteriores, tratamos aquí es proporcionar una visión global en **torno** al problema analizado.

De antemano, **señalamos** la total coincidencia que se deriva de

los análisis efectuados y de las personas consultadas respecto a la importancia de una formación para directivos. Curiosamente, los que la han recibido la valoran aún más necesaria que los que aún no la recibieron (seguramente la ignorancia ayuda a relativizar la necesidad de la formación).

Una formación ideal debería poder responder a todo tipo de necesidades: normativas, expresadas, percibidas y comparativas. Sin embargo, cuando estas se analizan y contrastan se comprueba la existencia de elementos comunes, diferentes y contradictorios.

¿Qué camino elegir en esta situación? De priorizar algo, creemos que se deberían considerar conjuntamente las exigencias del puesto y los requerimientos de la práctica. Y ello porque:

- Estructurar una formación exclusivamente sobre necesidades normativas es reducirla a un mero soporte instrumental con la validez que le da la permanencia de las disposiciones a las que apoya.
- Hacerlo sobre necesidades expresadas no soluciona ningún problema al depender de demandas que quedan acotadas por intereses y deseos personales no siempre coherentes con las necesidades de la práctica.
- Tampoco serviría el usar como referente exclusivo los modelos teóricos y comparativos pues podría producir esquemas de formación coherentes pero poco útiles y funcionales.

Por ello, parece justificado considerar las exigencias del puesto y las necesidades de la práctica, que incluyen los problemas de aplicación pero también las necesidades implícitas de los usuarios.

La organización de la formación debe partir de los resultados acumulados en estudios como el realizado, considerando:

a.) Las necesidades de formación se detectan fundamentalmente a partir de la identificación de problemas relativos a normativas, deseos, tareas, etc., pero no siempre todos los problemas de la escuela se pueden solucionar con formación:

- Los planes, programas, cursos, seminarios, etc., realizados sobre formación directiva no han hecho disminuir considerablemente los problemas de la dirección. Por tanto, no se puede establecer una relación mimética entre problema y formación, es decir, la formación no es la solución de "todo".

. Una gran variedad de los problemas organizativos que actualmente tienen los centros educativos son derivados de actitudes, costumbres, ideas preestablecidas, etc. afinadas entre miembros de la Comunidad Escolar (especialmente profesores), difícilmente modificables mediante la formación de directivos.

- La **formación** es un factor añadido y a veces el más importante, pero no el único en los procesos de innovación. Así, una formación en gestión informatizada puede ayudar a incorporar nuevas tecnologías a los centros pero no proporciona por sí misma los ordenadores precisos.

b.) La utilidad de procesos de detección generalizados queda restringida a situaciones de falta de formación inicial o al interés por establecer mapas situacionales del problema. La **potenciación** de una escuela autónoma exige una **contextualización** de la detección de necesidades y de la planificación formativa consecuente.

c.) Nos movamos en contextos generales o propios de un centro educativo, habrá siempre que considerar que las necesidades varían con el tiempo y que mantienen entre sí un cierto dinamismo.

d.) Una formación para directivos inadecuada puede desatar muchas dudas, preocupaciones, más que ayudar a solucionar sus problemas.

e.) Las estrategias de formación ensayadas han sido, por lo general, pobres en aplicaciones concretas y en proporcionar capacidades y habilidades prácticas a los directivos.

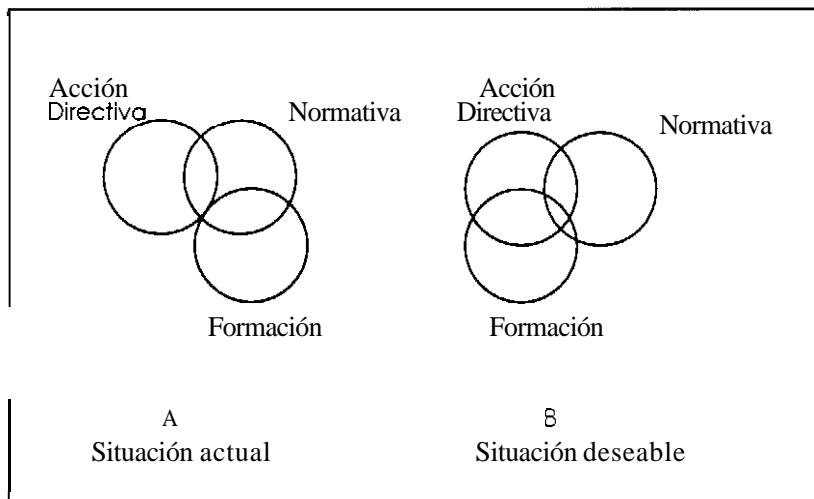
Curiosamente, los directivos más formados (los que han hecho más actividades formativas) valoran más su experiencia que la formación recibida para el desempeño de su tarea. Sin querer realizar extrapolaciones, una posible explicación puede residir en la falta de metodologías aplicativas que ha dificultado la visión de la formación como sustituta y fundamentadora de la experiencia personal.

f.) La formación hace más conscientes a los directivos sobre su función, les posibilita un mejor conocimiento de su realidad y de sus problemas, lo que les hace más críticos tanto para admitir los aspectos positivos de la formación como para delimitar las dis-

funciones que a esta afectan. Contribuye, asimismo, a hacerles más conscientes de los problemas educativos de la escuela y de la sociedad. De hecho, parece que la formación contribuye a que valoren de forma diferente su propia función

Por último, hay que entender desde algunas necesidades manifestadas por los expertos, usuarios y directivos como nos encontramos una acción directiva condicionada en el momento actual por la normativa existente. Esta situación coloca a la formación en una posición **tangencial** respecto a las necesidades de la práctica directiva (Cuadro 9.6.1. A). De hecho, la implantación de la Reforma ha llevado a potenciar los cursos y sesiones de carácter informativo sobre propuestas formativas.

La generación de mayor autonomía **institucional** habrá de aumentar los campos de competencia interna y favorecer un cambio en el modelo que le aproxime más a ser soporte de la práctica que soporte del sistema (Cuadro 9.6.1. B). En este contexto, deberán cambiar las modalidades formativas y habrá que modificar tanto los contenidos de formación (más ligados a las necesidades innovativas de los centros) como las estrategias metodológicas que se apliquen.



Cuadro 9.6.1: La formación de directivos

CAPÍTULO X

PROPUESTAS

10.1. A modo de introducción

Presentadas las conclusiones más relevantes del estudio realizado, el equipo responsable del mismo estima como parte de su responsabilidad el aportar un conjunto de propuestas o recomendaciones generales que den respuesta a gran parte de los interrogantes planteados y de los análisis efectuados.

Las propuestas que se expresan a continuación pueden considerarse como resultado inmediato y consecuencia de sus resultados. Su presentación pretende ayudar a la **toma** de decisiones de los responsables políticos, asumiendo de antemano que muchas de las decisiones del sistema educativo han de obedecer y obedecen más a intereses **socio-culturales-económicos** que a lo estrictamente teórico-pedagógico. La explicitación de propuestas creemos, también, que ha de servir para fomentar la reflexión de los implicados y para impulsar el debate entre los colectivos científicos que se ocupan del tema.

Las propuestas, además de intentar dar respuesta a las diferentes necesidades estudiadas y planteadas, recogen los análisis valorativos del equipo de investigación sobre la información recopilada. A menudo conectan con los puntos de vista expresados unánimemente en una misma dirección pero otras veces son el resultado de una toma de posición ante la disparidad de criterios expresados.

La información resultante se organiza de acuerdo a cinco apartados, a través de los cuales se presentan las propuestas comentadas sobre los tres aspectos relacionados con el estudio: la detección de

necesidades, la información de directivos y nuevos estudios. Su lectura debería superar el carácter analítico a que obliga la presentación y escudriñar las relaciones que se establecen entre ellos.

También deben analizarse las propuestas desde la situación actual de los directivos y desde las demandas que la Reforma educativa plantea. Tratan, en este sentido, de propiciar un modelo basado en la autonomía institucional, participación y eficacia y reclaman un replanteamiento de las condiciones y procedimientos de selección y promoción de los directivos, así como del conjunto de competencias y tareas que se les **asignan**.

No es objeto de nuestro estudio incidir en el modelo de dirección, sin embargo, nos parece necesario manifestar que es insoslayable el mantener la intervención del Consejo Escolar en su elección, mientras se mantenga la intención de aumentar la autonomía de los centros educativos. Y ello sin perjuicio de que se aumenten las responsabilidades de los directivos, su participación en el funcionamiento de los servicios periféricos de la administración educativa, el periodo de su mandato, la consolidación de su complemento retribuido u otras medidas que se anuncian.

Por último llenar de contenido la función directiva no puede hacerse sólo desde la formación, se precisarían de otras medidas entre las que cabe destacar:

- La autonomía real de las instituciones, que permita llenar de contenido su trabajo. A menudo asignamos a los directivos responsabilidades en la ejecución de hechos, sin darles los medios precisos para lograrlo: autoridad, autonomía y capacidad para tomar decisiones.
- Llenar la autonomía de contenido exige, por otra parte, disponer de unos mínimos medios. Anima poco acceder a la dirección cuando se sabe de antemano que no se va a poder llevar a término determinados proyectos por falta de recursos.
- El establecimiento de incentivos profesionales. La **incentivación** económica no es suficiente y no debe ser la única. De hecho, esta iniciativa está potenciando que algunos equipos docentes deleguen más responsabilidades en la figura del director.
- Evaluación y seguimiento de las experiencias que se están realizando, que debe incluir la extensión de las exitosas.
- Apoyo a nuevas experiencias.

10.2. Valor y sentido de la formación

1.- La especificidad de las tareas directivas y su diferenciación de las docentes justifica la organización de una formación específica.

Saber diagnosticar problemas, motivar al personal, planificar y desarrollar proyectos de innovación, solucionar conflictos o participar y dirigir eficazmente una reunión son actuaciones que precisan de una formación que garantice su realización. Esta no se realiza actualmente en los estudios de formación inicial de profesorado ni se exige como requisito para acceder a cargos directivos, lo que conlleva actuaciones improvisadas, a menudo erróneas o con déficits técnicos y omisiones significativas, y una fuerte carga de tensión personal.

2.- El modelo de formación de directivos queda enmarcado por los modelos de Centro Educativo y de Dirección que se haya definido.

Los objetivos, diseño y organización de la formación ha de ser coherente con la definición que se haga de los marcos de acción. No se asume con ello un sentido mimético de la formación respecto a situaciones previas pero si se reconoce el papel instrumental que la caracteriza.

3.- Una autonomía institucional respetuosa con las características de cada centro educativo hace improcedente la realización exclusiva de programas de formación generalizados.

Tan sólo tiene sentido una formación generalizada cuando es básica y viene a cubrir necesidades propias del sistema. En nuestro caso se justifica por la nula formación de los que acceden a los cargos directivos.

4.- La formación básica para el ejercicio de cargos directivos debe ser obligatoria.

El establecimiento como requisito de una formación previa específica para desempeñar cargos directivos no parece actualmente posible. Su realización exigiría el establecimiento de actuaciones formativas para todos aquellos profesionales que lo desearan, demanda excesiva, cuando aún difícilmente se cubre la formación de los que actualmente acceden al cargo. Teniendo asimismo una escasa rentabilidad, ya que sólo una minoría accedería al cargo.

No obstante, se justifica la obligatoriedad de una formación básica por la especificidad señalada de la función directiva. La formación básica sería inicial y se podría realizar entre la elección y el nombramiento administrativo o en los primeros momentos de su ejercicio.

5.- La formación continua debe ser voluntaria e incentivada

La formación básica se complementaría con una formación permanente con acceso voluntario, si bien se debería gratificar al que la hiciera. La gratificación económica o el reconocimiento a efectos de promoción favorecerían la implicación de los directivos y su compromiso con la renovación profesional. La incentivación de la formación continua acercaría a los directivos a decisiones que el sistema educativo ya ha tomado con el profesorado (sexenios de formación con gratificación económica, por ejemplo).

6.- La formación debe incidir en la carrera profesional.

La validación de la formación como consolidación o promoción de estatus debe entenderse más como desarrollo profesional que como creación de categorías, lo que dificultaría la creación en los centros de una cultura participativa en la que primarían los procesos y el consenso frente a resultados y la imposición.

Por otra parte, la promoción además de vincularse a la formación debería considerar los resultados del desempeño del cargo y el comportamiento con los procesos de investigación y cambio.

10.3. La detección de necesidades de formación

7.- La detección de necesidades ha de ser una fase previa y exigible a cualquier plan de formación.

El contenido y organización de un plan de formación es la concreción de una determinada política educativa. Esta es la que inarca prioridades y, consecuentemente, la que define el objeto de atención. La detección de necesidades actúa como puente entre la filosofía existente y las exigencias de la práctica, al proporcionar información detallada sobre las prioridades que de manera genérica se establecieron.

8.- El modelo de detección de necesidades a utilizar ha de informar sobre la naturaleza de las prioridades establecidas y sobre el método e instrumentos seleccionados.

Asimismo debería justificar las respuestas y fundamentos que **orientan** las anteriores decisiones.

9.- La complejidad de los contextos educativos aconseja la detección y confrontación de los distintos tipos de necesidades

Si consideramos que la mejor innovación educativa es la que hacen y sienten los profesores, parece imprescindible organizar acciones que, además de responder a las prioridades del sistema educativo, tengan en cuenta los intereses y necesidades de los participantes y las exigencias de una tarea renovada. Un programa de formación perfecto sería aquel que pudiera responder a las necesidades normativas, percibidas, expresadas y comparativas o cuando menos se aproximará a ese ideal.

Tiene sentido, en este contexto, reclamar modelos **multidireccionales** que contemplen las diferentes fuentes de información y que, coherentemente seleccionen la metodología e instrumentos más adecuados a la priorización interna que se establezca entre las necesidades a detectar.

10.- El dinamismo y complejidad de los educativo aconsejan considerar a la detección de necesidades como un proceso dinámico.

La detección de necesidades no se puede concebir como una actuación puntual que se renueva cada cierto tiempo; antes bien, es la expresión de lo relativo que puede resultar cada medición puntual. Como ya **dijimos**, las necesidades se crean, se **modifican** y se cambian, lo que permite pensar en situaciones de cambio constante donde la observación permanente y sistemática es lo aconsejable.

11.- La detección de necesidades de los usuarios se debe contemplar con el estudio de las expectativas del profesorado y demás miembros de la comunidad educativa.

De particular interés será considerar, desde la perspectiva sociológica, los cambios de percepción del profesorado sobre la dirección, su papel y compromiso con la organización del centro por encima de intereses particulares.

10.4. El modelo y diseño de la formación

12.- *El modelo de formación debe ser global e integrar tres niveles: formación inicial, formación para la función y formación en la función directiva.*

13.- *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.*

14.- *El modelo de formación ha de priorizar los programas contínuos y evitar las actividades de formación aislada, sin continuidad y en espacios muy cortos de tiempo.*

El modelo de formación debería diferenciar entre la capacitación para un mejor uso de las organizaciones (dirigidas a todas la personas de la comunidad educativa) y la capacitación para intervenir en ellas.

La formación general del profesorado habría de constituir la base, siquiera **mediata**, de la formación de los directivos. Adquieren aquí importancia tratar los aspectos relacionados con el funcionamiento de los centros educativos, con el trabajo colaborativo y con el desarrollo de "capacidades relacionales".

La formación básica inicial podría recoger las propuestas que en su momento realizó Bruckey, centrándose en la capacitación para la liderazgo institucional.

La formación permanente habría de incidir en el centro considerándolo como globalidad y como entorno natural de desarrollo formativo. La formación se debe construir, en este caso, en base al trabajo colaborativo del equipo directivo con el profesorado y otros agentes que actúan en los centros, siguiendo la metodología de la resolución de problemas.

No obstante, separar en estos momentos los tres niveles de formación puede parecer un eufemismo, cuando lo que falta es formación y lo más seria e inmediata posible.

15.- *El diseño de los cursos debe ser flexible y permitir adaptaciones en función de las necesidades que plantea cada contexto.*

16.- 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.

El cuadro 10.4.1. recoge la síntesis de los aspectos más significativos de las propuestas, a partir de aportaciones anteriores.

Los objetivos deberían considerar, además de los que habitualmente se citan los siguientes: el papel de los directivos en la formación **permanente** del profesorado, la implicación e identificación con la tarea, el desarrollo de capacidades de autorrevisión, la capacidad adaptativa ante el cambio y la incertidumbre que provoca.

Las habilidades básicas a desarrollar serían las interpersonales, administrativas y las relacionadas con el control de calidad. Debería incorporar, además, las relacionadas con el control de calidad, el autocontrol, originalidad y flexibilidad ante el cambio.

Los destinatarios directivos deberían ser, como mínimo, los equipos directivos, e incluso coordinadores y jefes de departamentos, con el fin de favorecer modelos de dirección participativos. También debería **contemplarse** la posibilidad de implicar al centro educativo a través de proyectos de innovación.

Las temáticas deberían diferenciarse en función del grupo destinatario. A este nivel podrían considerarse comunes:

- El centro escolar y la función directiva. La organización y funcionamiento de los equipos directivos.
- Los planteamientos institucionales.
- Las estructuras de organización y funcionamiento.
- El sistema de relaciones humanas.
- El proceso organizativo: desde la planificación a la evaluación (auto y heteroevaluación) e innovación.
- El conocimiento de legislación y la Administración educativa.

Temáticas muy ligadas a la actual reforma, como el Proyecto educativo, el Proyecto Curricular o las nuevas estructuras **organizativas**, deberán tener especial presencia dentro de los temas anteriores, ya que resultan novedosas a los centros y a sus directivos.

Serían temáticas específicas, en función del cargo:

- La organización académica.
- La organización económica y administrativa.
- La gestión informatizada.
- La organización y desarrollo curricular. La gestión de personal.
- El cambio **organizacional**.
- El liderazgo.
- Los procesos de calidad total.
- El "marketing" institucional.

La metodología merece especial atención y debería considerar:

- Partir del conocimiento que se tiene de las organizaciones y considerar la posibilidad de contrastar los nuevos aprendizajes con la realidad.
- Tener en cuenta las necesidades y expectativas de los directivos.
- Considerar los estilos de aprendizaje del grupo destinatario.
- Favorecer los estilos inductivos.
- Impulsar el trabajo cooperativo y por proyectos.
- Mantener el principio de multivariedad metódica y la utilización de nuevas propuestas (enseñanza a **distancia**, registros **videográficos**, ...). De particular importancia será el uso de metodología que integran procesos de evaluación, investigación e innovación y que permiten el perfeccionamiento profesional a través de la reflexión sobre la práctica.

La utilización de varias de estas perspectivas habría de impulsar el cambio de actitudes personales, favoreciendo la reflexión personal sobre la propia función y la **autoformación**, sin excluir la importancia de la formación colegial bajo el prisma de un proyecto institucional. Asimismo, debería favorecer un mejor conocimiento de los aspectos culturales y simbólicos de las organizaciones.

La evaluación debería considerar los procesos de **autoevaluación** en las actuaciones formativas y, en el Programa, la evaluación de impacto y demorada. Algunas cuestiones a considerar harían referencia a si la formación: **¿proporciona** conocimientos y habilidades relacionadas con la tarea?, **¿responde** a los intereses y necesidades de los directivos?, **¿permite** el desarrollo profesional?, **¿facilita** procesos de cambio?, **¿contempla** la dirección democrática?, etc.

CUADRO 10.4.1:
Formación en organización y gestión de centros

TIPO DE FORMACIÓN	OBJETIVOS	TEMÁTICA	MODALIDAD	ORGANIZADORES
Formación inicial	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer el funcionamiento de las organizaciones educativas. - Capacitar para el trabajo en grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sistema y administración educativa y escolar. - Legislación escolar básica. - Naturaleza y características de las organizaciones; objetivos, estructuras y sistema relacional. - La participación. - El trabajo colaborativo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sistema modular. - Formación común. 	<ul style="list-style-type: none"> - Facultades. - Escuelas universitarias.
Formación para la función directiva	<ul style="list-style-type: none"> - Mejorar la identificación con la función. - Proporcionar conocimientos y dominar procedimientos y habilidades para intervenir en las organizaciones. - Capacitar para el liderazgo pedagógico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dirección de sí mismo: auto-desarrollo, uso del tiempo, control del estrés. - Dirección de personas: selección, constitución de equipos, negociación, mediación, liderazgo. - Dirección del currículum: planificación, desarrollo y evaluación, modelos de organización y desarrollo, ... - Dirección de recursos: administración de espacios, recursos temporales y presupuestarios, ... - Dirección de organización: ordenación de estructuras, gestión de rutinas, delegación, normativa, ... - Dirección del cambio y desarrollo: detección de necesidades, elaboración de programas de mejora, resistencia al cambio. - Dirección de las relaciones, a nivel de los padres, comunidad próxima, municipio, región, ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Dos fases: <ul style="list-style-type: none"> Técnico-práctica. Prácticas en centros y otras organizaciones. - Sistema modular. - Formación común y diferenciada a según función. 	<ul style="list-style-type: none"> - Departamentos Universitarios (Dptos. de Didáctica y Organización Escolar) - Redes de formación: (CEs, CEPs, COPs, (de carácter transitorio). (Intervienen los directivos).

CUADRO 10.4.1:
Formación en organización y gestión de centros

TIPO DE FORMACIÓN	OBJETIVOS	TEMÁTICA	MODALIDAD	ORGANIZADORES
Formación en la función directiva	<ul style="list-style-type: none"> - Intercambiar experiencias. - Facilitar fundamentación y habilidades de resolución de problemas en torno a la gestión del cambio. - Capacitar para la dinamización institucional, la animación del profesorado y el desarrollo de procesos de autorevisión y mejora del centro educativo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Normativa específica y conocimientos técnicos actuales. - Liderazgo: funciones, estilo. - Animación de la formación del profesorado. - Gestión del cambio. - Técnicas de evaluación y desarrollo institucional. - Autoevaluación y reflexión sobre la dirección. - Análisis del proceso pedagógico-didáctico. 	<ul style="list-style-type: none"> - En el propio centro. - En la zona de trabajo, a partir de: asesores externos. - "mentores" - Diferenciada según función. - Posibilidad de usar modalidades a distancia. - Incorpora metodologías como investigación-acción, investigación colaborativa, ... 	<ul style="list-style-type: none"> - Redes de formación (CEs, CEPs, COPs... - Departamentos Universitarios. (Intervienen los centros educativos).

Creemos abordado con todo ello los aspectos más significativos destacados tanto por el presente estudio como por las valoraciones que ha merecido desde los expertos.

10.5. La organización de la formación

17.- Manteniendo la coherencia con el modelo de dirección establecido, debe permitirse la elaboración de programas que contemplen diferentes fases, metodologías y modalidades de intervención.

Así, nos parece coherente la convivencia de modalidades a distancia semipresenciales con actividades formativas intensivas o extensivas con el fin de responder a la diversidad de expectativas y motivaciones de los usuarios y a las características diferenciales de los contextos de actuación.

18.- El diseño, desarrollo y evaluación de programas debería hacerse de manera colaborativa entre investigadores y prácticos de la dirección.

La participación debería superar, por otra parte, la actuación sobre los programas y reflejarse también en la concreción de los diseños formativos. La participación de los usuarios de una actividad formativa en la concreción de los objetivos, en una delimitación de los temas o en la definición metodológica parece insoslayable si queremos respetar los principios que actualmente se aplican a la formación de adultos y a la formación permanente.

19.- Mejorar las conexiones que se establecen entre diferentes instituciones implicadas en la formación de directivos.

De hecho, la lógica impone la concurrencia de todas las instituciones de formación, tanto públicas como privadas, universitarias o no.

Se podría, incluso pensar, en la creación de un Instituto Superior dirigido a la formación de directivos que coordinara las diferentes iniciativas que mediante convenios pudieran realizar distintas instituciones.

También parece coherente impulsar la creación de un Plan Marco de Formación, que, a partir de un esquema común, permita la

descentralización de la formación, la flexibilidad y diversificación de ofertas, el respeto al uso de estrategias **diversificadas** y la colaboración de todo tipo de instituciones.

20.- Reforzar y potenciar el papel de las universidades

Por una parte, la organización y dirección de centros ha sido y es una especialidad impulsada dentro de los estudios de Ciencias de la Educación (actualmente aparece como itinerario formativo dentro de la Licenciatura de Pedagogía en la mayoría de las universidades) o fuera de ellos (como máster o postgrado).

Resulta coherente, en este contexto, establecer mecanismos de homologación entre lo que la Administración educativa requiere y lo que las Universidades están proporcionando.

21.- Impulsar la formación de especialistas.

Plantear actividades de formación no puede aislarse, en estos momentos, de la reflexión sobre la existencia de formadores competentes y que tengan la suficiente experiencia.

El desarrollo creciente del campo de la organización en España acusa la falta de especialistas que, además de poseer conocimientos suficientes en este ámbito, posean experiencias en relación a la dirección y gestión de centros educativos.

10.6. El análisis de nuevas perspectivas

22.- Aplicar el modelo de detección de necesidades utilizado a nuevas situaciones. Delimitar modelos de detección de necesidades de formación en centros.

En definitiva, se trata de validar con nuevas aplicaciones el modelo utilizado y estudiar su viabilidad para la elaboración de planes de formación en centros o dirigidos a una zona geográfica o a varios centros de una misma titularidad.

23.- Apoyar procesos de evaluación sobre el desarrollo y resultados de experiencias de formación de directivos que a título experimental se están realizando.

24.- Apoyar la experimentación de nuevas propuestas y modelos de formación.

La diversificación de ofertas y la concreción de un Plan Marco exige el conocimiento exhaustivo de las propuestas de formación que se están realizando y **que** no han sido evaluadas y el apoyo decidido a la experimentación a nuevas alternativas. Sólo desde esta información se podrán establecer políticas coherentes con la realidad. Algunos de los aspectos a considerar en ese proceso de revisión serían:

- a) Capacidad para cambiar conductas y actitudes, sobre el nuevo dominio de destrezas técnicas.
- b) Conexión con las finalidades de la organización en que se aplica.
- c) Coherencia con el contexto donde la organización se sitúa.
- d) Uso de técnicas de formación activas.

25. Incluir en los proyectos de centro el apartado de gestión institucional.

La eficacia de los proyectos de innovación en centros o los también llamados proyectos de formación queda muchas veces condicionada a la falta de previsión sobre la incidencia que en los aspectos organizativos de los centros tiene la innovación que se pretende. Incidir sobre una realidad escolar supone considerar todas las perspectivas que la configuran y, entre ellas, las relacionadas con el papel de los directivos.

26. Replicar periódicamente el modelo de detección definido y sus resultados en función de nuevos desarrollos normativos.

La aparición y desarrollo de normativa referida a los reglamentos orgánicos y la aplicación de las medidas de calidad propuestas por el Ministerio de Educación y Ciencia puede conllevar nuevas necesidades formativas que cabrá incorporar a la propuesta realizada.

27. Estructurar programas de formación de directivos que contemplen su extensión a personas interesadas, aunque no ocupen cargos directivos.

En último extremo, se trataría de responder a preguntas como: ¿qué necesidades hay que cubrir?, ¿cómo atender diferentes expectativas e intereses?, ¿cómo organizar la formación para colectivos diferenciados?.

E. BIBLIOGRAFIA

- ABBOTT, S. y MARTHA, S. (1990): "*In-Service Training: A Mean to Quality Care*". Young Children. Vol. 45, nº 2.
- ÁLVAREZ, Í. A. (1991): Problemas y necesidades de formación de profesores de matemáticas. Centro de Profesores. Oviedo.
- ÁLVAREZ, M. (1989): "*El director de la Reforma. Perfil y funciones*". II Jornadas del Forum Europeo de Administradores de la Educación, Madrid (Documento policopiado).
- ÁLVAREZ, M (1990): Informe sobre la investigación del perfil y la función directiva en los centros escolares. Fundación para la Renovación de la Escuela, Madrid (Documento policopiado).
- ÁLVAREZ, M (1991): "*El panorama europeo*". Cuadernos de Pedagogía nº 189, págs 16-19.
- ÁLVAREZ, M. (1992): La dirección escolar. Formación y puesta al día. Ed. Escuela Española, Madrid.
- ÁLVAREZ, M. (1993): El perfil del director en el sistema educativo español. Influencia del modo de acceso y modelo **organizativo** en el estilo de la dirección. UNED, Madrid (Tesis doctoral inédita).
- ÁLVAREZ, M. (1994): "*Otra alternativa más profesional*". Cuadernos de Pedagogía, nº 222, págs 70-71.
- ÁLVAREZ, M (1995): "*La formación de directivos en Europa*". GAIRÍN, J. y DARDER, P. (Coord): Organización y gestión de centros educativos. Praxis, Barcelona, págs 292/26-292/33.
- ÁLVAREZ, M. y otros (1990): El administrador de centro. Fundación para la renovación de la escuela, Madrid.
- ÁLVAREZ, M. y otros (1990): Investigación del perfil y la función directiva en los centros escolares. Fundación para la renovación de la escuela. Madrid.
- ALVIRA F. (1991): Metodología de la evaluación de programas, CIS, Madrid.

- AMERICAN RIVER COLLEGE (1989): Human Resources **Development** Plan 1988-1989. A.R.C. Sacramento.
- ANAYA (1992): El Proyecto Curricular de Centro. Madrid.
- ANGUERA, M.T. (1982): Metodología de la observación **en** Ciencias Humanas, Cátedra, Madrid.
- ANGUERA, M.T. (1990): "*Programas de intervención, ¿Hasta qué punto es factible su evaluación?*" Revista de Investigación Educativa, 16 (8) 77-94.
- ANGULO, J. F. (1988): "*Evaluación de programas sociales: De la eficacia a la democracia*". Revista de Educación. 286, pp: 193-207.
- ANTÚNEZ, S. (1988): Organización de centros. Barcelona. Ed. Graó.
- ANTÚNEZ, S. (1991a): "*El estado de la cuestión*" Cuadernos de pedagogía, 189, págs. 8-9.
- ANTÚNEZ, S. (1991b): "*Formación y capacitación de directivos escolares*". Actes I Jornades sobre Direcció Escolar. FEAE de Catalunya, Barcelona. págs. 55-70.
- ANTÚNEZ, S. (1991c): "*La formación inicial y permanente*". Cuadernos de Pedagogía, 189.
- ANTÚNEZ, S. (1991d): **Anàlisi** de les tasques **dels** directors i directores escolars del Centres Públics **d'Ensenyament Primari** de Catalunya. Departament de Didàctica i Organització Escolar. Universitat de Barcelona. (Tesis doctoral inédita).
- ANTÚNEZ, S. (1993a): "*La 'dirección de si mismo- en el uso racional del tiempo escolar. Desarrollo y práctica de un modelo metodológico para la formación permanente de directores y directoras escolares*". En GAIRÍN, J. y ANTÚNEZ, S.: Organización escolar. Nuevas aportaciones. PPU, Barcelona, págs. 595-616.
- ANTÚNEZ, S. (1993b): Claves para la organización de centros escolares. Hacia una gestión participativa y autónoma. ICE-Horsori, Barcelona.
- ANTÚNEZ, S. y otros (1987): L'avaluació de **plans** de formació permanent del professorat. ICE, Universitat autònoma de Barcelona.
- ANTÚNEZ, S. y otros. (1984): La funció directiva en **els** centres de preescolar y E.G.B. a Catalunya. Pla de Formació de **Directius**. Informe del grupo de trabajo, ICE, Universidad de Barcelona.

- ANTÚNEZ, S., IMBERNÓN, F. y GAIRÍN, J y otros. (1987): **L'Avaluació dels Plans** de Formació Permanent del Professorat. Barcelona. ICE de la Universitat de Barcelona.
- APUNTES DE EDUCACIÓN (1989): El jefe de estudios de un centro público. Funciones. Monográfico nº 37
- APUNTES DE EDUCACIÓN (1990): El secretario de un centro público. Funciones. Monográfico nº 34
- ARMAS, M. (1992): Cuestionario: Avaluación de necesidades **for**mativas dos directores escolares de Galicia no contexto da reforma educativa. Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Santiago de Compostela (Documento interno).
- ARMAS, M. y SEBASTIAN, A. (1992): *Necesidades formativas de los equipos directivos escolares en el contexto de la reforma*. Actas del 1er Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes. ICE, Universidad de Deusto, pág. 195-202.
- ARNAIZ, P. (1994): "*Propostes implicades en la formació dels professors*" **Butlletí**. Col·legi de Doctors i Llicenciats, 89, Julio, págs. 27-28.
- ARNAL, J. (1994): Investigación educativa: instrumento de recogida de información y tratamiento estadístico. Departamento de Pedagogía Aplicada, Universidad Autónoma de Barcelona (documento interno).
- ASCHER, W. (1978): Forecasting: An appraisal for polices-makers and planners. Hhons Hopkins University Press, Baltimore.
- ASTADILLO, E. y otros (1994): Proyecto para la formación y fortalecimiento de equipos de gestión en establecimientos del **P-900**. M. Educación-Pontificia Universidad, Santiago de Chile (Documentos internos).
- ATEE (1982): Training for head (School Leaders) in Europe. Association for Teacher Education in Europe, Bruselas.
- AWENDER, M. A. (1978): "*The Principal's Leadership Role: Perceptions of Teachers, Principals and Superintendents*". **Education**. Vol. 99, núm. 2. Pàgs. 172-179.
- AYATS, J. y CORREDOR, A.M. (1992): "*Estudi sobre els equips directius de les escoles públiques de Sabadell*". Guix. nº. 181, págs.49-50.
- AYERBE, P. (1993): "*Escuela pública vasca*". En Organización y gestión educativa, Madrid, 1, págs. 3-7.

- BANK, A. y MORRIS L.L. (1979): *A Needs Assessments Kit: Guidelines and Resources for Educator*. Center for the Study of Evaluation, University of California, Los Angeles.
- BARDIN, L. (1986): *Análisis de contenido*, Akal, Madrid
- BARDISA, T. (1990): *"Modelos de formación para la gestión: hacia donde se dirige la formación de los directivos"*. Nuestra Escuela, nº 114, p. 9-12.
- BARDISA, T. (1993): *"Resistencias al ejercicio de la dirección escolar"* En CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO: Seminario sobre dirección de centros escolares. Madrid (Documento fotocopiado).
- BARRIO, J., DOMÍNGUEZ, G. y GONZÁLEZ, A.P. (1991): *Informe sobre el Curso de Directores*. Centro de Profesores, Soria.
- BARRIO, J; DOMÍNGUEZ, G. y GONZALEZ, A.P. (1991): *"La presión institucional de los directivos de centros educativos ante las necesidades de cambio"*. Actas de la II Reunión Científica sobre Avances del Pensamiento de Profesor. Universidad de Sevilla. Sevilla.
- BASSEDAS, E. , COLL, C. y ROSSELL, M. (1981): *"Formación universitaria y actividad profesional: un intento de integración en el circuito de la Psicología Educativa"*. Infancia y Aprendizaje, 15, págs 67-89.
- BATES, R.J. (1992): *"Leadership and school culture"*. Actas del II Congreso **Interuniversitario** de Organización Escolar: Cultura Escolar y Desarrollo Organizativo. Sevilla G.I.D. Universidad de Sevilla
- BEAN, D. (1988): *Providing Continuing training*. MindWest Nuclear Training Association. Columbus, Georgia.
- BEARE, H. , CALDWELL, B.J. y MILLIKAN, R.H. (1992): *Cómo conseguir centros de calidad*. Nuevas técnicas de dirección. La Muralla, Madrid.
- BEATTY, P.T. (1981): *"The concept of Need: proposal for a working definition"*. Journal of the Community Development Society, 12, 39-46.
- BECK, J.J. (1991): *"Cómo preparar a los directivos para un plan de investigación-acción en las escuelas"* En OLSON, M.W. (Comp.): *La investigación-acción entra al aula*. Aique grupo editor, Buenos Aires, págs. 109-121.
- BECHER, R. A. (1983): *"La investigación en la práctica"*. En DOC-

- KRELL, W .B. y HAMILTON,D.: Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa. Ed. Narcea. Madrid, phgs.83-91
- BELTRÁN, f. (1994): *Directores o dirección funcional*". Cuadernos de Pedagogía, nº 222, págs 72-73.
- BENNETT, K. y otros (1993): Coaching for leadership: moving toward **SITE-Based** management. Boletín NASSP, Vol.77, 552, págs. 81-91
- BERNAL.J.L (1991): "*Aspectos legales*" . En Cuadernos de **Pedagogía** nº 189
- BERNAT, A. (1991): "*La profesionalización de las tareas directivas y de apoyo a la docencia.*" Bordón, vol 43, (2), págs 117-118.
- BLACKBURN, V. y MOISAN, C (1988): The in-service trining of teachers in the twelve Member states of the European **Community**. Presses Interuniversitaires Européennes, Bruselas.
- BLAKE, O. y otros (1990): Tengo **un** proyecto y ahora, **¿qué** hago con la gente?. Tesis, Buenos Aires.
- BLAKE, R. y MOUTON, J. (1964): The Managerial Grid. **Gulf Publishing**, Houston.
- BLAKE, R. y MOUTON, J. (1986): El aspecto humano de la productividad. Ed. **Deusto**. Bilbao.
- BLANCO, A y CHACÓN, F (1988): *Indicadores de calidad de vida y evaluación de necesidades*. En Actas del II Congreso Nacional de Psicología Social. Alicante, págs 11-24.
- BLANCHARD, K. y JOHNSON, S. (1982): The One-Minute Manager. Morrow, New York.
- BOLAN, R. (1990): "*Le Management d'établissement et la Formation au Management d'établissement en Angleterre et au Pays de Gales*" Management en Éducation. Actes de Université Européenne d'été. M.A.F.P.E.N. Toulouse.
- BOLAM, R. (1992): *Administrative preparation: in-service*. Seminario sobre Formación Permanente en las Comunidades Autónomas. Granada (Documento policopiado).
- BOLAM, R y OTROS (1993): Effective management in **schools**. HMSO, Londres.
- BOLIVAR, A (1993): "*¿Cómo conjugar la LOGSE con la LODE?*". En Escuela Española nº 3156
- BOLIVAR, A. (1994): "*Dirección y organización de centros*". En Comunidad Escolar, 2 de Marzo, pág. 3.

- BOLMAN, L. G. y DEAL, T. E. (1987): *Modern Approaches to Understanding and Managing Organizations*. Jossey-Bass Publishers. San Francisco, London.
- BONNET, F., DUPONT, P. y HUGUET, G. (1989): *L'école et le management..* De Boeck Université, Bruselas.
- BORNETUN, T. (1989): "*Active Pedagogical Leaders.*" En SWEDISH FORUM ON EDUCATIONAL ADMINISTRATION (Edit.): *Leadership in the Learning Society*. 5th. European Forum Intervisitation Programme. Setiembre, 1989. Malmö-Lun, págs. 42-53.
- BORRELL, N. (1989): "*Formación de directores para el cambio institucional.*" Actas del II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. GID, Universidad de Sevilla, Sevilla.
- BOSCH, J. y RUBIO, M. (1994): "*La gestión de los cargos unipersonales en la escuela pública.*" En Organización y gestión educativa, 4, Madrid págs. 13-17.
- BOTIAS, F. y otros (1990): "*Exploración de necesidades: Diagnóstico colaborativo.*" Revista de Educación Educativa. Vol. 8, nº 16, págs 299-302.
- BRADSHAW, J. (1972): "*The concepts of social need.*" New Society, 30, 640-643.
- BREUSE, E. (1984): "*Identificación de las fuentes de tensión en el trabajo profesional del enseñante.*" En Profesores en conflicto. Narcea, Madrid.
- BRYMAN, A. (1992): *Charisma and Leadership Organizations*. Sage, London.
- BUCKLEY, J. (1985): *The Training of Secondary School Heads*. NFER-Nelson, Windsor.
- BUENO, E. y MORCILLO, P. (1990): *La dirección eficiente*. Pirámide, Madrid.
- BUJAN, K. (1992): "*La formación de los directivos en ejercicio de niveles no universitarios. Una propuesta de estudio.*" En Actas del Ier Congreso Internacional de Dirección de centros Docentes. ICE Universidad de Deusto, Bilbao.
- BURNS, M. (1978): *Leadership*. Harper and Row, Londres.
- CABRERA, F. (1987): "*Investigación evaluativa en la educación.*" En VARIOS, *Técnicas de evaluación y seguimiento de programas en Formación Profesional*. Largo Caballero, Madrid, 97-136.

- CARIDE, J.A. (1989): *"De la evaluación de necesidades a la evaluación de programas sociales en el desarrollo comunitario"*. En VARIOS: **Investigación en Animación sociocultural**, UNED, Madrid, 133-152
- CARMONA, L. y OTROS (1985): *Metodología para la evaluación de instituciones, planes, programas y proyectos educativos*. **Curriculum**, 15, págs. 109-132.
- CARNICERO, P. (1994): *"El modelo actual de dirección y gobierno de los centros educativos"*. En **Organización y gestión educativa**, Madrid, 3, págs. 8-11.
- CASANOVAS, M." A. (1995): **Manual de evaluación educativa**. La Muralla, Madrid.
- CASTILLO, F. (1995): *"Reforma de la dirección escolar"*. **Escuela Española**, 3225, 9 de Marzo, pág.21.
- CASTRESANA, J.I. y BLANCO, A. (1990): **El directivo impulsor de la innovación**. Marcombo, Barcelona.
- CEDEFOP (1992): *"Formación gerencial para los directores de centros educativos según el modelo empresarial"*. En **Formación Profesional** n° 2, pag. 52-56.
- CEMBRANOS, F. y otros (1988): *"El análisis de la realidad"*. En **La animación sociocultural. Una propuesta metodológica**. Popular, Madrid.
- CENTRO DE PROFESORES DE MURCIA (1993): **Evaluación del Curso para Equipos Directivos**. Murcia (Documento interno).
- CENTRO DE PROFESORES DE ZARAGOZA (1994): **Datos del cuestionario inicial**. CEP Juan de Lanuza, Zaragoza (Documento interno).
- CISCAR, C. y URÍA, M.E. (1988): **Organización escolar y acción directiva**. Narcea, Madrid.
- CLERKIN, C. (1985): *"What do Primary School heads actually do all day?"*. En **Scholl Organisation**, Vol, 5, n° 4, págs 287-300.
- CLERKIN, C. (1989): *"Leading a team to facilitate change"*. En CRAIG, I. (Edit.): **Primary Headship in the 1990s**. Longman. Londres, págs.107-118.
- COHEN, B.J. (1981): *"Do you really want to conduct a needs assessment?"* En **Management and Behavioral Science Center**. University of Pennsylvania, Philadelphia.
- CONSEJO ESCOLAR DE ESTADO (1993): **Informe sobre el estado y situación del sistema educativo**. Madrid.

- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (1993): Seminario sobre dirección de centros escolares. Madrid, 30 de Marzo-1 de Abril (Documentos varios).
- CONSELL ESCOLAR DE CATALUNYA (1992): Memoria **d'**activitats. Setembre 90-Agost 91. Generalitat de Catalunya.
- CONSELL ESCOLAR DE CATALUNYA (1994): Direcció **i** gestió de centres públics. Barcelona (Documento policopiado).
- CONSEJO ESCOLAR DE CATALUÑA (1994): **Proposta** de documento sobre la Direcció **i** Gestió **dels** Centres Públics. Barcelona (Documento interno).
- COULSON, A.A. (1987): "*Recruitment and management development for Primary Headship*". En SOUTHWORTH, G.: Readings in Primary School Management. The Falmer Press, Londres.
- COX, F.M. (1987): "*Community Problem Solving: A Guide to Practice with Comments*". En COX, F.M. y otros, Strategies of Community Organization, pp. 150-167. Itasca, Illinois: F.E. Peacock Publishers, Inc.
- CRAIG, I. (Edit.) (1987): Primary School Management **in** Action. Longman. Londres.
- CRAIG, I. (1989): "*Primary Headteachers for the 1990s: an overview*". En CRAIG, I. (Edit.): Primary Headship in the 1990s. Ed. Longman. Londres. Págs, 1-15
- CRAIG, I. (Edit.) (1989): Primary Headship in the 1990s. Ed. Longman. Londres.
- CRONBACH, L.J. (1963): "*Course improvement through evaluation*". En. Teachers **College** Record, 64, 672-683.
- CROUTHANEL, W y PRESTON, S.M. (1979): "*Needs assessment resource guide*". En Reserch and Development **Utilization** Project. Ceorgia Departament of Education, Atlanta.
- CRUZ, P. y ALABART, M. (1993): "*La función directiva. Punto de vista de las APAS*". En Nuestra escuela, Julio, págs. 34-36.
- CUNNINGHAM, G. (1993): *La dirección escolar en el sistema educativo inglés y gales*. Consejo Escolar de Estado: Seminario sobre Directores de Centros Escolares, Madrid, Marzo (Documento interno).
- CURSO DE DIRECTORES PAÍS VASCO (1995): Encuesta previa sobre intereses de los participantes y aspectos organizativos del centro. Instituto de Desarrollo Curricular, Bilbao (Documento interno).

- CHACON, F. (1990): "*Necesidad social y servicios sociales*". En **Papeles del Psicólogo**, 18-24.
- DAVID, J. L. (1989): "*Synthesis of Research on School-Based Management*", En **Educational Leadership**. Maig. Pàgs. 45-53.
- DE LA ORDEN, A. (1982): **La evaluación educativa**. Proyecto CINAÉ, B. Aires.
- DE LA ORDEN, A. (1986): "*La organización pedagógica en el curriculum formativo del administrador de la educación*". En **Studia Paedagógica**, 15-16, Salamanca, págs. 179-183.
- DE LA ORDEN, A. (1986): "*La función directiva no se puede improvisar: son necesarias la preparación específica y el perfeccionamiento permanente*". En **Actualidad docente**. nº 98, págs. 12-16.
- DE LA TORRE, S. (1992): **Innovación curricular. Proceso, estrategias y evaluación**. Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Barcelona (Documento Interno).
- DE MIGUEL, M. (1988): "*Modelos de investigación sobre organizaciones educativas*" En **IV Seminario sobre 'Modelos de investigación educativa'**. Santiago de Compostela (Documento interno).
- DEAN, J. (1987): **Managing The Primary School**. Crom Helm, Beckenham, Kent.
- DEFIGIO, N. y ZIGMOND, N. (1988): "*Using a Needs Assessment Instrument to Evalutate the Impact of Staff Development Program on rhe Role Function of the Principal*". En **American Educational Research Association NewOrleans, LA.**, April 5-9
- DEKETELE, J.M. y otros (1988): **Guide du formateur**. Université Bruxelles, De Boek.
- DELGADO, J. (1991): "*La formación del profesorado para el ejercicio de las tareas deirectivas y de gestión*". En **Bordón**, 43, (2), págs. 135-145.
- DENZIN, N.K. (1978): **The Dinka of the Sudan**. Holt, Reinebart and Winstons, New York.
- DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN (1991): **La dirección de centros educativos**. Departamento de Educación, Universidades e Investigación, Gobierno Vasco.
- DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN (1995): **Formación de Equipos Directivos**. Departamento de Educación, Universidades e Investigación, Gobierno Vasco.

- DESERT COMMUNITY COLLEGE (1989): Human Resources Development **Plan** for the Period July, 1 1989-June 30 1990. (Documento interno).
- DI FLORIO, A. (1983): **Il direttore didattico: ruolo e funzioni**, La Vita Scolastica. Maig. Núm. 11. Págs. 1424-1427.
- DI NUBILA, R. (1992): "*Formación gerencial para los directores de centros educativos según el modelo empresarial*". En Formación Profesional, 2, págs. 52-56.
- DI NUBILA, R. (1993): "*Formación gerencial para los directores de centros educativos según el modelo empresarial*". En Herramientas, 25, págs. 30-35.
- DIRECCIÓ GENERAL D'ORDENACIÓ EDUCATIVA (1991): Participació i Direcció Escolar. **Estudi de l'aplicació de la LODE** a Catalunya. Barcelona.
- DOMENEC, J. y VIÑAS, J. (1991): "*Propuestas para salir de la crisis*". En Cuadernos de Pedagogía, 189, págs. 28-30.
- DONALDSON, G. (1990): Principals in transition: Dilemmas in moving from manager to instructional **leader**. Paper, A.E.R.A., Boston.
- DRUCKER, P.F. (1973): Management, task, **responsibilities**, practices. Harper & Row, New York.
- DRUCKER, P.F. (1990): Dirección de instituciones sin fines de lucro. El Ateneo, Barcelona.
- DRUCKER, P.F. (1992): Dirección de instituciones sin fines de lucro. El Ateneo, Buenos Aires.
- DRUCKER, P.F. (1993): La sociedad poscapitalista. Apóstrofe, Barcelona.
- EDUCATION PERMANENTE (1993). Número monográfico sobre los directivos, nº 14, (1).
- EDWARDS, W. y NEWMAN, J.R. (1982): Multiatribute **evaluation**, Sage Newbury Park.
- ELLIS, A. y MACRINA, A.M. (1994): *Reflection and Self-Appraisal in Preparing New Principals*. En Journal of Staff **Development**. Vol 15, (1), págs. 10-14.
- ERALY, A. (1993): "*L'idéologie dans le management*". En **Educación permanente**, 114, págs. 27-40.
- ERICKSON, F. (1989): "*Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza*". En WITTRICK, M.C. La investigación de la **enseñanza** 11, Paidós/MEC, Madrid.

- ESCOLANO, A. (1986): "*La formación de especialistas en administración educativa: perspectivas históricas y actuales*". En *Studia Paedagógica*, 15-16, Salamanca, págs. 3-12.
- ESCUADERO, J. M. (1988): *La innovación y la organización escolar*. Narcea. Madrid.
- ESCUADERO, J. M. y GONZALEZ, M. T. (1984): *La renovación pedagógica: Algunos modelos teóricos y el papel del profesor*. Escuela Española. Madrid.
- ESPINOSA, A y SARASÚA, A. (1991): *Memoria del curso de formación para equipos directivos*. CEP, Leganés (Documento interno).
- EURYDICE (1990): *Les structures de l'administration et de l'évaluation des écoles primaires et secondaires*. Communidades Europeas, Bruselas.
- EVERARD, B. y MORRIS, G. (1990): *Effective School Management*. Paul Chapman Publishing Ltd. Derby.
- FAIRMAN, M. y LUCAS, C. (1983): *Sharpening the focus on Goal Focus. Educational Leadership*. Vol. 40 .Núm. 5, febrer, págs. 28-30.
- FALCÓN, A. (s.f.). *Un estudio exploratorio de las dimensiones del puesto del director de centros escolares basada en la técnica de incidentes críticos*. Departamento de Educación, Universidad de Tenerife. (Trabajo de doctorado, documento policopiado)
- FALCÓN, A. y CASTELLANO, F. (1994): *Memoria resumen de los cursos de formación para equipos directivos de centros públicos. Cursos 91-92 y 92-93*. Inspección de Educación Básica, Santa Cruz de Tenerife (Documento interno).
- FERGUSON, W.F. y otros (1988): *Pilot testing of a Needs Assessment Instrument in a Mississippi School District*. Annual Meeting of the MindSouth Educational Research Association, Louisville, Mississippi.
- FERNÁNDEZ, J. (1993): "*El laberinto de la crisis de la dirección escolar*". Escuela Española, 3140, pág. 5.
- FERNÁNDEZ, M. (s.f.): *Una posible metodología operativa de decisiones para evaluar actividades de formación*. Departamento de Didáctica y Organización escolar. Universidad Complutense de Madrid (Documento policopiado).
- FERRÁNDEZ, A. (1993): "*Diseño y proceso de la evaluación de*

- adultos*". En FERRÁNDEZ, A. PEIRO, J. y PUENTE, J.M. (Coords.): La evaluación en la educación de personas adultas., Diagrama, Madrid, 9-70
- FERRÁNDEZ, A; PEIRO, J. y PUENTE, J.M. (1993): "*Evaluación de programas y cursos*". La evaluación en la educación de las personas adultas. Diagrama. Madrid, págs. 77-163.
- FERRERES, V. y MOLINA, E. (1995): La formación del profesorado para el cambio en la institución educativa. P.P.U., Barcelona.
- FERRERES, V. y otros (1994): Evaluación del plan Provincial de Formación Subdirección General de Formación del Profesorado; MEC, Madrid. (Documento Policopiado).
- FIENE, R. et al. (1989): Pennsylvania Child Care Training needs Survey. Pennsylvania State University. Middeltown.
- FILELLA, J. e IMMEGART, G. (1971): **Ed/Ad/Ex**. Transnacional Program. Scottsville, New York.
- FLANAGAN, J.C. (1954): "*The critical incident technique*". **Psychological Bulletin**, 54, 327-358.
- FLORES, J.C. y otros (1994): "*El tiempo y la telemática en la función directiva*". En Escuela española, 3194, Madrid, pág. 20.
- FONDO FORMACIÓN (s.f.): Cuestionario de detección de necesidades de formación, Madrid (Documento policopiado).
- FONT, A. e IMBERMON, F. (1991): "*Analisi de necessitats i planificació de la formació a la empresa*." Temps d'edncació, Barcelona, vol 5, págs. 23-40.
- FORD, J. (1993): *Scanning constuct and its relationship to continuous learning*. En Human-Resonice Development Quartely. 4, (4), págs. 333-365.
- FORD, J.K. y NOE, R.E. (1987): "*Self-assessed training needs: the effects of attitudes toward training, managerial level and function*". Personnel psychology, 40, 39-53.
- FORUM EUROPEO DE ADMINISTRADORES DE LA EDUCACIÓN (1991): "*La direcciún escolar en la encrucijada de la Reforma*. En Actas de 11 Jornada de Dirección Escolar, Barcelona, Marzo.
- FORUM EUROPEO DE ADMINISTRADORES DE LA EDUCACIÓN (1992): La dirección escolar: formación y puesta al día. Escuela Española, Madrid.
- FOSTER, G.R.y SOUTHARD, M. (1988): "*Criteria for Setting*

- Needs Priorities: The Practitioner's Perspective*". Florida **Journal** of Educational Research. Vol. 30. nº 1, págs. 35-43
- FULLAN, M. (1980): "*Research on the implementation of educational change*". En CORWIN, R. (Ed.): **Research in organisational issues in education**. J.A.I. Press. Greenwich.
- FULLAN, M. (1981): "*Issues involved in conceptualising and evaluating the implementation of new follow-through models*". Comunicación presentada per la Teaching Learning **Division**, National Institute for Education. London.
- FULLAN, M. (1982): *The Meaning of Educational Change*. Teachers College Press. Columbia University. New York.
- FULLAN, M. (1986): "*The Management of Change*". En HOYLE, E. y McMAHON, A. (Eds.): *The Management of Schools*.. Kogan Page. Londres.
- FURTHER ED. UNIT (1987): **Planing Staff Development. A Guide for Managers**. Further Education Unit. Londres.
- GAIRÍN, J y ANTUNEZ, (1990): "*La participación de la communauté scolaire dans la gestion des centres non universitaires: Le cas de l'Espagne*". European Conference on **School Democratization**, Ericea, Portugal.
- GAIRÍN, J. (1987): "*Una introducción al estudio de las actitudes en educación*". En VARIOS: *Temas actuales en educación*. Panorámica y perspectivas, PPU, Barcelona, 325-378.
- GAIRÍN, J. (1990): "*Dimensiones implícitas en la dirección. Las actitudes y otros factores colaterales*". En Actas del **I** Congreso Interuniversitario de Organización Escolar, **Áreas de Didáctica y Organización Escolar de Catalunya**, págs. 114-130.
- GAIRÍN, J. (1991): Seminario sobre detección de necesidades en la formación permanente del profesorado, ICE-UAB, documento policopiado.
- GAIRÍN, J. (1991a): "*La función directiva en la actualidad*. La Carpeta, Vol 10, otoño, págs. 22-26.
- GAIRÍN, J. (1991b): "*Modelos organizativos. Modelos directivos*". **I** Jornades sobre Direcció Escolar, Barcelona 14-16 març.
- GAIRÍN, J. (1992a): "*Las claves culturales de los conflictos en las organizaciones escolares*". Actas del **II**º Congreso **Interuniversitario de Organización Escolar**. Sevilla, GID Universidad de Sevilla. (Documento policopiado).
- GAIRÍN, J. (1992b): Seminario sobre detección de necesidades.

- Ministerio de Administraciones Públicas, Madrid. (Documento policopiado).
- GAIRÍN, J. (1993): "*Evaluación de programas y cursos*". En FERRÁNDEZ, A. PEIRO, J. y PUENTE, J.M. (Coords.). La evaluación en la educación de personas adultas. Diagrama, Madrid, 77-109.
- GAIRÍN, J y otros (1989): La **Formació Permanent dels Directius D'Ensenyament** Secundari. I.C.E., Universitat Autònoma de Barcelona.
- GAIRÍN, J. y otros (1990): Detección de necesidades en formación permanente. I.C.E., U.A.B. (Documento interno).
- GAIRÍN, J. y otros (1991): Curso de formación para equipos directivos de los centros educativos. **Informe** de evaluación. MEC. Madrid.
- GAIRÍN, J. y otros (1992): "*Incidencia de la formación en las conductas implícitas de los directivos*". Congreso Internacional sobre Dirección de Centros, Bilbao.
- GAIRÍN, J. y otros (1992): Informe de Evaluación de los Cursos ACD, modalidad A, Sbción. Gral. de Formación del Profesorado, MEC, Madrid.
- GAIRÍN, J., CARNICERO, P (1992): El *administrador de los centros educativos. Aproximación al tema*. Actas de II Congreso Interuniversitario de Organización escolar. Sevilla (Documento policopiado).
- GAIRÍN, J., CARNICERO, P (1995): El Administrador del centro educativo. Colegio de economistas, Madrid.
- GAIRÍN, J., CARNICERO, P., TEJADA, J. y TOMÁS, M. (1991): Plan de generalización de los cursos de formación para equipos directivos de los centros escolares. Informe de evaluación. Subdirección General del Profesorado, MEC, Madrid.
- GARBOSKY, J. (1987): "Educational Public Education: Using Instructional Systems Design to solving One School's Problem". International Journal of **University** Adult Education. Vol 27, nº 2. California-San Diego.
- GARCÍA, R.J. y TORREGO, J.C. (1993): "*La formación en ejercicio de los equipos directivos*". En Nuestra escuela, Enero, págs. 8-12.
- GARLAND, V.E. (1987): "*Needs Assessment Models for Administrators and Supervisors of the Teacher Evaluation Process*". Paper pre-

- sented at the Annual Meeting of the National Council of States on **In** Service Education, San Diego CA., Novembre 20-24.
- GARLAND, V.E. (1989): "*Planning for the 1990's computer use in programs preparing school administrators*". **Planning and changing**, vol. 20, 4, págs. 231-236.
- GAZIEL, H.H. (1989): "*Effects of In-Service Training Programme upon Professional Identity and Role Perception of School Administrators*". Higher Education Policy., vol. 2, 3, págs 27-30.
- GHIGLIONE, R. y MATALÓN, B. (1989): Las encuestas sociológicas. Trillas, México.
- GIELEN, K. (1987): "*Practices and trends in school leader development*". En STÉGO, N.E., GIELEN, K., GLATTER, R. y HORD, S.M. (Eds.): **The role of school leaders in school improvement**. ACCO, Leuven.
- GIELEN, K.J.M. (1993): Consideraciones a un curso para directores- principiantes en los países bajos. Interstudie Centrum voor Onderwijsmanagement,Amsterdand. (Documento interno).
- GIL, F. y GARCÍA, M. (1993): Habilidades de dirección de las organizaciones. Eudema, Madrid.
- GIMENO, J. y otros (1995): Análisis de tareas en la dirección de centros. CIDE, Madrid. (Documento policopiado).
- GTMENO, X y TOMAS, M. (1993): "*Itineraris de formació de directius i autonomia de centres*". En **II** Jornades sobre **direcció** escolar. FEAE, Barcelona. (Documento policopiado).
- GLATTER, R. (1993): "*La dirección como agente de innovación y cambio en los centros educativos*" En GAIRÍN, J. y ANTÚNEZ, S.: Organización escolar. Nuevas aportaciones. PPU, Barcelona, págs. 505-540.
- GLATTHORN, A.A. (1990): Supervisory Leadership. **Introduction to Instructional Supervision**. Brown Higher Education Division. Scott, Fortesmann/Little.
- GOETZ, J.L. y LECOMPTE, M.D. (1988): Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Morata, Madrid.
- GÓMEZ, F. (1986): "*Los programas de investigación en economía y su aplicación a la formación del administrador de la educación*". Studia Paedagógica, 15-16, Salamanca, págs. 35-55.
- GÓMEZ, G. (1980): El centro escolar, nuevas perspectivas para su dirección y organización. Escuela española, Madrid.

- GÓMEZ, G. (1991): "*Las funciones directivas y su profesionalización*". Bordón, 43 (2), págs. 119-129.
- GONZÁLEZ, M. (1989): "*Análisis de las demandas de formación del Profesorado de EGB*". Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 6, págs. 591-597.
- GOODLAD, I. (1975): *The Dynamic of Educational Change*. Mc Graw-Hill. Toronto.
- GRADAILLA, A. y OLIVER, C. (1992): "*Planificación de la formación en organización y gestión de centros*". 11 Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Sevilla. (Documento policopiado).
- GRAY, H.L. (1982): "*Introductiu*". En GRAY, H.L. (Ed.): *The management of educational institutions*. The Falmer Press, Londres.
- GRONLUND, N.E. (1973): *Medición y evaluación en la enseñanza*, Pax, México.
- GUARRO, A. y ARENCIBIA, J.S: (1990): "*El perfeccionamiento del profesorado basado en la escuela. La fase de identificación y análisis de necesidades: presentación de una experiencia*". En LOPEZ, J. y BERMEJO, B.: *El centro educativo*. GID, Sevilla, págs 57-64.
- GUARRO, A. y SANTANA, P. (1992): Dossier sobre "*Diagnosis de necesidades*". IV Seminario sobre desarrollo basado en la escuela. Sevilla (Documento policopiado).
- GUBA, E.G. (1982): *Effective evaluation*, Jossey-Bass, San Francisco.
- GUBA, E.G. (1983): "*Criterios de credibilidad en la investigación naturalista*". En GIMENO, J. y PEREZ, A. (Coord.) *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Akal, Madrid.
- GUBA, E.G. y LINCOLN, Y.S. (1981): *Effective Evaluation. Improving the Usefulness of Evaluation Results through Responsive and Naturalistic Approaches*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
- GUBA, E.G. y LINCOLN, Y.S. (1982): "*Epistemological and Methodological Bases of Naturalistic Inquiry*". *Educational Communication and Technology Journal*, 30 (4) 233-252.
- GUBA, E.G. y LINCOLN, Y.S. (1989): *Fourth generation evaluation* Sage, Londres.
- GUIBERT, N. (1993): "Chef d'établissement, un métier qui s'apprend". En *Le Monde de l'Éducation*, Abril, pag. 24-28.

- GUILLERMOU, J.M. (1993): *El caso francés*. Consejo Escolar de Estado: **Seminario sobre Directores de Centros Escolares**, Marzo, Madrid. (Documento interno).
- GUTIERREZ 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.
- HAINAULT, L.D. (1980): "*Las necesidades educacionales*". Varios: **Programas de estudio y Educación Permanente**. Unesco, Paris.
- HALL, V., MACKAY, H. y MORGAN, C. (1986): **Headteachers at Work**. Milton Keynes. Open University.
- HALL, V., MACKAY, H. y MORGAN, C. (1988): "*Headteachers at Work: practice and policy*". En GLATTER, R., PREEDY, M., RICHES, C. y MASTERTON, M. **Understanding School Management**. Open University Press, Philadelphia. Págs. 78-91.
- HAMILTON, D. (1983): "*Some contrasting assumptions about case study research and survey analysis*". En SIMONS, M. (Ed.) **Towards a Science of the Singular**, Norwich Care, 76-92.
- HAMM, R.W. (1988): "*Educational Evaluation: Theory a working model*". **Education**, 108, 3, 404-408.
- HARRIS, D. and BELL, C. (1986): **Evaluation and Assessing for Learning**. Kogan Page Ltd. Londres.
- HAVELOCK, R. G. y HUBERMAN, A. M. (1980): **Innovación y problemas de la Educación**. UNESCO. Paris.
- HERCIK, V (1978). **Las funciones y la formación del personal no docente que contribuye a la educación escolar**. División de educación Superior, UNESCO, Paris, (opúsculo).
- HERRAMIENTAS (1993): "*Desarrollo de directivos en IBERIA*" En **Herramientas**, 29, pág. 51-55.
- HERRERO, L. (1991): "*Curso-Seminario sobre la formación directiva en los centros educativos y CEPs de Salamanca*". **Bordón**, 43, (2), págs. 131-134.
- HEVERLY, M. A. (1991): "*Total Quality Management: Institutional Research Applications*". Comunicación presentada en el **Annual Conference of the Eastern Evaluation Research Society**, 20 de mayo. Princeton.
- HILLMAN, S.J. (1988): "*School Administrators Legal Knowlogment: Information Sources and Perceived Needs*". Paper presen-

- ted at the American Educational Research **Association** **New Orleans**, LA. April 5-9.
- HOMANS, G.C. (1963): *El grupo humano*. Ed. Eudeba. Buenos Aires.
- HOPES, C. (1986): European Forum of Educational **Administration**. Report on the Intervisitation Programme **in** the Federal **Republic** of Germany. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt.
- HOUSTON, W.R. y otros (1978): *Assessing School/College/Community Needs*. The Center of Urban Education, The University of Nebraska at Omaha, Omaha.
- HOWELL, B. (1981): "*Profile of the Principalship*". Educational Leadership. Vol. 38, núm. 4, gener, págs. 333-336.
- HOYLE, E. (1986a) (Coord): *The management of Schools*. Kogan Page, Londres.
- HOYLE, E. (1986b): "*The management of schools: theory and practice*". En HOYLE, E y MCMAHON (Eds.): *The management of schools*. Kogan Page, Londres, pág. 11-28.
- HOYLE, E. y MCMAHON, A. (1986): *The management of schools*. Kogan Page, Londres.
- HOYLE, J.R. (1985): "*Program in educational administration and the AASA preparation guidelines*". En *Educational Administration*. Quarterly, 21, (1), págs. 71-93.
- HUDSON, B. B. (1993): *Needs Assessment in Continuing Professional Education: an Interpretative Study*. Tesis doctoral presentada en la University of Illinois at Urbana-Champaign.
- HUGHES, M. G. (1988): "*Leadership in professionally staffed organisations*". En GLATTER, R., PREEDY, M., RICHES, C. y MASTERTON, M. *Understanding School Management*. Open University Press. Philadelphia, págs. 3-27.
- HULING, L. y otros (1988): "*Concerns, Issues and Priorities of Educators: A model for Collaboration*". *Teacher Education and Practice*, Vol 27 nº 3. U.K.
- ICE (1993): **Proposta** de racionalització de la funció directiva davant de la manca de candidats. U.A.B., Barcelona (Documento interno del grupo de gestión).
- IMBERMON, F. (1993): "*La planificación de la formación*". Curso de asesores. Subdirección General de Formación del Profesorado, MEC, Madrid. (Documento policopiado).

- IMBERNON, F, GAIIRÍN, J. y otros (1993): Modelos de formación permanente, innovación y **profesionalización** docente en diversos países, Subdirección General de Formación del Profesorado, MEC, Madrid.
- IMBERNÓN, F. (1987): La formació permanent del professorat. **Anàlisi dels** formadors de formadors. Barcanova, Barcelona.
- IMBERNÓN, F. (1990): "*Formar a los formadores*". En Cuadernos de Pedagogía, 166, págs. 68-71.
- IMMEGART, G. (1988a): "*Selección y formación de directores*". En La gestión educativa ante la innovación y el cambio. Congreso Mundial Vasco. Narcea, Madrid.
- IMMEGART, G. (1988b): "*Selección y formación de directores escolares*". En PASCUAL, R. (Coord): La gestión educativa ante la innovación y el cambio. II Congreso Mundial Vasco- Narcea, Madrid, págs. 162- 176.
- INAP (1991): La Modernización de la Administración Pública. Planes de Formación del INAP, Ministerio para la Administraciones Públicas, Madrid.
- INFANTE, R. (1982) (Dir.): Determinación de prioridades de actualización y perfeccionamiento del profesorado de Enseñanzas Medias. Palnificación de los cursos de perfeccionamiento. ICE, Universidad de Sevilla.
- INSTITUTO DE DESARROLLO CURRICULAR (1995): Proyecto de capacitación de directivos escolares. Programa formativo básico de directivos. Departamento de Educación, País Vasco (Documento interno).
- ITUARTE, J. (1995): "*La gestió dels centres docents: continguts i necessitats*". **Crònica d'Ensenyament**, 72, Enero, págs. 26-27.
- JACOB, R. (1978): Un modele opératoire de diagnostic en **perfectionament**. Universidad de Montreal. (Documento policopiado).
- JOLNT COMITTE FOR EDUCATIONAL EVALUATION (1988): Normas de evaluación de programas, proyectos y material educativo. Trillas, México.
- JUCH, B. (1987): Desarrollo personal para ejecutivos. Teoría y práctica. Limusa, México.
- KAUFMAN, R. (1981): Determining and diagnostising **organizational** need. Group and Organization Studies, 6, 312-322.
- KAUFMAN, R. (1982): Identifying and **solving problems: A system** approach. University Associates. San Diego. California.

- KAUFMAN, R. (1983a): "*Holistic Planning Model*". Performance and **Instrucción** Journal, 22, 3-12.
- KAUFMAN, R. (1983b): Educational System Planning. Englewood Cliffs, Prentice Hall. N. Jersey.
- KAUFMAN, R. (1987): Guía práctica para la **planeación** de las organizaciones. Trillas, Mexico.
- KAUFMAN, R. (1992): Mapping educational success: strategic thinking and **planning** for school administrators. Newbury Park. Corwin Press.
- KAUFMAN, R. y ENGLISH, F.W. (1979): "Needs assessment **concepts** and application. Educational Technology Publications, Englewood Cliffs.
- KAUFMAN, R. y STONE, B. (1980): Planning **for** Organizational **Success**. John Wiley and Sons, Nueva York.
- KEEDY, J. L. (1991): "*Using School-Site, Contextual Research: Contributions to a New EA Paradigm*". Comunicación presentada en el **Annual Meeting** of the University Council for **Educational Administration**, 25-27 octubre, Baltimore.
- KEEFE, J. W. y otros (1992) **School Restructuring**. A Leader's Guide. A Special Report of the **NASSP Commission on Restructuring**. Ed. National Association of Secondary School Principals~Reston.
- KETELE, J.L. de y ROEGIERS, X. (1995): Metodología para la recogida de información. La Muralla, Madrid.
- KINTICK, M K (1993): What **does** an Academic Department Chairperson Need to Know Anyway? Annual Forum Paper, AIR, Chicago.
- KIRBY, J. y otros. (1987): Teacher Inservice Education, A Needs Assessment. **MindSouth** Educational research Association. Mobile, Alabama.
- KLEINKLE, M.P. (1988): An Examination of the Perceptions of **Vocational Administrators and Instructors**. American Vocational Association Convention.
- KNIGHT, B. (1989): Managing School Time. Ed. Longman, Londres.
- KOTLER, P. (1982): Marketing for nonprofit **organizations**. Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- KOTLER, Ph. y ROBERTO, E.L. (1992): Marketing social. Estrategias para cambiar la conducta pública. Díaz de Santos, Madrid.

- KOTTER, J. P. (1982): *The General Managers*. Free Press, New York.
- KOWALSKI, G. y GHAZI, M. (1988): *Collaborative Efforts of Service Delivery Agencies, Colleges and universities*. American Association of Mental Retardation, Washington.
- LAFOURCADE, P.D. (1972): *Evaluación de aprendizajes*, Cincel, Madrid.
- LAKE TAHOE COMMUNITY COLLEGE (1989): *A Proposed Human Resources Development Plan*. L.T.C.C. California.
- LÁZARO, E (1980): "*La administración del centro escolar*" En: De Puelles, M y Otros: *Elementos de Administración Educativa*, MEC, Madrid, págs. 257-299.
- LENHARDT, V. (1993): "*L'accompagnement individuel des dirigeants: le coaching*". *Education Permanente*, 114, págs. 91-104.
- LIEBERMAN, A. y MILER, L. (1991) (Coord): *Staff development for education. New demands, new realities, new perspectives*. Teachers College, New York.
- LIPHAM, J. A. (1981): "*Effective Principal, Effective School*." National Association of Secondary School Principals, Reston, Virginia.
- LISI, J.F. (1992): *A study of leader behavior in effective schools*. Dissertation Abstracts.
- LOBATO, M". J. (1991): "*La profesionalización de actividades de formación*". En Bordón, 43, (2), págs. 169-171
- LÓPEZ BARAJAS, E. (1977): "*Actitudes directivas*". En *Revista española de Pedagogía*, 136, págs. 115-128.
- LÓPEZ, J. (1993): "*La función directiva: análisis y propuestas*". En *Nuestra escuela*, Julio, págs. 13-28.
- LORENZO, M. (1993): *El Liderazgo instructivo de los centros en un contexto de formación reflexiva y colaborativa*. Delegación provincial de Granada. Granada.
- LORENZO, M. (1994): *El liderazgo educativo en los centros docentes*. La Muralla, Madrid.
- LOZANO, A. Y SABIRÓN, F. (1992): "*Los equipos Directivos como promotores de la evaluación*". En *Actas del Ier Congreso Internacional de Dirección de Centros Docentes*. ICE de la Universidad de Deusto, Bilbao.
- MAC GILLIVRAY, C. (1985): "*Selection of Principals: Stress Knowledge of Teaching*", *The Canadian School Executive*. Noviembre, Vol. núm. 5. Págs. 8-9.

- MAGAÑA, C. y CASTILLO, M. (1994): "*La profesionalización de la función directiva en los centros privados*". En Organización y gestión educativa, Madrid, 3, págs. 12-15.
- MAGER, R.F. (1975): Medición del intento educativo, Guadalupe, B. Aires.
- MAHIEU, P. y PETEGEM, P.V. (1993): "*Las escuelas eficaces y la formación de directivos*". En Organización y gestión educativa, nº 1, págs. 37-41.
- MALPICA, C.N. (1986): *Programas internacionales de formación para administración de la educación*. Studia Paedagogica, Salamanca, nº15-16, págs. 75-81.
- MARCHESE, A. (1993): *Calidad de la enseñanza y dirección de los centros*. Consejo Escolar de Estado: Seminario sobre la dirección de centros escolares, Madrid.
- MARQUÉS, J. (1993): "¿Cómo serán los líderes del siglo XXI?". En Class, Madrid, 3, págs. 61-63.
- MARTIN, M. (1991): "*Organización y dirección de centros: planes de formación para directivos*". En Bordón, 43, (2), págs. 159-162.
- MARTINEZ, M. (1991): Organización de instituciones de educación no formal. Area de Didáctica y Organización Escolar, U.A.B. (Documento interno).
- MASSONAT, J (1989): "*Ohser-var*". En A. TROGNON y otros: Técnicas de investigación en ciencias sociales. Narcea, Madrid.
- McADAMS, R. (1993) *Lessons from Abroad, How other Countries Educate Their Children*. Technomic Publishing Company INC.
- MCCARTY, J.W. et. al. (1987): Relationships between Staff Development Needs and Selected Parameters of Teaching and the School District.
- MCKILLIP, J. (1989): Need analysis. Tools for the Human Services and Education. Sage Published, Londres.
- MCNELLY, D. E.; Y OTROS (1991): A Statewide Needs Assessment in Tennessee: Vocational Administrators. Ed. Tennessee Univ., Knoxville. Dept. of Technological and Adult Education, Nashville.
- MEC (1989): Libro Blanco de la Educación en España. MEC, Madrid.
- MEC. (1991): Plan de Generalización de los Cursos de Formación para Equipos Directivos de los Centros Educativos, Madrid.

- MEDINA, A. y VILLAR, L.M. (1995): Evaluación de programas educativos, centros y profesores. Universitas, Madrid.
- MEDINA, R. (1986): "*Las ciencias administrativas y las ciencias de la educación: una perspectiva interdisciplinar en la formación de los administradores de la educación*". Studia **Paedagógica**, 15-16, Salamanca, págs. 127-150.
- MÉNDEZ, R. (1991): "*Una necesidad: la calidad en la formación*". Economía social y de la empresa, 13, Barcelona, págs. 31-34.
- MENDOZA, A. (1985): La capacitación práctica en las organizaciones, Trillas, México.
- MEYERS, K.; BEALL, J. W. (1992): *The Principal and School-Based Staff Development*. Elementary Principal Series, No. 8. Ed. Phi Delta Kappa Educational Foundation, Bloomington.
- MIGUEL, M. (1993): *Solución de necesidades y desarrollo profesional del docente*. En MIGUEL, M. (Coord). Evaluación y desarrollo profesional del docente. KRK Soluciones, Oviedo, pág. 17-46.
- MILES, M.B. y EKHOLM, M. (1985): "*School improvement at the school level*". En VAN HELZEN, W y otros: Making school improvement work; a conceptual guide to practice. OCDE/CERI. Leuven, Bélgica.
- MILSTEIN, M.M. y otros (1993): **Changing** the way we prepare educational leaders. The danford experience. Carwin Press, Newbary Park.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1994): Centros educativos y calidad de la enseñanza. Propuesta de actuación. Secretaría de Estado de Educación, Madrid.
- MINTZBERG, H. (1975): "*The Managers's Job: folklore and fact*". Harvard Business Review. Julio-agosto. Págs. 49-61.
- MINTZBERG, H. (1983): La naturaleza del trabajo directivo. Ed. Ariel. Barcelona.
- MINTZBERG, H. (1991): La estructura de las organizaciones. Ariel Economía, Barcelona.
- MOLINA DURAN, F. (1992): Estudio necesidades de formación contituada en la atención primaria. Consejería de Sanidad. Murcia.
- MOLINA, E. (1993): La preparación del profesor para el cambio en la institución educativa. Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Granada (Tesis doctoral inédita).

- MONRONEY, R.M. (1977): "*Needs assessments for Human Services*". En W.F. Anderson y otros (eds) **Managing Human Services**, International City Management Association, Washington.
- MONTERO ALCAIDE, A. (1992): **Diagnóstico de las necesidades formativas de los docentes**. Consejería de Educación y Ciencia. Sevilla.
- MONTERO, L y GONZALEZ SANMANED, M (1989): "*Organización y planificación de la formación en ejercicio: preferencias mostradas por los propios profesores*". **Bordón**, Vol. 41, 3, pp 555-568.
- MONTERO, M (1985): **Alternativas de futuro para el perfeccionamiento y especialización del profesorado de E.G.B.** Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad de Santiago. (Tesis doctoral inédita).
- MONTERO, M. (1989): "*Las necesidades formativas de los profesores como enfoque de la formación en servicio: Análisis de una investigación*". **Revista de Investigación Educativa**, V, 9, págs. 7-31.
- MORALEDA, F. (1989): *Análisis de necesidades formativas*. AYUNTAMIENTO DE BARCELONA: **La formación para la administración local en los 90**. Barcelona, págs. 41- 51.
- MORGAN, C. y HALL, V. (1982): "*What is the job of the secondary school head?*". **Suplemento de Education**, 18 de junio.
- MORONEY, R.M. (1977): "*Needs assessment for Human Services*". En W.F. Anderson y otros (eds): **Managing Human services**. International City Management Association, Washington.
- MOSS, J.W. (1987). **Evaluation of a Panamerican Agricultural Program**. Association for International Agricultural Education. Louisiana.
- MOVIMIENTOS DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA (1994): **Análisis de los aspectos de la implantación de la Reforma Educativa**. XV Encuentro Estatal, Tenerife.
- MUNICIO, P. (1994): "*Dos siglos en busca de la profesionalización*". En **Organización y gestión educativa**, Madrid, 3, págs. 35-40.
- MUÑOZ, M.V. (1993): "*El Director como Presidente del Consejo Escolar*". En **Nuestra escuela**, Julio, págs. 10-12.
- MURDOCH, A. Y KERRY, T. (1992): "*The Art and Science of Positive Management: some implications for training education managers*", **School Organization**, 12 (3), págs 247-253.

- NATIONAL BOARD OF EDUCATION (THE) de Suecia (1990): "Views on Leadership in **Schools**", en SWEDISH FORUM ON EDUCATIONAL ADMINISTRATION (Edit.): Leadership in The Learning Society. 5th. European Forum Intervisitation Programme. Setembre, 1989. Malmo-Lun. Págs. 17-25.
- NEVO, D. (1983): "*The conceptualization of Educational Evaluation*". Review of Educational Research, 53 (1) 117-128.
- NEWTON, A.E. (1987): Teacher Quality. An Issue Brief. Office of Educational Research and Improvement, Whashington D.C.
- NUBILA, R. de (1993): "*Fortnación gerencial para los directores de centros educativos según modelo empresarial*". Herramientas, nº 25, págs. 30-35.
- NUESTRA ESCUELA (1993): Junio, (Número monográfico sobre dirección).
- O'TOOLE, J. (1982): "*How to forescat your own working future*". The Futurist, 16, 5-11.
- OCDE-CERI (1985): La formación de profesores en ejercicio. Condiciones de cambio en la escuela. Narcea, Madrid.
- OGAWA, R.T. y BOSSERT, S.T. (1989): Leadership. A Quality of Organization, not Individuals. Paper presented al the Meeting of the AERA, San Francisco.
- OLIVERO, J. L. (1982): "*Principals and Their Inservice Needs*". Educational Leadership. Vol.39, núm. 5. Febrero. Págs. 340-344.
- OREALC-UNESCO (1988): Formación de formadores en **planeamiento** y administración de la educación. Santiago de Chile.
- OVERFIELD, K. (1989): "*Training for the trainer*". Technological **Horizons** in Education. Vol. 16, nº 10.
- PABLOS (Ed.): El trabajo en el aula. Sevilla. Alfar.
- PACKWOORD, T y WHITAKER, T (1988): Needs Assessment in Post education falmer, **Press**, Londres.
- PALOM, F.J. y TORT, LL. (1991): Management en Organizaciones al servicio del progreso humano. Espasa-Calpe y CDN, Madrid.
- PARMENTIER, B. y otros (1989): Human Resources **Development Plan** 1989-1990. Cypress College California.
- PASCUAL, R. (1987): "*La función directiva en el contexto socioeducativo actual*". En Actas del **II** Congreso Mundial Vasco. Area II (documento policopiado).

- PASCUAL, R. e IMMEGART, G. (1988): "*Un modelo de formación para los directores de centros escolares*". En La gestión educativa ante la innovación y el cambio. Narcea, Madrid, págs. 407-423.
- PASCUAL, R. y otros (1993): El **liderazgo** transformacional en los centros docentes, Mensajero, Bilbao.
- PASCUAL, R. y VILLA, A. (1991): "*La dirección de los centros docentes: un enigma sin resolver*". En DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN: La dirección de centros educativos, Gobierno Vasco, Bilbao. Págs. 11-24.
- PASCUAL, R. y VILLA, A. (Coord) (1991): La dirección de centros educativos. Informe sobre la situación actual en diferentes países, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- PATTON, M.Q. (1984): *Qualitative Evaluation Methodes*. Sage Public, London.
- PEIRO, L. y LUQUE (1988): "Los centros escolares como organizaciones" En DE PABLOS, J. (Ed): *El trabajo en el aula*, Alfar, Sevilla.
- PEREZ CAMPANERO, M.P. (1991): *Cómo detectar las necesidades de intervención socioeducativa*. Narcea, Madrid.
- PEREZ COLLERA, A. (1993): *La autoevaluación del equipo directivo*. Curso de formación para equipos directivos. Madrid. MEC.
- PEREZ GOMEZ, A. (1983): "*Modelos contemporáneos en evaluación*". En GIMENO, J. y PEREZ GOMEZ, A. (Eds). *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Akal, Madrid.
- PÉREZ, A. (1992): *Recrear la práctica*. La reflexión y experimentación como ejes de la formación de profesores. Lección inaugural del curso 1992-93, División de Ciencias de la Educación, Barcelona.
- PITZ, G.F. y MCKILLIP, J. (1984): *Decision analysis for program evaluators*. Sage, Newbury Park.
- POPHAM, W.J. (1980): *Problemas y técnicas de evaluación educativa*, Anaya, Madrid.
- POSAVAC, E.J. (1989): *Program Evaluation. Methods and Case Studies*, Prentice Hall, New Jersey.
- QUERO, M.J. (1994): *El análisis de necesidades de formación: garantía de calidad en las organizaciones*. Herramientas, 34, págs 18-23.

- RAMO TRAVER, A (1991): Administración y gestión de centros de Bachillerato y de **F.P.** Ed. Escuela Española, Madrid
- REUYS, S. (1987): Report on the Staff Training Needs Assessment for Programs Offering Basic Educa. for **Adults**. Boston Mayor's Office of Johs Massachusets.
- REY, R. (1993): *"La dirección como problema y los problemas de la dirección"*. CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO: Seminario de dirección de centros escolares, Madrid. (Documento policopiado).
- RODRIGUEZ DIEGUEZ, J.L. (1980): Didáctica General. Objetivos y evaluación Cincel, Madrid.
- ROSSET, A. (1978): Training Needs **assessment**. Pretince Hall, Englerwood Cliffs.
- ROSSI, R.J y GTLMARTIN, K.J. (1980): *"Social indicator of Youlth Development and Educational Performance: A Programmatic Statement"*. Social Indicators, 7, 157-191.
- ROTH, J.E. (1978): "Theory and Practice of needs **assessments**-with **special** aplicacion to institucions of Higher Learning" Departament of Educatiounl, University of California, Berkeley. (Tesis doctoral inédita).
- ROYO, M. y OTROS (1993): Autonomia y gestión de los centros educativos públicos en el momento actual. Reflexiones y propuestas. Seminario permanente del MEC, Madrid. (Documento interno).
- RUCKER, W.R. y otros (1969): Human Values in educational **eva**luation. William C.**B**rown Book Co, Duhuque, Iwoa.
- RUL, J. (1987a): Informe sobre el curs experimental de directors dels centres **públics** d' EGB. Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Barcelona.
- RUL, J. (1987 b): Informe sobre el curso de formación celebrado en Tarragona. Subdirección General de Formación del Profesorado, Generalitat de Catalunya, Barcelona.
- RUL, J. (1991): *La direcciún escolar en la década de los 90. I* Jornadas sobre dirección escolar. FEAE de Cataluña, págs 21-53.
- RUL, J. (1992): *"La crisis del modelo de dirección actual"*. En Escuela española, 3118, de 5 de Noviembre, págs. 15-16.
- SALANOVA, J. (1992): "La dirección de Centros hoy". En Actas del Ier congreso Internacional de Dirección de Centros Docentes. Universidad de Deusto, Bilbao.

- SALVADOR F. (1993): "*Los órganos unipersonales de gobierno y su dinámica*" En LORENZO, M. y SÁENZ, O.: Organización escolar. Una perspectiva ecológica. Marfil, Alcoy, Págs. 213-238.
- SAN FABIÁN, J.L. (1991): Estructura y organización del trabajo en los centros. Curso de formación para equipos directivos, MEC, Madrid.
- SAN FABIÁN, J.L. (1992): "*Gobierno y participación en los centros escolares: sus aspectos culturales*". En Actas del **II** Congreso Interuniversitario de Organización Escolar: Cultura Escolar y Desarrollo Organizativo. Sevilla. GID. Universidad de Sevilla.
- SÁNCHEZ, J. y otros (1992): Demandas formativas del profesorado desde su práctica profesional. Propuestas para su formación. Servicio de Publicaciones, Universidad de Granada.
- SÁNCHEZ, S.; SERRANO, L. y MESA, M.C. (1992): Demandas formativas del profesorado desde su práctica profesional. Propuestas para su formación. Servicio de publicaciones Universidad de Granada.
- SANS I VALLS, M. (1989): "*Formación para el cambio*". Alta Dirección. Vol. V-VI, nº. 145, págs. 219-225.
- SANTOS, M.A. (1988a): "*Patología general de la evaluación educativa*". Infancia y aprendizaje, nº 41.
- SANTOS, M.A. (1988b): La evaluación cualitativa de planes y centros de perfeccionamiento del profesorado: una forma de mejorar la profesionalidad docente. Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga. (Documento Policopiado).
- SANTOS, M.A. (1990): Hacer invisible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de centros escolares. Akal, Madrid.
- SANTOS, M.A. (1992): Yo te educó, tú me educas. Zero Zyx, Madrid.
- SANTOS, M.A. (1993a): "*Dirección escolar y democracia organizativa*". Jornadas del Consejo escolar de Estado sobre la dirección escolar, (documento policopiado).
- SANTOS, M.A. (1993b): La evaluación: un proceso de diálogo comprensión y mejora. Aljibe, Archidona (Málaga).
- SANTOS, M.A. (1994): Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar. Aljibe, Archidona (Málaga).

- SANZ ORO, R. (1990): Evaluación de programas de evaluación educativa. Madrid: Pirámide.
- SARRAMONA, J. VAZQUEZ, G. y UCAR, J. (1991): *"Evaluación de la educación no formal"*. X Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, Universidad de Oviedo.
- SARRAMONA, J., GAI RÍN, J. y otros (1983): **Proposta de currículum per a la formació de directors escolars de centres públics**. Departament d'Ensenyament, Barcelona.
- SARRAMONA, J., GAI RIN, J. y FERRER, F. (1991): Participació i Direcció Escolar . **Estudi de l'aplicació de la LODE a Catalunya**. Direcció General d'Ordenació Educativa. Generalitat de Catalunya. Barcelona. (Documento policopiado).
- SCRIVEN, M. (1967): *"The methodology of evaluation"*. En STAKE (ed.) AERA monograph series on curriculum evaluation, num. 1, McNally, Chicago.
- SCULL, S. (1989): Human Resources Development Plan. Gledale Community College, California.
- SENGE, P.M. (1992): La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje. Granica, Barcelona.
- SERGIOVANNI, T. J. (1984): *"Cultural and Competing Perspectives in Administrative Theory and Practice"*. En SERGIOVANNI, T. J. y CORBALLY, J. E, Leadership and **Organizational Culture**. University of Illinois Press, Urbana.
- SERGIOVANNI, T. J. (1984): *"Leadership and Excellence in Schooling"*. En. Educational Leadership. Febrer, págs. 4-13.
- SHADISH, W.R. (1986): *"Sources of Evaluation Practice. Needs, Purposes, Questions and Technology"*. En.BIKMAN, L. and WAEATHERFORD, D.L. (eds) Evaluating Early Intervention Program for Severely Handicapped Children and Their Families, PRO-ED.
- SHEFFER, W.; ROSCOE, J. V. (1991): *"Workplace Competencies for Teachers and Tutors. Hridging the Gap."*. Saint Louis Community Coll, Saint Louis.
- SHUCK, L.E. (1968): The Instruccional Tasks **Project**. New-port-Mesa Unified School District, California.
- SMITH, P.B. (1990): Liderazgo, organizaciones y cultura: un modelo de dirección de sucesos. Pirámide, Madrid.
- SNYDER, K. J. (1983): *"Instructional Leadership for Productive Schools"*. Educational Leadership. Vol. 40,núm.5, febrero; págs. 32-37.

- SNYDER, K.J. y JOHNSON, W.L. (1985): "Retraining Principals for Productive School Management". Educational Research Quarterly. Vol. 9, nº. 3, págs. 19-27.
- SOBRADO, L.M. (1978): Diagnóstico de necesidades y análisis de modelos de programas de formación de directivos de centros de E.G.B. ICE, Universidad de Sanbiago de Compostela. (Documento policopiado. Investigación del INCIE, de 1976).
- SOUTHWORTH, G. (1988): "*Primary headship and collegiality*". En GLATTER, R. et al. (Eds.): Understanding school **management**. Open University Press, Milton Keynes.
- SPEAR, E. (1989): "School policy making: strategies". En CRAIG, I. (Edit.) Primary Headship in the 1990s. Ed. Longman, Londres, págs. 65-78.
- SPRADLEY, J.P. (1979): The **etnografic** Interview. Holt Rineharts and Winston, New York.
- STAKE, R.E. (1976): Evaluating Educational Programs. The Need and the Respouse. Unesco, Paris.
- STEGO, N. E. y ALEHAMMAR, S. (1990): "*The Content of the Conference*". En SWEDISH FORUM ON EDUCATIONAL ADMINISTRATION (Edit.): Leadership in the Learning Society. 5th. European Forum Intervisitation Programme. Setembre, 1989, Malmö-Lun, págs. 9-16.
- STEGO, S. (1994): Formación de directivos en Suecia. (Documento policopiado).
- STRONGE, J. H.; HELM, V. M. (1991): Evaluating Professional Support Personnel in Education. Corwin Press, Inc. Virginia.
- STUFFLEBEAM, D.L. (1968): Toward a Science of educational **evaluation**, Educational Technology, VIII, 14, julio.
- STUFFLEBEAM, D.L. y otros (1985): Conducting Educational Needs Assessment. Kluwer-Nighott Publ., Boston.
- STUFFLEBEAM, D.L. y SHINKFIELD, A.J. (1987): Evaluación sistemática, Paidos-MEC, Barcelona.
- STURDIVANT, P. (1989):. "*Technology training, Somme Lessons Can Be Learncd*". Educational Techonology. Vol 29, nº 3.
- SUBIRATS, J. (1995): "*De l'administració a la gestió*". Cronica **d'Ensenyament**, 72, Enero, págs. 24-25.
- SUCHER, F. (1991): "*Participación de los administradores escolares en la investigación de nula*". En OLSON, M.W. (Comp.): La

investigación-acción entra al aula. Aique grupo editor, Buenos Aires, págs. 123-135.

SWEDISH FORUM ON EDUCATIONAL ADMINISTRATION (Edil.). (1990): *Leadership in the Learning Society*. 5th. European Forum Intervisitation Programme. Setiembre, 1989. Malmo-Lun.

SWEENEY, J. (1982): "*Research Synthesis on Effective School Leadership*". Educational Leadership. Vol. 39, núm. 5, febrero, págs. 346-352.

SWEIGERT, R.L.Jr. (1971): Assessing Educational Needs to Achieve Relevancy, en Education, XCI, 4, abril-mayo.

SYKES, G y EL MORA; R:F. (1988): "*Making schools manageable: policy and administrations for tomorrow's schools*". **Journal of Educational Policy**, 3, (S), págs. 77-94.

TAYLOR, D. W. (1992): An **Investigation** of the **Job Tasks** and Functions of **Vocational** Evaluation Practitioners. University of South Florida. (Tesis doctoral inédita).

TEIXIDOR, J. (1995): Percepcions i expectatives **entorn dels** directors **dels** centres escolars. Departamento de Pedagogía Aplicada, Universidad Autónoma de Barcelona. (Tesis doctoral inédita).

TEJADA, J. (1989): "*La evaluación de la innovación*". En GONZÁLEZ SOTO, A. (Coord) Estrategias de innovación didáctica, UNED, Madrid, 82-109.

TEJADA, J. (1989): "*Modelos de evaluación en innovación*". En GONZÁLEZ SOTO, A. (Coord.). Estrategias de innovación didáctica, UNED, Madrid, 110-142.

TEJADA, J. (1991): "*La evaluación en Formación Ocupacional*". En Actas del Primer Congreso Internacional sobre Formación Ocupacional, Departamento de Pedagogía y Didáctica de la UAB, Barcelona.

TEJEDOR, F.J. (1990): "*Perspectiva metodológica del diagnóstico y evaluación de necesidades en el ámbito educativo*". En Actas del V Seminario de Modelos de Investigación Educativa "**Metodologías** en el diagnóstico y evaluación en los procesos de intervención educativa", Ponencia, Murcia 25-27 setiembre 1990.

TENBRICK, T.D. (1981): Evaluación. **Guía** práctica para profesores. Narcea, Madrid.

THÉRY, B. (1993): "*Formation au management interculturel*". Education Permanente, **114**, págs. 51-64.

- THOMAS, W.C. (1987): "A *faculty-based needs assessment process for school administrators*". **NASSP-Bulletin**, 503, 5-10.
- TORRINGTON, D. y WEIGHTMAN, J. (1988): "Middle Management Work". *Journal of General Management*.
- TORRINGTON, D. y WEIGHTMAN, J. (1989): *The Reality of School Management*. Blackwell Education, Oxford.
- TORRINGTON, D. y WEIGHTMAN, J. (1987): "*The Analysis of Managerial Work*". *Training and Management Development Methods*, Vol. 1, Autumn.
- TREGOE, B. B. y ZIMMERMANN, J. P. (1980): *Top Management Strategy*. Simon & Schuster, Nueva York.
- TUCKER, K.D. (1974): A model for community needs assessment. Report Central Florida Community Colleges Consortium. Institute of Higher Education, University of Florida, Gainesville.
- TYE, K. A. (1972): "*The School Principal: Key Man in Educational Change*". **National Association of Secondary School Principals**. Vol. 56, núm. 364, págs. 77-84.
- TYLER, R.W. (1950): *Principios básicos del curriculum*. Troquel, B. Aires.
- UNED (1993): *L'avaluació*. Cervera, Lérida.
- UNESCO (1991): **Micro-Level Educational Planning and Management**. Handhook. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Principal Regional Office for Asia and the Pacific, Bangkok.
- UNESCO-OLREALC (1990): *Para la crisis actual ¿Qué gestión educativa?*. Santiago de Chile.
- UNESCO-OREALC (1987): *Formación de formadores en planeamiento y administración en la educación*. REPLAD, Santiago de Chile.
- URIARTE, K. (1994): "*Diferencias de niveles entre los puestos de director y profesor*". En *Organización y gestión educativa*, 3, Madrid, págs. 3-7.
- VAN DAELE, J. (1982): *The Training of Headmasters (a Belgian-Flemish experiment)*. Comunicación presentada en la 7th. ATEE Conference. Birmingham, 13 págs.
- VAN DEN HOVEN, G. H. (1986): "**The Role of the Headteacher in Innovation in Primary Schools**". Comunicación presentada al Seminario de Donaueschingen, 22-28 de junio.

- VANDENBERGHE, R. (1986): "*Theories of change: useful or useless for a headteacher*". XXXII European Teacher's Seminar on **The role of the headteacher in innovation in primary schools**. Donaueschingen, República Federal d'Alemania, junio 22-28.
- VARIOS (1988): **Evaluación de programas de orientación: la evaluación del contexto y del diseño**. En Actas del IV Seminario de Modelos de Investigación Educativa, Santiago de Compostela. (Documento policopiado).
- VARIOS. (1989): **Organización escolar**. Anaya. Madrid.
- VARIOS. (1990): "*Necesidades de formación en la Comunidad Valenciana*" **ESIC-Valencia**. Vol. I-III, nº. 67, págs. 169-186.
- VARIOS. (1992): **Las necesidades de formación en los servicios sociales municipales**. Federación Española de Municipios y Provincias. Madrid.
- VECINO, E. (1983): "*Cómo detectar las necesidades de formación en su empresa*". En **Alta Dirección**, 107, pp: 33-40.
- VIALLANCOURT, P. y BACHUS, G. (1987): "*What teachers say about Inservice-Whorshops*" **Spectrum**. Vol 5, nº1.
- VICENTE, P. de y GUTIÉRREZ, D. (1992): **Cuestionario sobre la función directiva: problemas y formación**. Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Granada. (Documento interno).
- VILLAR, L.M. y otros (1992): **Marco conceptual para el diseño de sistemas integrados de evaluación de programas de desarrollo profesional del docente en centros educativos**. CIDE; Madrid.
- VILLAREJO, E. (1992): "*Estudios municipales. T.8: Necesidades de formación y cualificación*." Ayuntamiento de Alicante, Alicante.
- WALKER, R. (1983): "*La realización de estudios de casos en educación. Ética, teoría y procedimientos*". En DOCKRELL, W y HAMILTON, D. (Ed.) **Nuevas reflexiones sobre investigación educativa**. Narcea, Madrid.
- WALKER, R. (1989): **Métodos de investigación para el profesorado**, Morata, Madrid.
- WALKER, R. y MACDONAL, B. (1989): **Information Evaluation Research and the Problem of Control**. SAFARI, Norwich. Centre for Applied Research in Education. University of East Anglia, London.

- WEINDLING, D. (1989): "*The process of School Improvement*". School Organization, Vol. 9, núm. 1, págs. 53-64.
- WEINDLING, D. y EARLEY, P. (1987): Secondary **Headship**: the First Years. NFER-Nelson.
- WEINDLING, D. y EARLEY, P. (1988): "*How Heads manage change*". En GLATTER, R., PREEDY, M., RICHES, C. y MASTERTON, M. Understanding School Management. Open University Press. Philadelphia, págs. 92-104.
- WEPNER et al (1987): "*Organizing Computers for Reading Instruction*". Computers in the Schools. Vol. 4, nº 1.
- WIBAUX, S. (1993): "*Le métier de dirigeant*". En Education Permanente, 114, págs. 165-166.
- WITKIN, B.R. (1977): "*Need assessment kits, models and tools*". En, Evaluations Technology, 17, 5-18.
- WITKIN, B.R. (1978): Before you do a needs assessment: **Important** first questions. Office of the Alameda County Superintendent of Schools, Hayward, California.
- WITKIN, B.R. (1979): **Model of Cyclical** Needs assessment for Management Information System. ESEA. Saraloga High School, Saraloga, California.
- WITKIN, B.R. (1984): Assessing Needs in educational and Social Programs. Josey-Bass Publ., Londres.
- YING, D. (1987): Case Study Research. **Design** and Methods. Sage Publishers, Beverly Hills.

**F. ANEXO:
Instrumentalización utilizada**

Departament de Pedagogia Aplicada

Edifici 8
0-195 Bellaterra, Barcelona - Spain
Tel. +34-561 16 20
Fax. +34-561 2000 +34-561 16 20
Telex 53040 EDUCI E



Universitat Autònoma de Barcelona

Estimado/a colega:

El progresivo aumento de la autonomía de centros y la importancia reconocida que los directivos tienen en la innovación justifican la preocupación reciente por los estudios e investigaciones en el campo de la dirección escolar.

En este contexto, el Centro de Información y Documentación Educativa (C.I.D.E) aprobó en su convocatoria anual (orden del 13-I-1992) el estudio mencionado anteriormente. A partir de variadas fuentes de información (cuestionarios, entrevistas, diarios, análisis de documentos, método Delphi, Grupos nominales y mesas redondas) se detectarán las necesidades formativas (sean normativas, expresadas, percibidas y comparativas) con la finalidad de proponer modelos y curricula de formación aplicables a nuestra realidad.

El cuestionario que le presentamos se enmarca en esa propuesta y constituye un instrumento básico para recoger opiniones sobre cursos de formación ya realizados. Su estructura permite recoger aspectos desde generales a específicos y relacionados con la investigación. Puestos en contacto con la Administración Educativa, nos ha facilitado sus datos por estar participando en un curso de formación institucional dirigido a directivos/as centros educativos. A partir de esta información y gracias a su colaboración anónima se podrán delimitar las variables de estudio, facilitando así la elaboración de planes de formación más ajustados a las necesidades reales.

Más concretamente, le pedimos que conteste lo más detalladamente posible y con el máximo rigor posible a las preguntas que se formulan. El valor, el interés y la utilidad del estudio quedan condicionadas por la veracidad de la información recogida y por la fidelidad a la hora de reflejar la realidad de la situación estudiada. Por nuestra parte, nos comprometemos a enviarle si es de su interés y así nos lo solicita, los resultados del estudio.

Muchas gracias por su colaboración

Joaquín Gairín Sallán
Director de la Investigación
Bellaterra, Febrero 1993

ESTUDIO DE LAS NECESIDADES DE FORMACIÓN DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS DE LOS CENTROS EDUCATIVOS (DF)

CUESTIONARIO C-1

A.- DATOS GENERALES

1.- Sexo

- (1) Masculin
- (2) Femenin

2.- Edad [] []

3.- Titulación máxima que posee

- (1) Diplomado o equivalente
- (2) Licenciado/Arquitecto/Ingeniero o equivalente
- (3) Doctor

4.- Institución educativa en la que trabaja

- (1) Centro de Educación Infantil/Educación Primaria (E.G.B.)
- (2) Centro de Formación Profesional
- (3) Centro de Bachillerat
- (4) Centro de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.)
- (5) Otro (especificar)

5.- Tamaño del centro

- (1) Hasta 10 grupos de alumnos
- (2) De 11 a 20 grupos de alumnos
- (3) De 21 a 40 grupos de alumnos
- (4) Más de 40 grupos de alumnos

6.- Provincia donde se ubica el centro.....

7.- Número de habitantes de la localidad donde se ubica el centro

- (1) Menos de 1.000 habitantes
- (2) Entre 1.000- 10.000 habitantes
- (3) Entre 10.000-100.000 habitantes
- (4) Entre 100.000-500.000 habitantes
- (5) Más de 500.000 habitantes

8.- Cargo que desempeña

- (1) Director/a
- (2) Jefe/a de Estudios
- (3) Secretario/a
- (4) Otro (especificar)

9.- Forma de acceso al cargo

- (1) Elección par el Consejo Escolar
- (2) Nombramiento directo de la Administración
- (3) Propuesta del Director/a
- (4) Otro (especificar)

10.- Años de experiencia como docente [][]

11.- Años de ejercicio en la función directiva como

- (1) Director/a [][]
- (2) Jefe/a de estudios [][]
- (3) Secretario/a [][]
- (4) Otros (especificar) [][]

12.- ¿Cuántas horas dedica semanalmente a la docencia directa con alumnos/as? [][]

13.- ¿Qué promedio de horas dedica semanalmente al desarrollo de tareas directivas en el cenho? [][]

14.- ¿Cuántas horas semanales dedica a su formación como directivola (lecturas específicas, asistencia a cursos, participación en grupos de trabajo, etc...) [][]

15.- Institución que organiza el Curso de Formación sobre dirección que está realizando con carácter institucional

- (1) Ministerio de Educación
- (2) Departament d'Ensenyament (Generalitat Catalunya)
- (3) Consejería Educación (Gobierno Vasco)
- (4) Consejería Educación (Junta de Andalucía)
- (5) Consejería Educación (Xunta de Galicia)
- (6) Consejería Educación (Gobierno Canario)
- (7) Consejería Educación (Generalitat Valenciana)
- (8) Otro (especificar)

DF-5

B. OPINIONES SOBRE TEMAS FORMATIVOS Y DE LA DIRECCIÓN

18.- Asistió a cursos de formación para: (señalar las tres más significativas con una cruz respecto a mis expectativas previas y a mis percepciones posteriores)

	Expect. previas	Percep. posteriores
(1) Mejorar el nivel de información/contenidos.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(2) Intercambiar experiencias con otros directivos/as.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(3) Satisfacer ofertas de formación a la Administración.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(4) Aumentar la seguridad en el ejercicio del amo.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(5) Favorecer la promoción personal.....	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
(6) Satisfacer mi interés/curiosidad por el tema de la dirección.....	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
(7) Adquirir instrumentos y recursos de organización.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(8)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19.- Respecto al momento en que se ha de realizar la formación opina que:

Debería ser:

- (1) En horario escolar.....
- (2) Fuera del horario escolar.....
- (3) Fuera del periodo lectivo.....

Podría realizarse como

- (1) un proceso intensivo.....
- (2) un proceso extensivo durante el curso.....
- (3) Ambas.....

20.- Respecto a la modalidad formativa preferida opina que (0 pésimo, 3 óptimo):

	0	1	2	3
Curso impartido por varios ponentes.....				
Curso impartido por un ponente.....				
Curso dirigido a directivos del mismo nivel educativo.....				
Curso dirigido a directivos de varios niveles educativos.....				
Seminario coordinado por un/a experto/a.....				
Asesoramiento tutorizado al equipo directivo.....				
Asesoramiento puntual a los/as directivos/as.....				

21.- Cite las cinco tareas habituales que considere que el/la directivo/a debe ejercer de forma especialmente adecuada

- 1.-
- 2.-
- 3.-
- 4.-
- 5.-

- 22.- Califique desde su punto de vista las problemáticas mas imponentes que el actual modelo de dirección plantea. (0 nada problemática- 3 muy problemática)

	0	1	2	3
Disfuncionalidad entre el poder legal y real en los centros				
Poca representatividad real de los/as directivos/as				
La forma de acceder al cargo				
La provisionalidad del cargo				
Insuficiente formación especializada recibida				
No existencia de un cuerpo de directores/as				
Falta de autonomía para tomar decisiones				
Carácter reversible del cargo (volver a ser docente)				
La falta de una tradición de trabajo en grupo				
Otra:				
Otra:				

- 23.- Califique desde su punto de vista las problemáticas que afectan a la actuación de los/as directivos/as en los centros educativos. (0 nada problemática- 3 muy problemática)

	0	1	2	3
Realización de reuniones poco operativas				
Coordinación con los niveles superiores (Administración, Inspección)				
Coordinación dentro del equipo directivo				
Falta de clarificación de funciones-tareas				
Exceso de tareas burocráticas				
Malas relaciones entre estamentos				
Poca motivación social (reconocimiento por los demás miembros de la comunidad educativa)				
Deficiente reconocimiento económico				
Ejercicio de funciones de jefe de personal				
Escasa colaboración del profesorado				
Falta de aceptación/reconocimiento por parte de los/as profesores/as				
Excesivas tareas a realizar				
Otra:				
Otra:				

26.- Los/as directivos/as deben tener formación previa al acceso al cargo

Si..... No.....

27.- Cómo cree que debería ser (sea lo más explícito posible):

a) **La formación de los/as directivos/as**

- *Formación inicial (especifique titulación, duración contenido, etc.)*

.....
.....
.....
.....
.....

Formación permanente (especifique modalidad, duración, contenidos metodologías, etc..)

.....
.....
.....
.....
.....

b) **La selección de los/as directivos/as**

.....
.....
.....
.....
.....

c) **La promoción de los/as directivos/as**

.....
.....
.....
.....
.....

28.- Especifique otros aspectos que sobre la formación para la función directiva quiera manifestar

- 1.-
- 2.-
- 3.-
- 4.-
- 5.-
- 6.-

DF-9

C.- OPINIONES SOBRE LA FORMACIÓN RECIBIDA

29.- Califique globalmente los siguientes aspectos de la formación que como directivo/a ha recibido: (0 muy negativo- 3 muy positivo)

DISEÑO DEL CURSO	0	1	2	3
Objetivos de formación.....				
Contenidos tratados.....				
Metodología de formación.....				
Material entregado.....				
Sistema de evaluación.....				
Duración del curso.....				
Horario del curso.....				

APOYO LOGÍSTICO AL CURSO	0	1	2	3
Información previa al curso.....				
Información durante el curso.....				
Sistema de selección de asistentes.....				
Sistema de apoyo a la formación :sustituciones, gastos de participación.....				
Infraestructura :locales, mobiliario.....				
Dirección/Coordinación del curso.....				

30.- Especifique los diez contenidos de la formación recibida como directivo/a que más le han servido o le sirven para

SU TRABAJO COMO DIRECTIVO/A

- 1.-
- 2.-
- 3.-
- 4.-
- 5.-
- 6.-
- 7.-
- 8.-
- 9.-
- 10.-

SU FORMACIÓN PERSONAL

- 1.-
- 2.-
- 3.-
- 4.-
- 5.-
- 6.-
- 7.-
- 8.-
- 9.-
- 10.-

31.- Especifique por orden de importancia los contenidos de **formación** no mencionados anteriormente y que a su juicio necesaria para desarrollar su cargo directivo

- 1.-
- 2.-
- 3.-
- 4.-
- 5.-
- 6.-
- 7.-
- 8.-
- 9.-
- 10.-

32.- Realice las consideraciones que estime oportunas sobre la formación que como directivo/a ha recibido.

a) Aspectos que cabría mantener

.....
.....
.....

b) Aspectos que cabría mejorar

.....
.....
.....

c) Problemáticas y sugerencias

.....
.....
.....

Departament de Pedagogia Aplicada

Edifici B
 08193 Bellaterra (Barcelona) Spain
 Tel: (+34) 93 581 16 20
 Fax: (+34) 93 581 20 03 - (+34) 93 581 16 20
 Telex: 52040 EDUCI E



Universitat Autònoma de Barcelona

DSF-2

ESTUDIO DE LAS NECESIDADES DE FORMACIÓN DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS DE LOS CENTROS EDUCATIVOS(DSF)

CUESTIONARIO C-3

A.- DATOS GENERALES

1.- Sexo

- (1) Masculino.....
 (2) Femenina.....

2.- Edad [][]

3.- Titulación máxima que posee

- (1) Diplomado o equivalente
 (2) Licenciado/Arquitecto/Ingeniero o equivalente.....
 (3) Doctor

4.- Institución educativa en la que trabaja

- (1) Centro de Educación Infantil/Educación Primaria (E.G.B.)
 (2) Centro de Formación Profesional
 (3) Centro de Bachillerato
 (4) Centro de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.)
 (5) Otro (especificar).....

5.- Tamaño del centro

- (1) Hasta 10 grupos de alumnos
 (2) De 11 a 20 grupos de alumnos
 (3) De 21 a 40 grupos de alumnos
 (4) Más de 40 grupos de alumnos

6.- Provincia donde se ubica el centro.....

7.- Número de habitantes de la localidad donde se ubica el centro

- (1) Menos de 1.000 habitantes.....
 (2) Entre 1.000- 10.000 habitantes
 (3) Entre 10.000-100.000 habitantes
 (4) Entre 100.000-500.000 habitantes
 (5) Más de 500.000 habitantes.....

DSF-4

16.- Respecto a mi situación como cargo directivo (0 mínimo, 3 máximo)

	0	1	2	3
Considero mi formación en el cargo directivo (grado de suficiencia).....				
Mi experiencia en el cargo directivo me ha facilitado las tareas ha realizar (grado de utilidad)				
Me encuentro a gusto con las responsabilidades (grado de satisfacción)				
Me siento respaldado/a por el profesorado del centro (valoración del apoyo)				

B. OPINIONES SOBRE TEMAS FORMATIVOS Y DE LA DIRECCIÓN

17.- Asiste a cursos de formación para: (señalar las tres mas significativas con una cruz respecto a mis expectativas previas y a mis percepciones posteriores)

	<u>Expect. previas</u>	
(1) Mejorar el nivel de información/contenidos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(2) Intercambiar experiencias con otros/as directivos/as	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(3) Satisfacer ofertas de formación a la Administración	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(4) Aumentar la seguridad en el ejercicio del carga	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(5) Favorecer la promoción personal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(6) Satisfacer mi interes/curiosidad por el tema de la dirección	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(7) Adecuación instrumentos y recursos de organización	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(8)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18.- Respecto al momento en que se ha de realizar la formación opina que:

Debería ser:

- (1) En horario escolar ●
- (2) Fuera del horario escolar ●
- (3) Fuera del periodo lectivo

Podría realizarse como

- (1) un proceso intensivo.....
- (2) un proceso extensivo durante el curso.....
- (3) Ambas.....

19.- Respecto a la modalidad formativa preferida opina que (0 pésimo, 3 óptimo):

	0	1	2	3
Curso impartido por varios ponentes.....				
Curso impartido por un ponente				
Curso dirigido a directivos del mismo nivel educativo.....				
Curso dirigido a directivos de varios niveles educativos				
Seminario coordinado por un/a experto/as.....				
Asesoramiento tutorizado al equipo directivo.....				
Asesoramiento puntual a los/as directivos/as.....				

20.- Cite las cinco tareas habituales que considere que el/la directivo/a debe ejercer de forma especialmente adecuada

- 1.-
- 2.-
- 3.-
- 4.-
- 5.-

DSF-6

21.- Califique desde su punto de vista las **problemáticas** más importantes que el actual modelo de dirección **plantea**. (0 nada problemática- 3 muy problemática)

	0	1	2	3
Disfuncionalidad entre el poder legal y real en los centros				
Poca representatividad real de los/as directivos/as				
La forma de acceder al cargo				
La provisionalidad del cargo				
Insuficiente formación especializada recibida				
No existencia de un cuerpo de directores/as				
Falta de autonomía para tomar decisiones				
Caracter reversible del cargo (volver a ser docente)				
La falta de una tradición de trabajo en grupo				
Otra:				
Otra:				

22.- Califique desde su punto de vista las **problemáticas** que afectan a la actuación de los/as directivos/as en los centros educativos. (0 nada problemática- 3 muy problemática)

	0	1	2	3
Realización de reuniones poco operativas				
Coordinación con los niveles superiores (Administración, Inspección)				
Coordinación dentro del equipo directivo				
Falta de clarificación de funciones-tareas				
Exceso de tareas burocráticas				
Malas relaciones entre estamentos				
Poca motivación social (reconocimiento por los demás miembros de la comunidad educativa)				
Deficiente reconocimiento económico				
Ejercicio de funciones de jefe de personal				
Escasa colaboración del profesorado				
Falta de aceptación/reconocimiento por parte de los/as profesores/as				
Excesivas tareas a realizar				
Otra:				
Otra:				

DSF-8

25 - Los/as directivos/as deben tener formación previa al acceso al cargo

Si. No.....

26 - Como cree que debería ser (sea lo mas explicito posible):

a) **La formación de los/as directivos/as**

- Formación inicial (especifique titulación, duración contenido, etc)

.....
.....
.....
.....
.....

Formación permanente (especifique modalidad, duración, contenidos metodologías, e c..)

.....
.....
.....
.....
.....

b) **La selección de los/as directivos/as**

.....
.....
.....
.....
.....

c) **La promoción de los/as directivos/as**

.....
.....
.....
.....
.....

27.- Especifique otros aspectos que sobre la formación para la función directiva quiera manifestar

1.~.....
2.~.....
3.~.....
4.~.....
5.~.....
6.~.....

C.- OTRAS CUESTIONES

28.- La asistencia a procesos formativos se ve mermada en mi caso por: (0 mínimo, 3 máximo)

	0	1	2	3
No poseer información previa suficiente				
No ser seleccionado para realizar actividades				
No necesitar formación				
No creo que sea útil la formación que se da				
Las condiciones de infraestructura (desplazamiento, locales, etc...) no son adecuadas.....				
Hay un coste suplementario.....				
Razones personales				
Otra:				
Otra:				

29.- Cómo plantearía un proceso de formación para que fuera atractivo

A) RESPECTO AL TIPO DE ACTIVIDADES A REALIZAR

.....

.....

.....

.....

B) RESPECTO AL CONTENIDO

.....

.....

.....

.....

C) RESPECTO A LAS CONDICIONES DE PARTICIPACIÓN

.....

.....

.....

.....

D) OTRAS

.....

.....

.....

.....

ESTUDIO DE LAS NECESIDADES DE FORMACIÓN DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS DE LOS CENTROS EDUCATIVOS (PROF)

CUESTIONARIO C-4

A.- DATOS GENERALES

1.- Sexo

- (1) Masculino
- (2) Femenino

2.- Edad

3.- Titulación máxima que posee

- (1) Diplomado o equivalente
- (2) Licenciado/Arquitecto/Ingeniero o equivalente
- (3) Doctor

4.- Institución educativa en la que trabaja

- (1) Centro de Educación Infantil/Educación Primaria (E.G.B.)
- (2) Centro de Formación Profesional
- (3) Centro de Bachillerato
- (4) Centro de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.)
- (5) Otro (especificar)

5.- Tamaño del centro

- (1) hasta 10 grupos de alumnos
- (2) De 11 a 20 grupos de alumnos
- (3) De 21 a 40 grupos de alumnos
- (4) Más de 40 grupos de alumnos

6.- Provincia donde se ubica el centro.....

7.- Número de habitantes de la localidad donde se ubica el centro

- (1) Menos de 1.000 habitantes
- (2) Entre 1.000- 10.000 habitantes
- (3) Entre 10.000-100.000 habitantes
- (4) Entre 100.000-500.000 habitantes
- (5) Más de 500.000 habitantes

B. OPINIONES SOBRE TEMAS FORMATIVOS Y DE LA DIRECCIÓN

11.- Asistió a cursos de formación para: (señalar las tres más significativas con una cruz respecto a mis expectativas previas y a mis percepciones posteriores)

	Expect. previas	Percepciones
(1) Mejorar el nivel de información/contenidos.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(2) Intercambiar experiencias con otros directivos/as.....	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
(3) Satisfacer ofertas de formación a la Administración.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(4) Aumentar la seguridad en el ejercicio del cargo.....	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(5) Favorecer la promoción personal.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(6) Satisfacer mi interés/curiosidad por el tema de la dirección.....	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
(7) Adquirir instrumentos y recursos de organización.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(8)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12.- Respecto al momento en que se ha de realizar la formación opina que:

Debería ser:

- (1) En horaria escolar.....
- (2) Fuera del horario escolar.....
- (3) Fuera del periodo lectivo.....

Podría realizarse como

- (1) un proceso intensivo.....
- (2) un proceso extensivo durante el curso.....
- (3) Ambas.....

13.- Respecto a la modalidad formativa preferida opina que (0 pésimo, 3 óptimo):

	0	1	2	3
Curso impartido por varios ponentes.....				
Curso impartido por un ponente.....				
Curso dirigido a directivos del mismo nivel educativo.....				
Curso dirigido a directivos de varios niveles educativos.....				
Seminario coordinado por un/a experto/a.....				
Asesoramiento tutorizado al equipo directivo.....				
Asesoramiento puntual a los/as directivos/as.....				

14.- Cite las cinco tareas habituales que considere que el/la directivo/a debe ejercer de forma especialmente adecuada

- 1.-
- 2.-
- 3.-
- 4.-
- 5.-

15.- Califique desde su punto de vista las problemáticas más importantes que el actual modelo de dirección plantea. (0 nada problemática- 3 muy problemática)

	0	1	2	3
Disfuncionalidad entre el poder legal y real en los centros				
Poca representatividad real de los/as directivos/as				
La forma de acceder al cargo				
La provisionalidad del cargo				
Insuficiente formación especializada recibida				
No existencia de un cuerpo de directores/as				
Falta de autonomía para tomar decisiones				
Carácter reversible del cargo (volver a ser docente).....				
La falta de una tradición de trabajo en grupo				
Otra:				
Otra:				

16.- Califique desde su punto de vista las problemáticas que afectan a la actuación de los/as directivos/as en los centros educativos. (0 nada problemática- 3 muy problemática)

	0	1	2	3
Realización de reuniones poco operativas				
Coordinación con los niveles superiores (Administración, Inspección)				
Coordinación dentro del equipo directivo				
Falta de clarificación de funciones-tareas				
Exceso de tareas burocráticas				
Malas relaciones entre estamentos				
Poca motivación social (reconocimiento por los demás miembros de la comunidad educativa).....				
Deficiente reconocimiento económico				
Ejercicio de funciones de jefe de personal				
Escasa colaboración del profesorado				
Falta de aceptación/reconocimiento por parte de los/as profesores/as.....				
Excesivas tareas a realizar				
Otra:				
Otra:				

PROF-6

17.- Que importancia tienen y deberían tener los siguiente contenidos específicos en la formación de directivos/as: (0 ninguna importancia, 3 mucha importancia)

	TIENE				DEBERÍA TENER			
	0	1	2	3	0	1	2	3
Legislación básica.....								
Modelos de organización de centros.....								
Modelos de dirección.....								
Gestión de recursos humanos (profesores/as, alumnos/as,.....)								
Gestión de recursos materiales (organización espacial,.....)								
Gestión de recursos funcionales (horario, presupuesto,.....)								
Sistema relacional (comunicación, participación,.....)								
Imagen institucional.....								
Cultura organizativa.....								
Clima organizacional.....								
Planificación de la formación en centros.....								
Diagnóstico institucional.....								
Elaboración de documentos (PEC,PCC,RRI, presupuesto, memoria).....								
Técnicas e instrumentos de planificación.....								
Dinámica de grupos.....								
Técnicas y estrategias para resolver conflictos.....								
Evaluación institucional.....								
Estrategias de dinamización de centros.....								
Gestión y administración informática.....								
Planificación de la Formación profesional en el centro ..								
Innovación.....								
Investigación.....								

18.- Los/as directivos/as deben tener formación previa al acceso al cargo
 No:.....

19.- Cómo cree que **debería** ser (sea lo más explícito posible):

a) La **formación de los/as directivos/as**

- **Formación inicial (especifique titulación, duración contenido, etc.)**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Formación permanente (especifique modalidad, duración, contenidos, metodologías, etc..)

.....
.....
.....
.....
.....

b) La selección de los/as directivos/as

.....
.....
.....
.....
.....

c) La promoción de los/as directivos/as

.....
.....
.....
.....
.....

20.- Especifique otros aspectos que sobre la formación para la función directiva quiera manifestar

- 1.-.....
- 2.-.....
- 3.-.....
- 4.-.....
- 5.-.....
- 6.-.....

C.- OTRAS CUESTIONES

21.- La asistencia a procesos formativos se ve limitada: (0 mínimo, 3 máximo)

	0	1	2	3
No poseer información previa suficiente				
No ser seleccionado para realizar actividades				
No necesitar formación.....				
No creo que sea útil la formación que se da				
Las condiciones de infraestructura (desplazamiento, locales, etc...) no son adecuadas.....				
Hay un coste suplementario.....				
Razones personales				
Otra:.....				
Otra:.....				

22.- Como plantearía un proceso de formación para que fuera atractivo

A) RESPECTO AL TIPO DE ACTIVIDADES A REALIZAR

.....

.....

.....

B) RESPECTO AL CONTENIDO

.....

.....

.....

C) RESPECTO A LAS CONDICIONES DE PARTICIPACIÓN

.....

.....

.....

D) OTRAS

.....

.....

.....

ESTUDIO DE LAS NECESIDADES DE FORMACION DE LOS EQUIPO DIRECTIVOS DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

GUION PARA EL VACIADO DE INFORMACION

1. Conceptualización de necesidad
 - Concepto
 - Diferencia con otros conceptos: problema, interés, motivación, percepción, expectativa, ..
 - Tipología de necesidades: expresadas, percibidas, latentes, creadas, impuestas,..
2. Conceptualización de evaluación de necesidades
3. Problemática de la evaluación de necesidades
4. Modelos de detección de necesidades. Identificación de necesidades
5. Instrumentos para la detección de necesidades
6. Evaluación de necesidades de formación
 - Estudios teóricos realizados (Autor, trabajo, temática tratada, aportaciones más relevantes, ... para cada aportación)
 - Estudios empíricos realizados (Autor, trabajo, temática tratada, aportaciones más relevantes,... para cada aportación)
7. Evaluación de necesidades formativas en dirección escolar.
 - Estudios teóricos
 - Estudios empíricos

Guión de entrevista **utilizado con** expertos (inspectores *o* responsables de **área/servicio** que han sido directivos)

Nombre:

Institución educativa en la que trabaja:

Años de experiencia en el tema:

- Como profesor
- Como directivo
- Como responsable de área/servicio

Sus funciones actuales son:

A) EN REFERENCIA A LA DIRECCIÓN

¿Qué cinco tareas hacen habitualmente los directivos?

¿Qué cinco problemáticas más importantes plantea el modelo de dirección actual?

¿Qué cinco problemáticas más importantes plantea el ejercicio de la función directiva?

¿Por qué los profesores dicen que no quieren ser directivos?

¿Por qué en los centros se plantea la dirección como un problema?

¿Qué cree que sienten los directivos respecto a si mismos, respecto a los demás miembros de la Comunidad Educativa?

¿Cómo cree que interpretan su función y su rol?

...

B) EN REFERENCIA A LA FORMACIÓN

¿Qué formación tienen/necesitan nuestros directivos?

¿Por qué asisten/no asisten a cursos de formación?

¿Cuándo y cómo se da/debería darse esa formación?

¿Quién la da/debería darla?

¿Por qué se caracterizan o se deberían caracterizar?

¿Habría que diferenciar entre formación inicial y permanente?

C) OTRAS

¿Qué papel cumple la dirección en los centros educativos?

¿Qué perspectivas de futuro se detectan?

¿Describa sus experiencias como directivo, si lo fue?

Guión para el vaciado de información

ESTUDIO DE LAS NECESIDADES DE FORMACIÓN DE LOS EQUIPOS DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

Guión para el vaciado de información

1. Conceptualización de necesidad

- Concepto
- Diferencia con otros conceptos: problema, interés, motivación, percepción, expectativa,...
- Tipología de necesidades: expresadas, percibidas, latentes, creadas, impuestas,...

2. Conceptualización de evaluación de necesidades

3. Problemática de la evaluación de necesidades

4. Modelos de detección de necesidades. Identificación de necesidades

5. Instrumentos para la detección de necesidades

6. Evaluación de necesidades de formación

- Estudios teóricos realizados (Autor, trabajo, temática tratada, aportaciones más relevantes, para cada aportación)
- Estudios empíricos realizados (Autor, trabajo, temática tratada, aportaciones más relevantes, para cada aportación)

7. Evaluación de necesidades formativas en dirección escolar

- Estudios teóricos
- Estudios empíricos

Entrevista (DEF)

¿Qué es lo más agradeces de la formación que estás recibiendo?

Lugar:

Características:

¿Para qué formarse?	¿Sobre qué formarse?	¿Cómo formarse?	¿Quién debe formar?
¿Quién debe formarse?	¿Cuándo formarse?	¿Dónde formarse?	Observaciones

Entrevista (DEF)

¿Qué recomendaciones harías, para facilitarle el trabajo, a un profesor de tu centro que accede a la dirección por primera vez?

Lugar:

Características:

¿Para qué formarse?	¿Sobre qué formarse?	¿Cómo formarse?	¿Quién debe formar?
¿Quién debe formarse?	¿Cuándo formarse?	¿Dónde formarse?	Observaciones





Ministerio de Educación y Ciencia

Secretaría de Estado de Educación

Dirección General de Renovación Pedagógica