

La indefinición del modelo español de formación de líderes escolares

The vagueness of the Spanish model of school leaders' preparation

Ana María Gómez-Delgado^{1*}

Nieves Oliva-Rodríguez²

Julián López-Yáñez²

(1) Universidad de Huelva

(2) Universidad de Sevilla

Las investigaciones sobre dirección escolar en los últimos años vienen a demostrar la influencia que ejercen los líderes en los buenos resultados de las escuelas. Esta realidad ha generado un interés creciente por desarrollar programas formativos para directores y directoras que les ayuden a desarrollar competencias necesarias para el ejercicio del cargo. Nuestra investigación demuestra que en España existe interés por la formación de los directivos, aunque no existe un modelo claramente definido para todo el territorio español. La descentralización de los programas de formación, en manos de las diecisiete Comunidades Autónomas, supone el desarrollo de diferentes modelos formativos en los que los contenidos sobre gestión siempre están presentes, acercándose con ello al desarrollo de una dirección tecnocrática. Lo anterior no siempre se complementa con objetivos y contenidos más orientados hacia un liderazgo pedagógico que incorpore cuestiones relacionadas con el currículum, la evaluación, la innovación o la formación del profesorado.

Descriptor: Director, Liderazgo, Formación de profesores, Eficacia escolar Éxito educativo.

In recent years, research on school leadership has put in evidence the strong influence that headteachers have over educational success. It has provoked an increasing interest to develop training programs in order to help the principals to acquire the skills needed for that challenge. Our research evidence that although the interest in principals' training has also increase in Spain, the model is far from being clear and well defined for the whole country. Due to a decentralized educational system, administered with a high level of autonomy in each of the 17 autonomous communities, a very different array of training programs and structures has been developed. While management issues are included in all of them, it is not always the case of contents and practices related to instructional leadership, such as curriculum development, teachers and programs assessment, innovation or teachers training. That provokes a technocratic leadership approach that need to be revised.

Keywords: Principal, Leadership, Teacher education, School effectiveness, Educational success.

*Contacto: ana.gomez@dedu.uhu.es

Introducción

La influencia que ejerce el liderazgo de los directores y directoras de centros educativos, tanto en la capacidad profesional de cada profesor o profesora, como en su compromiso personal, así como en el contexto interno y externo de su centro, ha generado un interés creciente por detectar las condiciones que favorecen una buena dirección escolar. En este sentido, numerosas investigaciones, entre ellas la promovida por la OCDE, concluyen en la importancia de la adquisición y desarrollo progresivo de las competencias necesarias para ejercer la dirección, jugando un papel fundamental la formación específica para el desempeño del cargo (Pont, Nusche y Moorman, 2008).

En España la primera apuesta fuerte por la formación de directivos escolares tiene lugar en 1967 cuando, tras la creación de un cuerpo de directores, se propone formación específica como segunda fase del proceso de selección, que debería cubrir aspectos pedagógicos, culturales y psicológicos. Sin embargo, esta situación fue pronto modificada por la Ley General de Educación de 1970 (LGE, 1970), que suprimió tanto el cuerpo de directores, como la formación específica. Posteriormente en 1995 la Ley Orgánica para la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros (LOPEGCE; 1995) realiza por fin la formación para la dirección, estableciendo un proceso de acreditación previo al ejercicio del cargo de director o directora.

En los últimos años, sin embargo, como consecuencia de la falta de candidatos acreditados para ocupar la dirección, se plantea de nuevo la formación a través de la obligatoriedad de cursar, como segunda fase del proceso de selección de directores y directoras, un Programa de Formación Inicial, que se habrá de superar, para obtener el nombramiento definitivo. Este modelo es recogido tanto por la Ley Orgánica de Calidad en la Educación (LOCE, 2002), como por la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006). En ambas Leyes se responsabiliza a las Administraciones educativas autonómicas de su organización, sin embargo, no queda en absoluto aclarado en ninguna de ellas cuál es el modelo de formación que habrán de recibir los directores y directoras, en consonancia con el modelo de directivo que se pretende potenciar.

Si en este punto tomamos en consideración, como así parece necesario, los malos resultados del alumnado español en las evaluaciones PISA (OECD, 2003, 2006, 2009, 2012), parece sencillo colegir que España necesita líderes capaces de orientar al profesorado y a las escuelas hacia una revisión constante de sus dinámicas de trabajo y hacia unos mejores procesos de enseñanza y aprendizaje. Líderes mejor seleccionados y mejor formados además de partícipes de un modelo directivo claramente definido.

La Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE, 2013), sin embargo, retoma el modelo LOPEGCE y vuelve a plantear la exigencia de acreditación para el desempeño del cargo. Recientemente se ha publicado el proyecto de Real Decreto que desarrolla las características del curso de formación sobre la función directiva contemplado en el artículo 134.1 de la LOMCE (MECD, 2014). Concretamente describe la duración de los programas del curso de formación y de actualización de competencias, así como las competencias genéricas y específicas que habrán de conseguir los directores y directoras tras cursarlos y los módulos y contenidos mínimos. Todo ello para todo el territorio español. Ambos cursos incorporan tres módulos dedicados a la normativa y la

gestión, uno dedicado a los modelos y herramientas de liderazgo, otro a la rendición de cuentas y otro al proyecto de dirección.

1. Fundamentación teórica

Desde principios de los noventa, numerosos autores y autoras han defendido la necesidad de una formación específica para los directores y directoras escolares, diferenciada de la docente (Antúnez, 2000a; Armas y Sebastián, 1992; Fernández Serrat, 2002a). Además de lo anterior, algunas investigaciones abogan por diferenciarla también de la formación de directivos de organizaciones empresariales, ya que el fin lucrativo de cualquier empresa facilita la definición de objetivos claros y medidas para conseguirlos, realidad ésta que no ocurre en las escuelas (Hallinger y Snidvongs, 2005).

Sin embargo, las posturas sobre este último punto, no son unánimes; por un lado existe una vertiente de investigación que opina que el solapamiento de contenidos de los programas de líderes empresariales desemboca en una mayor ocupación del tiempo en tareas administrativas, y que todo ello se agrava con el rumbo que actualmente está tomando la dirección escolar, más dependiente y tecnocrática y sumergida en cuestiones administrativas. Señala Gago (2008) que las aspiraciones de los líderes educativos, centrados en la colaboración, autonomía e innovación, están siendo sustituidas por una realidad de regulación excesiva, burocracia creciente, e imposición de planes y programas oficiales. La otra vertiente defiende dicho solapamiento (Hallinger y Snidvongs, 2005) y reivindica que, aunque esté demostrado que el desarrollo de capacidades para liderar sea un aspecto de gran importancia en la formación de los directores escolares, las competencias de gestión son cada vez más importantes sobre todo en una época donde a menudo hay que rendir cuentas sobre el funcionamiento de la organización escolar.

No obstante, en la actualidad cada vez se insiste más en que el papel del director o directora se ha de asemejar al de un animador pedagógico profesionalizado (Fernández Pérez, 1988), alguien que, además de tener una autoridad legal, facilite el desarrollo permanente del profesorado y los proyectos de innovación y/o investigación en las aulas.

Otra de las cuestiones de la formación de los directores escolares en la que se viene haciendo bastante hincapié en la actualidad es la necesidad de crear un tipo de formación que se adapte a las necesidades de los directores y directoras que la están recibiendo, así como a las particularidades de los centros que están gestionando (Poggi, 2001). Conocer y analizar cuáles son los puntos fuertes y débiles respecto a la preparación para el ejercicio del cargo, e identificar en cuáles de esos aspectos merece la pena incidir a través de la formación para procurar una mejora en la acción personal y en la acción del equipo directivo, son aspectos del desarrollo profesional que los directivos y directivas escolares deben tener en cuenta a la hora de elegir el tipo de formación que quieren recibir (Antúnez, 2010).

En este sentido, para una mayor adaptación de los programas formativos a las necesidades de los directores, cabe destacar dos pilares en los que debería sustentarse dicha propuesta: a) la clarificación del perfil del director identificando las competencias básicas desde el contexto y b) el desarrollo de un plan de formación específico (Vázquez y Bernal, 2008).

Por otra parte, el planteamiento de actividades formativas de carácter teórico-práctico es un aspecto que adquiere cada vez más importancia. Numerosas investigaciones afirman que las experiencias de aprendizaje se llevan a cabo fundamentalmente mediante el intercambio de las mismas (Merina y González, 2000) y los programas de desarrollo del liderazgo deben involucrar activamente a los directivos y directivas en los problemas a los que los líderes se enfrentan en su trabajo (Hallinger y Snidvongs, 2005). En consonancia con ello, varios estudios demuestran que la mayor parte del aprendizaje tiene lugar de forma informal, en el lugar de trabajo, a través de la experiencia (Zhang y Brundrett, 2010). En este sentido, es conveniente considerar las técnicas de mentoring y *coaching* como estrategias clave para llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto de trabajo, y por ello, las administraciones educativas están incluyendo la tutela de un director o directora experimentado, seleccionado por sus buenas prácticas, en la formación inicial de los directores que se encuentran en el primer año de ejercicio del cargo.

Sin embargo, la referencia a la complejidad de la escuela y de su dirección ha sido y es una constante desde mediados del siglo XX. Aglutina a científicos de diversos campos del conocimiento que insisten en adoptar nuevos modelos teóricos, metodológicos y, por ende, una nueva epistemología, que permita ofrecer explicaciones y modelos de intervención más ajustables a la comprensión de la realidad (Gairín, 2010). En definitiva, se trata de llevar a cabo lo que se podría denominar como una formación profesionalizante cuyo objetivo sea ampliar y profundizar las capacidades de los directores y directoras para responder a los requerimientos actuales de gestión efectiva de sus centros escolares (Albornoz, 2007). Y es precisamente esta complejidad, la que está formando parte de los requerimientos actuales de la dirección escolar. Hoy por hoy los centros se enfrentan a constantes cambios e innovaciones que es necesario liderar con eficacia para conseguir la “mejora de la escuela”.

Unido al liderazgo del cambio es importante considerar que las innovaciones de abajo a arriba, impulsadas por líderes informales, ocurren cada vez con más frecuencia de los que suponemos. Por tanto, la tarea de aquellos que estén en posiciones formales de liderazgo debe centrarse en crear climas organizacionales que apoyen la innovación desde abajo (McKinsey y Company, 2007). Es en este momento donde entra en juego el llamado “liderazgo distribuido”, una creencia que se manifiesta cada vez más en la actualidad, basada en una forma de liderar en la que los docentes desarrollan su conocimiento y capacidades a través de su trabajo conjunto (Harris, 2008). La puesta en práctica de este tipo de dirección “aumenta la capacidad de la escuela para resolver sus problemas, para llevar a cabo una mejora; y esta mejora depende de la acción coordinada de los miembros que están implicados en ella” (Murillo, 2006). Este modelo de liderazgo ayuda a los líderes a administrar su tiempo personal de manera más eficiente. Así, cuestiones como delegar trabajos, efectuar un reparto de tareas equilibrado y desarrollar actitudes más democráticas y participativas en el centro a través de la implicación de todos los miembros de la comunidad educativa en el funcionamiento del mismo, ayuda a los líderes a hacer un uso más racional de su tiempo, sin olvidar la importancia de desarrollar buenos hábitos de trabajo personal. Este tipo de liderazgo se está incluyendo cada vez más en los programas de formación de profesorado.

Por último, otro de los aspectos de la formación de los directores/as escolares que está adquiriendo cada vez más importancia es la preparación emocional para el cargo. Tradicionalmente, los programas se han centrado en el desarrollo de las capacidades

cognitivas necesarias para llevar a cabo la función directiva (Hallinger y Snidvongs, 2005), pero los continuos cambios en la vida de los centros en la actualidad, hacen necesario que los directores y directoras se sientan seguros en su trabajo, y sientan el valor que tiene el ejercicio de su papel. Por otra parte, en muchas ocasiones se ven obligados a enfrentarse a situaciones de desagrado, como por ejemplo recordar a los demás que deben hacer su trabajo o instarles a que cumplan con sus obligaciones (Antúñez, 2010), y para ello formarles emocionalmente está resultando otro de los aspectos clave.

En este punto es necesario plantearse en qué momento o momentos ha de darse la formación específica para el desempeño de la dirección. En este sentido, investigadores como Inmegart (1988) o Antúñez (2000) son partidarios de la formación inicial para la dirección antes de acceder al cargo. Por su parte Fernández Serrat (2002) propone la formación inicial de los directores y directoras escolares desde las Facultades de Educación. Todos estos autores coinciden además en señalar la importancia de incardinar la formación inicial y la formación permanente que capaciten para adaptarse a los procesos de cambio que se produzcan. Villa Sánchez y García Olalla (2003) confirman lo anterior.

En definitiva, lo que parece quedar claro es que la formación de los directores y directoras escolares es crucial para el ejercicio de un liderazgo eficaz. Y aunque las capacidades innatas de liderazgo son determinantes, para desarrollarlas, son necesarios profesionales que enseñen a los líderes a potenciarlas. Se trata pues de proporcionar una formación que permita a los directores y directoras desarrollar las competencias tanto personales y sociales como profesionales, que les proporcionen los dos tipos de saberes fundamentales para el ejercicio de su función: saberes teóricos de carácter científico y técnico, y saberes de acción (Sandoval-Estupiñán et al., 2008).

2. Método

La descentralización de la formación de directores y directoras escolares en España nos llevó a interesarnos por el modelo de formación con el que se tratan de desarrollar las competencias de nuestros líderes en cada una de las diecisiete Comunidades Autónomas.

En este sentido, elaboramos una tabla de categorías (ver tabla 1), tratando de recoger la información que nos interesaba sobre los programas formativos de directores y directoras escolares. Estas categorías, ya utilizadas en otras investigaciones anteriores sobre formación de directivos (Gómez Delgado, 2010), ofrecen una descripción de los programas formativos, así como permiten conocer quiénes pueden acceder a ellos y a quiénes corresponde su implementación. Todos ellos son datos fundamentales que definen el modelo de formación de directores y directoras y a su vez permiten comparar los resultados de la investigación con los aspectos en controversia en el plano teórico sobre este tipo de formación.

A comienzos de 2013 realizamos una búsqueda de información en las páginas webs de las diecisiete administraciones autonómicas competentes en materia de educación, interesándonos por los programas de formación inicial y continua de sus directivos escolares. Ante resultados infructuosos o incompletos, recurrimos posteriormente a enviar correos electrónicos o realizar llamadas telefónicas a los responsables más directos de dichos programas, cuyos datos obtuvimos a través de las mencionadas webs.

Una vez obtenida la información de todas ellas, utilizamos el programa MAXQDA en su versión 10 para el análisis de resultados.

Tabla 1. Categorías de análisis

CATEGORÍA	DEFINICIÓN
Proveedor	Institución responsable de impartir el/los programa/programas formativos
Objetivos	Metas que se pretenden conseguir con el programa
Contenidos	Temas que se trabajan en la formación
Metodología de la formación	Modalidades formativas presentes en el programa formativo
Grupo al que va dirigido	Cargos que pueden o deben participar en la formación
Calendario	Momento y etapa en que se produce la formación en relación con el desempeño de la dirección
Voluntariedad	Obligatoriedad o voluntariedad que tienen los directivos de cursar el programa
Certificación	Reconocimiento que se obtiene al finalizar el programa

Fuente: Elaboración propia.

3. Resultados

Tras la recogida de información y posterior categorización y análisis de la misma, llegamos a los siguientes resultados:

3.1. Proveedores de la formación

En España, la formación continua del profesorado, en la mayor parte de las Comunidades Autónomas, es responsabilidad de los Centros de Profesorado (CEPs) o de Recursos. En estos centros públicos, el diseño, coordinación y gestión de los cursos que ofrecen corre a cargo de asesores y asesoras, siendo estos profesores y profesoras que acceden a los Centros de Profesorado a través de un concurso público y permanecen en ellos por periodos de 4 a 8 años. No cuentan con este tipo de centros Islas Baleares, Castilla-La Mancha y Madrid; Cataluña cuenta con Centros de Recursos que en realidad son similares a los Centros de Profesorado.

La formación inicial y continua para la dirección escolar en España se considera parte integrante de la formación continua del profesorado. De esta forma, tanto una como la otra, corren a cargo de los CEPs en la mayor parte de los casos.

En el caso del programa de formación inicial, obligatorio en España para todos los directores y directoras que han superado la primera fase del proceso de selección, es siempre la Administración educativa autonómica la encargada de su diseño y desarrollo, delegando ésta generalmente en los Centros de Profesorado.

Se puede establecer, sin embargo, la siguiente diferenciación:

- La organización del programa se coordina en un Centro de Profesorado o de Recursos a nivel provincial en las siguientes Comunidades Autónomas: Andalucía, Aragón, y Comunidad Valenciana. Generalmente se coordina en el Centro de profesorado de la capital de cada provincia.
- La organización para toda la región la hace uno de los Centros de Profesorado o de Recursos de la misma en: Cantabria, Extremadura, Murcia, Navarra.

- La organización del programa a nivel regional se realiza a través de un centro o servicio de formación regional en los casos de: Islas Baleares, Islas Canarias, Castilla la Mancha, Castilla León, Cataluña, Galicia, Madrid, La Rioja, y País Vasco.

Por otra parte, los programas de formación continua, voluntarios en todos los casos para los directores y directoras españoles, tienen en algunos ocasiones proveedores diferentes al programa de formación inicial y pueden encontrarse también algunas acciones formativas organizadas total o parcialmente en coordinación con otras entidades. Podemos diferenciar las siguientes situaciones:

- Coincide el proveedor con el programa de formación inicial en los casos de: Islas Baleares, Castilla la Mancha, Castilla León, Galicia, La Rioja, Madrid,
- Existen acciones ofertadas por el mismo proveedor de la inicial y otras ofertadas por los Centros de Profesorado en el caso de Islas Canarias, País Vasco
- La formación continua la ofrece cada Centro de Profesorado en su zona de actuación en: Aragón, Cantabria, Extremadura, Murcia, Navarra, C. Valenciana.
- Coincide el proveedor con el programa de formación inicial y además colaboran otras entidades en el caso de Cataluña (Escuela de Administración pública de Cataluña).

En Andalucía, Cantabria y Baleares en algunos casos colaboran las asociaciones de directores y directoras escolares.

3.2. Receptores de la formación específica para la dirección escolar

Algunas de las Comunidades Autónomas organizan programas de formación específica para el desempeño de la dirección dirigido a profesorado interesado en presentar un proyecto de dirección escolar en una escuela específica y ser director en el futuro. Esta formación es certificada y valorada en los procesos de selección hipotéticos. Por ejemplo, la Escuela de Administración Pública de Cataluña ofrece este tipo de programa de entrenamiento y también las Islas Canarias. En Andalucía también se hace en el CEP de Huelva.

Respecto al programa de formación inicial, siempre va dirigido a los directores y directoras que han superado la primera fase del proceso de selección y generalmente solo ellos pueden participar.

En cuanto a la formación continua, puede establecerse la siguiente diferenciación:

- Se dirige sólo a los directores en: Aragón, Castilla la Mancha, Extremadura, Murcia,
- Se dirige a los directores y otros profesionales (inspección y asesorías) en: Baleares y Canarias (en este caso en la modalidad on-line),
- Se dirige a los equipos directivos en: Andalucía, Islas Canarias (en la modalidad de Seminarios), Cantabria, Castilla León, Cataluña, Galicia, La Rioja, Navarra, País Vasco.

- Madrid representa un caso atípico de diferenciación, ya que no es en realidad un programa de formación dirigido solo a los directores, sino que también pueden participar jefes de estudios y secretarios. Los contenidos de la formación se distinguen según el puesto y la etapa (educación primaria y secundaria). Esta comunidad también tiene un programa de formación inicial dirigido a los directores que han sido designados directamente por las autoridades educativas (sin pasar por ningún proceso de selección).

3.3. Objetivos de la formación

Los objetivos y propósitos de las actividades de formación organizadas por las Comunidades Autónomas son muy variados, pero se pueden encontrar algunos puntos en común.

En cuanto a la formación inicial, en ocho Comunidades Autónomas los objetivos hacen referencia a la provisión de las herramientas conceptuales básicas para analizar las necesidades de gestión y sus propias iniciativas. Por otro lado, siete Comunidades hacen referencia explícita a reforzar las habilidades de liderazgo y trabajo en equipo; y seis de ellas tratan de mejorar las habilidades analíticas necesarias para comprender el contexto y las necesidades de la escuela con el fin de promover la mejora continua.

Otro objetivo repetido en cinco Comunidades está relacionado con la creación de redes profesionales y la difusión de buenas prácticas de dirección a otros compañeros en ejercicio. También se pueden encontrar objetivos similares en tres o cuatro Comunidades sobre el conocimiento acerca de: el marco normativo de la dirección escolar, las herramientas para lograr una mayor autonomía de la escuela, el desarrollo de proyectos innovadores y fomentar el desarrollo profesional continuo de los docentes.

En cuanto a la formación continua de los líderes de escuela, los propósitos son aún más variados que en el caso de la inicial, ya que los programas tratan de adaptarse a las necesidades de las escuelas.

Asesoramiento en cuestiones de organización y de gestión de la calidad se repite en cinco Comunidades; promover estrategias positivas para el liderazgo pedagógico y compartir y debatir experiencias, y el aprendizaje de habilidades comunicativas para mejorar el trabajo de colaboración y las relaciones positivas en la escuela se repiten en cuatro de ellos. Otros objetivos que se pueden encontrar son: el desarrollo de competencias profesionales para dirigir la escuela de acuerdo con el marco legal vigente; vincular la formación a las necesidades específicas de cada escuela por medio de una combinación de actividades de aprendizaje teórico y práctico; y la promoción de un verdadero liderazgo distribuido.

En suma, los propósitos en materia de formación de líderes se relacionan principalmente con el desarrollo de estrategias para la gestión, el liderazgo educativo y el trabajo en equipo, así como a la creación de redes profesionales para compartir experiencias y buenas prácticas. Más específicamente, los programas de formación inicial tratan de proporcionar a los directores las herramientas teóricas para el trabajo de gestión, mientras que los programas de capacitación continua, tratan de mejorar las capacidades y habilidades que ponen más énfasis en la gestión organizacional y la calidad del liderazgo pedagógico de la escuela.

3.4. Modalidades formativas y duración de las propuestas formativas

En la formación inicial pueden encontrarse las siguientes modalidades formativas:

- En Andalucía se combinan ponencias, jornadas, trabajo en una plataforma de teleformación, grupos de trabajo de directores y estudio de casos.
- En Castilla y León se combinan ponencias y grupos de conversación regionales y teleformación (70 horas teóricas y 15 horas prácticas de estudios de casos)
- Curso teórico práctico presencial: La Rioja (42 horas), Madrid (104 horas), Navarra (57 horas), País Vasco (33 horas),
- Curso con ponencias y trabajos prácticos, además de formación no presencial en: Aragón (42 horas presenciales y 12 no presenciales), Cataluña (40 horas presenciales y 20 no presenciales), Extremadura (55 presenciales y 5 no presenciales), Galicia (60 presenciales y 40 no presenciales), C. Valenciana (65 horas).
- Curso teórico con ponencias en Cantabria (30 horas)
- Curso telemático con escasas horas presenciales: Islas Canarias (120 horas) y Murcia (100 horas online con dos sesiones telemáticas)
- Curso de teleformación en: Baleares (120 horas) y Castilla la Mancha (16 horas teóricas y 4 prácticas).

En la mayor parte de las Comunidades Autónomas los directores y directoras inician el desempeño del cargo sin haber recibido formación. Sólo en las Comunidades de Aragón, Cataluña y La Rioja la formación es intensiva y anterior al nombramiento. En las Comunidades de Baleares, Canarias, Cantabria, Castilla la Mancha, Extremadura, Madrid, Murcia, Navarra y País Vasco es posterior al nombramiento; en todos los casos es extensiva, excepto en Cantabria. En los casos de Andalucía, Castilla León, Galicia y Comunidad Valenciana se realiza formación intensiva antes del nombramiento y extensiva posterior al mismo.

Las posibilidades y modalidades en la formación continua son aún más amplias, pudiéndose encontrar los siguientes casos:

- Formación a través de seminarios en: Andalucía (9 horas de ponencias presenciales y 6 no presenciales), Cantabria (18 horas), Extremadura, Murcia (20 horas con ponencias y aplicación en los centros; por etapas educativas), Navarra (35 horas).
- Formación a través de seminarios (de 15 a 40 horas presenciales) y grupos de trabajo de directores en su primer año de ejercicio y tutores experimentados (50 horas) en Aragón.
- Jornadas de 9 horas en Baleares con presentaciones teóricas y debate de experiencias.
- Curso de teleformación de 10 a 40 horas y seminarios de 15 a 75 horas (mínimo de 50% presencial) en Canarias.

- En Castilla la Mancha se organizan seminarios telemáticos de 20 horas para equipos directivos en su segundo año de ejercicio, grupos de trabajo telemáticos para equipos en su tercer año y seminarios presenciales o telemáticos para equipos experimentados (a nivel provincial).
- En Cataluña: curso de estructura modular (cada módulo, con 30 horas presenciales y 10 no presenciales, puede hacerse por separado); jornadas (entre 4 y 6 horas) y curso telemático sobre programa de gestión (SAGA) de 60 horas.
- Trabajo telemático en grupos colaborativos en Castilla León.
- Cursos presenciales en: Galicia, La Rioja
- El País Vasco ofrece cursos de 25 horas, jornadas de 10 horas y seminarios.

3.5. Contenidos

En todas las Comunidades Autónomas son más variados los contenidos del programa de formación inicial, que los contenidos de la formación continua.

Todos los programas de formación inicial, en todas las Comunidades ofrecen contenidos sobre gestión de centros. En trece de ellas se trabaja la legislación y la evaluación; en doce casos se trabaja la organización de los centros; en diez Comunidades se trabaja la convivencia y en nueve las relaciones en el centro (habilidades sociales, comunicación, participación); en ocho Comunidades se trabaja explícitamente el liderazgo pedagógico, y la innovación, aunque en otras cuatro Comunidades se trabaja el currículum y en tres de ellas, la formación del profesorado, factores también de dicho liderazgo; en ocho casos se trabajan las nuevas tecnologías; en siete casos la dirección y el modelo directivo; en 6 comunidades la atención a la diversidad y la calidad; en cuatro Comunidades se trabaja la seguridad laboral, la responsabilidad civil y el liderazgo; sólo en un caso se trabaja la formación profesional y la coeducación.

Los programas de formación continua son más concretos que el anterior, y suelen centrarse cada uno de ellos en un único aspecto de la dirección escolar. Los más comunes son las relaciones sociales (en ocho Comunidades Autónomas), la convivencia y el liderazgo (en siete de ellas), y el liderazgo pedagógico, el currículum y la evaluación (cinco comunidades). En cuatro Comunidades se trabajan en los programas de formación continua, la gestión, la organización de centros, la seguridad laboral y la innovación; en tres de ellas se trabajan las TICs y el modelo directivo; en dos programas la normativa; y en un solo caso se trabajan la atención a la diversidad y la formación del profesorado.

3.6. Metodología

Como en todos los aspectos hasta ahora descritos, suele haber diversidad en las metodologías empleadas en la formación de directores y directoras, aunque en el programa de formación inicial en todos los casos, excepto Castilla la Mancha, existen ponencias de expertos. En estos programas se emplea la formación *online* en Andalucía, Baleares, Canarias, Castilla León, Castilla la Mancha, Cataluña, Murcia y Comunidad Valenciana. Dicho empleo supone la consulta de documentos y la realización de trabajos prácticos, generalmente estudios de casos. En Baleares se ha de entregar un portfolio, mientras en Extremadura, Murcia y Andalucía se ha de entregar una Memoria de

prácticas. En la Comunidad de Madrid y en Murcia se hacen exámenes al finalizar los módulos de la formación.

Hay trabajo colaborativo de directores en formación en Andalucía, Castilla León, Cataluña, País Vasco. Existe *coaching* o tutela en las Comunidades Autónomas de Andalucía, Aragón, Canarias, Extremadura, Galicia y Murcia.

En la formación continua generalmente se organizan seminarios que combinan exposiciones teóricas y trabajos prácticos. Estos seminarios suelen ser extensivos a lo largo de todo un curso.

La Comunidad de Aragón desarrolla grupos de trabajo de directores y tutores durante el primer año de ejercicio y cursos para etapas posteriores y Castilla León organiza seminarios de intercambio de buenas prácticas para el segundo año y grupos de trabajo online el tercero. En el País Vasco se ofertan cursos sobre las cinco temáticas que posteriormente serán evaluadas a los directivos: Definición de metas e intervenciones estratégicas; Dirección organización y funcionamiento del centro; Liderazgo pedagógico; Participación y colaboración de agentes internos y externos; Impulso de la evaluación y gestión del cambio.

3.7. Certificación

En las Comunidades de Aragón, Baleares, Canarias, Cantabria (3 créditos), Extremadura, Madrid y Navarra, la superación del Programa de Formación Inicial permite obtener el nombramiento definitivo, y además permite obtener certificación. En el resto, no se certifica porque las Administraciones interpretan que el programa de formación es obligatorio y forma parte del proceso de selección.

Los programas de formación continua certifican en todos los casos. Lo más común es encontrar seminarios o talleres cuya certificación oscila entre 1 y 3 créditos.

4. Discusión y Conclusiones

Los datos de nuestra investigación vienen a demostrar que existe una cierta inquietud en España por ofrecer una formación específica para el desempeño de la dirección, diferente a la docente, como ya proponían los investigadores del tema (Antúnez, 2000; Fernández Serrat 2002). Sin embargo, existe una total ausencia de uniformidad en la formación de directores y directoras escolares en este país y por tanto, no podemos hablar de un claro modelo directivo español. La situación no solo genera perfiles directivos distintos en las diferentes Comunidades Autónomas, con modelos formativos bien diferenciados, sino que también genera diferencias, en algunos casos, dentro de una misma Comunidad.

Por otra parte, la Administración educativa autonómica es siempre el proveedor de la formación para la dirección en el caso de la inicial y casi siempre, en el caso de la continua, lo que podría hacernos sospechar, teniendo en cuenta que en España cada Comunidad Autónoma tiene su propio gobierno autonómico, la correlación que podría existir entre el partido político gobernante y el sesgo de la formación. Lo anterior, sin embargo, es difícilmente demostrable puesto que cada Comunidad celebra elecciones en momentos diferentes y los programas formativos no se modifican inmediatamente después de dichas elecciones.

Las distinciones entre modelos se observan ya en la preparación previa para el acceso al cargo. En dos Comunidades Autónomas y algún Centro de Profesorado se anticipa, a través de cursos, la preparación de los proyectos de dirección de futuros líderes y en algún caso, como en la Comunidad Catalana, se organizan programas que preparan para el ejercicio de liderazgo, ofrecidos todos ellos a docentes interesados en la dirección. Salvo estos casos, en el resto de Comunidades Autónomas los directores y directoras comienzan el ejercicio de la dirección sin el poder de experto (Antúnez, 2000) y la seguridad y motivación que ofrece la formación (López-Yáñez y Sánchez-Moreno, 1996).

Por otra parte, observamos que no existe relación entre los programas de formación inicial para la dirección y la formación permanente para el desempeño del cargo, como proponían entre otros autores Villa Sánchez y García Olalla (2003). Es interesante, sin embargo, el caso de Aragón que da continuidad a la formación inicial, previa al ejercicio del cargo, con otra formación específica durante el primer año de ejercicio y el caso de Castilla la Mancha, que establece un recorrido de cuatro años, dirigido a todo el equipo directivo.

Consideramos importante esta última alternativa, ya que, como señala Gómez Delgado (2010), muchos de los docentes que ocupan estos cargos pasan a ocupar posteriormente la dirección de los centros, razón por la cual sería interesante ofrecerles formación desde los primeros momentos de su incorporación a los equipos directivos, con objeto de obtener de esta forma los mejores frutos posibles de su trabajo. Por otra parte, la preparación de los equipos directivos, junto con su experiencia, permitirían la creación de una bolsa de posibles formadores o tutores de directores y directoras que comiencen su ejercicio. Además de lo anterior, involucrar a todo el equipo directivo en el itinerario formativo consideramos que es una necesidad apremiante si queremos conseguir un buen liderazgo distribuido en las escuelas, cada vez más necesario si tenemos en cuenta la complejidad creciente no solo de organización escolar, sino también de la sociedad (Harris, 2008; Murillo, 2006). Hemos de reseñar en este punto la casi total ausencia de formación inicial dirigida a jefaturas de estudios y secretarías que hemos detectado con nuestra investigación. La situación no parece coherente con la importancia que desde las Leyes Orgánicas se da a la coordinación del equipo directivo y a su trabajo, como equipo, en el centro.

Centrándonos en los objetivos y contenidos de los programas formativos, un aspecto importante a considerar es la existencia de una cierta contradicción entre algunos de los objetivos declarados y los contenidos trabajados. En la formación inicial los objetivos sobre gestión solo aparecen declarados en ocho Comunidades, sin embargo, todas ellas ofrecen contenidos relacionados con la gestión de centros; las cuestiones legislativas sólo aparecen declaradas como intenciones en cuatro Comunidades, mientras se trabaja en trece de ellas. Son, sin embargo, claras intenciones de los programas las habilidades de liderazgo y trabajo en equipo, así como las habilidades analíticas necesarias para comprender el contexto y los contenidos en este caso indican que efectivamente alcanzan una atención prioritaria. Por otra parte, parece que existe interés por preparar a nuestros líderes para la rendición de cuentas, puesto que en trece Comunidades se trabaja la evaluación y rendición de cuentas como contenidos de los programas de formación inicial, mientras solo seis de ellas declaran entre sus objetivos la necesidad de mejorar las habilidades analíticas necesarias para comprender el contexto y las necesidades de la escuela con el fin de promover la mejora continua. Lo anterior parece demostrar una

cierta intención de ocultar la importancia que efectivamente dan la mayor parte de los modelos directivos a una dirección tecnocrática y orientada a la rendición de cuentas.

Respecto a la necesidad de una preparación emocional para el cargo que les permita sentirse seguros en su trabajo y ponga en valor su papel o enfrentarse a una situación difícil (Antúnez, 2010; Hallinger y Snidvongs, 2005), entendemos que tanto las intenciones de los programas formativos, en la fase inicial y continua, como los contenidos de la formación (en nueve comunidades se trabajan las relaciones en el centro) revelan un interés por mejorar las habilidades comunicativas de los líderes que a su vez incidan positivamente en el trabajo de colaboración y las relaciones positivas en los centros.

Observamos también que ocho Comunidades se preocupan por que los nuevos líderes de los centros educativos trabajen la innovación, como ya proponía Fernández Pérez (1988). Echamos en falta, sin embargo, una mayor atención a la capacidad para dinamizar también la formación del profesorado (McKinsey y Company, 2007). Lo anterior nos hace pensar que a quienes ocupan las posiciones formales de liderazgo posiblemente traten de dinamizar la innovación en sus centros, desde arriba, sin embargo, les resultará difícil conseguir que dichas innovaciones surjan también del profesorado, ya que no están preparados para dinamizar la formación de estos. Esta falta de preparación incidirá negativamente en la búsqueda de nuevas soluciones tan necesarias en España para mejorar no solo los informes PISA (OECD, 2012), sino fundamentalmente lo que significan los resultados de estos informes.

Consideramos, por tanto, que los programas de formación inicial prestan mayor atención a la gestión de centros, legislación y organización, como demuestra el análisis de los contenidos de los programas, mientras en la formación continua preocupan más los contenidos referidos a las relaciones interpersonales en los centros, facilitadoras de una dirección más participativa, así como el liderazgo pedagógico centrado en la mejora de los resultados del aprendizaje. Ello supondría aceptar, como proponían Hallinger y Snidvongs (2005) que las competencias en gestión son más importantes que la motivación de los líderes hacia la colaboración, autonomía e innovación, como señalaba Gago (2008). Por nuestra parte entendemos que la secuencia es la correcta, sin embargo, dado que el liderazgo pedagógico y las cuestiones relacionales se tratan fundamentalmente en la formación continua, que es voluntaria en todas las Comunidades Autónomas, podría ocurrir que nuestros directores y directoras ejercieran como tales sin ninguna formación en estas cuestiones. La situación preocupa especialmente en el caso de los directores y directoras de los Institutos de Secundaria, puesto que la formación pedagógica del profesorado de esta etapa en España es muy escasa.

Por otra parte, aunque la investigación señala la necesidad de que la formación se adapte a las necesidades de los directores y directoras que la reciben, así como a las particularidades de sus centros (Antúnez, 2010; Poggi, 2001), los programas de la formación inicial en España no ofrecen estructuras modulares que permitieran la selección de módulos en función de las competencias o necesidades de cada director o directora; tampoco se menciona en ellos una fase previa de detección del nivel competencial de cada uno de ellos y la identificación de las competencias profesionales básicas en su contexto. La estructura modular sí aparece en prácticamente todos los programas de formación continua, sin embargo, sería interesante complementar dichos módulos con cuestionarios que permitieran la descripción del nivel competencial de cada

persona. Parece por tanto, que queda mucho camino por recorrer en la formación de los líderes escolares a través de un plan de formación específico como proponían Vázquez y Bernal (2008).

En cuanto al análisis de las estrategias metodológicas empleadas en los programas formativos, hemos de señalar que en la fase inicial solo cinco Comunidades ofrecen programas teóricos; el resto permite la combinación de teoría y práctica, como se recomienda desde la investigación (Merina y González, 2000) y en algunos casos los programas incorporan estudios de casos (tres Comunidades), así como trabajo colaborativo de directores en formación y *coaching* (seis Comunidades) o la creación de redes profesionales y difusión de buenas prácticas (cinco Comunidades), que pueden permitir involucrar activamente a los directivos y directivas en los problemas a los que realmente se tienen que enfrentar (Hallinger y Snidvongs, 2005). La estructura modular de los seminarios que utilizan prácticamente todas la Comunidades autónomas es la ideal para este tipo de formación y permite la adaptación a las propias necesidades.

La falta de uniformidad hasta ahora descrita se revela también en las diferentes evaluaciones que se proponen una vez terminada la formación inicial, así como las diferentes acreditaciones. Lo anterior es preocupante pues con ello interpretamos que existen también diferentes niveles de exigencia que van desde la simple presencia en la formación hasta la reelaboración del proyecto de dirección. Por otra parte, el hecho de que unas Comunidades Autónomas certifiquen el programa de formación a quienes lo cursan y otras no, genera agravios comparativos dentro del colectivo de directores y directoras que inician su desempeño.

El nuevo modelo de formación propuesto tras la LOMCE (2013) parece que aporta uniformidad a la formación para la dirección escolar en España, e incorpora contenidos claros de gestión, pero también de liderazgo, liderazgo pedagógico y rendición de cuentas. Quedan pendientes, sin embargo, cuestiones importantes como la innovación, investigación y formación del profesorado. Por otra parte, la necesidad de que los directores y directoras comiencen su ejercicio con el programa de formación superado supone que posean algunas herramientas que les puedan aportar seguridad y motivación desde el comienzo de su ejercicio. Nos falta ahora conocer la forma en que las diferentes Administraciones autonómicas asumirán la implementación del mismo.

Referencias

- Albornoz, C. (2007). Claves para la formación de directivos de instituciones escolares. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(4), 133-138.
- Antúnez, S. (2000). *Claves para la organización de centros escolares*. Barcelona: Universidad de Barcelona, ICE- Horsori.
- Antúnez, S. (2010). La autodirección en la dirección de los centros escolares. En J. Gairín, (Ed.), *El liderazgo educativo. Los equipos directivos en centros de Secundaria, elementos básicos del éxito escolar* (pp. 68-81). Madrid: Instituto Superior de Formación del Profesorado.
- Armas Castro, M. y Sebastián Junquera, A. (1992). Necesidades formativas de los equipos directivos escolares en el contexto de la Reforma. *Actas del Primer Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*. Bilbao: ICE-Universidad de Deusto.

- BOE (1970). *Ley 14/1970 de 4 de agosto General de Educación y Financiamiento de la reforma educativa*. BOE número 187 de 6 de agosto de 1970. Recuperado de http://www.boe.es/diario_boe/
- Fernández Pérez, M.A. (1988). *La profesionalización docente*. Madrid: Escuela Española.
- Fernández Serrat, M.L. (2002). Formar para la dirección escolar: Por qué, cuándo y cómo. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 6(1-2), art 2.
- Gago, F.M. (2008). Tiempos modernos y dirección escolar. En A. Villa (Ed.), *Innovación y cambio en las organizaciones educativas* (pp. 557-580). Bilbao: ICE-Universidad de Deusto.
- Gairín, J. (2010). *Gestionar la complejidad de los centros educativos. El liderazgo educativo. Los equipos directivos en centros de Secundaria, elementos básicos del éxito escolar*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Gómez Delgado, A.M. (2010). *La formación inicial para la dirección escolar como impulso para conseguir una dirección competente en Andalucía*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Hallinger, P. y Snidvongs, K. (2005). *Adding value to school leadership and management*. Nottingham: NCSL.
- Harris, A. (2008). *Distributed school leadership*. Londres: Routledge.
- Immegart, G. (1988). Selección y formación de directores. En R. Pascual (Dir.), *La gestión educativa ante la innovación y el cambio* (pp. 133-143). Madrid: Narcea.
- LOCE (2012). *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE número 307 de 24 de diciembre de 2002)*. Recuperado de http://www.boe.es/diario_boe/
- LOE (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. BOE número 106 de 4 de mayo de 2006. Recuperado de http://www.boe.es/diario_boe/
- LOMCE (2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*. Recuperado de http://www.boe.es/diario_boe/
- LOPEGCE (1995). *Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes*. BOE número 278 de 21 de noviembre de 1995. Recuperado de http://www.boe.es/diario_boe/
- López-Yáñez, J. y Sánchez -Moreno, M. (1996). Formación de Directores Escolares Basada en el Análisis de su Práctica. *IICE, Buenos Aires*, 5(9), 41-44.
- MECD (2014). *Proyecto de Real Decreto por el que se desarrollan las características del curso de formación sobre el desarrollo de la función directiva establecido en el artículo 134.1 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de educación*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/>
- Merina, L. y González, L. (2000). *La gestión por competencias y su impacto sobre el compromiso organizacional*. Recuperado de <http://copsa.cop.es/congresoiberoa/>
- Murillo, F.J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e), 11-24.
- OECD (2012). *Informes PISA*. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/>
- Poggi, M. (2001). *La formación de directivos de instituciones educativas. Algunos aportes para el diseño de estrategias*. Buenos Aires: UNESCO.
- Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership. Policy and Practice*. París: OCDE.

- Sandoval-Estupiñán, L., Camargo-Abelló, M., Vergara, M., Crisanto, Q., Pedraza, A. y Halima, F.C. (2008). Necesidades de formación de directivos docentes: un estudio en instituciones educativas colombianas. *Educación y Educadores*, 11(2), 11-48.
- Vázquez, S. y Bernal, J.L. (2008). Necesidades formativas del director: análisis de la formación inicial en la Comunidad Autónoma de Aragón. En S. Antúnez y J. Gairín (Eds.), *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad* (pp. 24-56). Bilbao: WoltersKluwer España.
- Villa, A. y García Olalla, G. (2003). El procedimiento de acceso a la dirección: Reflexiones y propuestas para el debate. *Organización y Gestión Educativa*, 11(2), 4-14.
- Zhang, W. y Brundrett, M. (2010). School leaders' perspectives on leadership learning: the case for informal and experiential learning. *Management in Education*, 24(4), 154-158.