



Revista Electrónica Interuniversitaria de FORMACION del PROFESORADO

Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales

Vol. 1 Núm. 1 (1998)

La formación del director escolar en España

Oscar Sáenz Barrio, Universidad de Granada &

Santiago Debón Lamarque, Universidad de Jaén

1. Introducción: valoración crítica de la formación del director

Parece claro que el modelo de formación de directivos debe ser coherente con el modelo de dirección y el modelo de organización del centro escolar. No obstante, la coherencia es difícil de lograr, ya que nos encontramos con dos dificultades añadidas relacionadas con la naturaleza que caracteriza a los centros educativos como organizaciones: la evolución del modelo organizativo y el cuestionamiento del actual modelo de dirección.

Queremos dejar claro desde el principio que no pretendemos hacer aquí y ahora un estudio sobre cual debe ser la formación de Directores. Se han hecho muchos, se ha reflexionado sobre el tema y se han dedicado en Jornadas, Seminarios y Congresos sobre Organización Escolar y Dirección de Centros, mesas, ponencias y comunicaciones al tema. Tanto instituciones públicas como privadas se han ocupado de ello. Gairín ([1993](#), [1995a](#)) ha inventariado con todo detalle (denominación, destinatarios, duración, ámbitos temáticos, aspectos metodológicos, etc.), los cursos, master y programas de formación de directivos desde la Administración Educativa (organizados y dirigidos por el MEC o las distintas Comunidades Autónomas), y desde la universidad (organizados y dirigidos por distintas universidades).

Realmente el problema está en como la Política Educativa vigente en España ve y aplica la formación del Director. En este artículo se comenta y valora el sistema vigente de formación de directivos visto desde el contexto en el que se desenvuelve y del modelo directivo del que forma parte.

El estudio comparado sobre los modelos de dirección en Europa y EE.UU (Debón, [1996](#))

pone de relieve que en casi todos los países se exige, o por los menos se tiene en cuenta, una formación específica previa a los candidatos a Director; además, la experiencia en el cargo y los años como profesor suelen ser unánimemente valorados. Pues bien, el caso español es peculiar, ninguno de estos dos aspectos es requisito fundamental; ni tampoco se realiza un riguroso y completo sistema de selección.

En España la LODE estableció un sistema de acceso al puesto directivo de profesor sin formación inicial en gestión. Parece que habría que optar por un reciclaje y sistema de formación permanente muy completo y ágil. Y eso no se ha conseguido (Ruiz, [1994](#); Gairín, [1995](#)), además de entrar en contradicción con la inestabilidad en el cargo. Se podría llegar a pensar: ¿para qué van a ser formados si la elección luego es "política"?

Aunque la situación en nuestro país está cambiando, y las iniciativas tomadas reflejan la preocupación que el tema despierta después de un largo período de incertidumbre, lo cierto es que la formación de Directores por parte de la Administración Educativa se inició como una medida tardía y con cierto carácter remedial (Baz, Bardisa y García, [1994](#)). Resulta cuando menos sorprendente comprobar la ausencia de previsión por parte de la Administración cuando reguló la LODE, al no ofrecer paralelamente un programa de formación previa y en ejercicio para quienes estaban dispuestos a ser Directores. Se consideró que con que los Directores fueran docentes y tuvieran algunos años de experiencia en la escuela, era suficiente. Solo ante la evidencia de este error ha comenzado el cambio.

En nuestra opinión, aun cuando es de justicia reconocer el considerable esfuerzo realizado por el MEC y los Departamentos/Consejerías de las distintas Comunidades Autónomas a la hora de definir y desarrollar un plan de formación permanente del profesorado en general y de los Equipos Directivos en particular, no es menos cierto que el referido plan ignora aspectos claves de la formación cuya repercusión en la eficacia resulta crítica. Los planes se articulan implícitamente en dos grandes capítulos:

- 1) Relativo a la *formación interna*, vinculada al individuo, bien por iniciativa propia, bien a través del centro.
- 2) Relativo a la *formación externa* promovida por el propio Ministerio o los Departamentos/Consejerías, ya sea mediante convenios con Universidades u otras instituciones formativas, ya sea mediante organismos propios (CEPs, Direcciones/Delegaciones provinciales, etc).

En la definición de los principios que orientan los planes oficiales de formación (Consejería de Educación, [1990](#); MEC, [1993](#)) se advierte la falta de referencia explícita a mecanismos mediante los cuales formación y mejora de la calidad del sistema estén conectados. La idea que parece deducirse de los documentos citados es que la correlación entre ambas variables resulta presumiblemente espontánea, de modo que se espera que un aumento de la oferta llevará consigo una mejora de las capacidades. Se presupone, por tanto, un alto nivel de motivación autónoma en el personal, con una elevada autoexigencia de perfeccionamiento. Coherentemente con esto, la *situación profesional* (profesores, Directores, o miembros del Equipo Directivo, Coordinadores...) y los *intereses concretos* constituyen la clave de la transformación de oferta en demanda y, supuestamente, de ésta en mejora-en-acción de sus competencias; esto es, al menos, lo insinuado en uno de los documentos que describen el plan de formación para el curso 1993/94 y que se expresa en los siguientes términos: "Las diferentes posibilidades que se ofrecen han de entenderse como una propuesta global que puede ser aprovechada por el profesorado acogándose a una u otra en virtud de su situación profesional e intereses concretos" (MEC, [1993](#), 6).

El considerar, en las circunstancias actuales y en los entornos funcionariales, la

motivación autónoma como mecanismo eficiente de conexión entre formación y mejora de la calidad de los centros resulta cuanto menos arriesgado. Así, por ejemplo, la ausencia de un plan de carrera profesional de los profesores en general, y de los Equipos Directivos en particular, resta motivación para la realización de las actividades más formativas y de mayor nivel de exigencia. Se estimula de este modo la aparición de "profesionales" de cursillos cuya principal expectativa respecto a ellos es cubrir formalmente las exigencias que les permitan mejorar su condición retributiva -vía sexenios, por ejemplo-. Por otra parte, la inexistencia, de una gestión efectiva de recursos humanos en el seno de los centros -como consecuencia de su escasa autonomía y del carácter no profesionalizado de su dirección- desconecta el plano en el que se desarrolla lo relativo a la formación, del correspondiente al puesto de trabajo, en el que se debería sentir los efectos de aquella; no sucede lo mismo en el mundo de la empresa, en donde es la dirección quien promueve, controla, evalúa y capitaliza la formación de sus empleados.

Es más, los sistemas de *recompensas y reconocimiento* (el "*merit-pay*") constituyen otro grupo de estrategias eficaces para mejorar la formación y por tanto el rendimiento de los individuos en el seno de las organizaciones, que casi no se aplican en el sistema educativo español. Unas son tangibles o de carácter material, e incluyen el sueldo, los incentivos económicos, las ayudas, etc. Otras son generalmente intangibles y se pueden manifestar de distintas formas: elogios, satisfacción, etc. Las recompensas tienen una función básica de carácter "higiénico" (López Rupérez, [1994](#), 124), al aportar un soporte estable para todas las demás; pero son las de carácter intrínseco los auténticos motivadores en los que se ventila la valoración verdaderamente positiva de la actividad laboral. Son los aspectos relacionados con el reconocimiento, la promoción personal, los elogios y la satisfacción en el puesto de trabajo, los que han demostrado ejercer el efecto más intenso sobre la calidad del trabajo diario (Hunt, [1993](#)). Con el modelo LODE de dirección y de formación de directivos, podemos afirmar que no existe una política de reconocimiento de la labor. Se puede entender que el Director, en la cultura de los centros públicos españoles es "un compañero más" responsable de la "burocracia" que hace "el trabajo que a mi no me gusta hacer" (opiniones oídas y vertidas en distintas ocasiones) y cuyos elogios o valoraciones personales están, en términos generales, devaluados por la propia imagen compartida que de su figura y su función tienen el resto de profesores.

Gairín ([1995a](#), 292/42) considerando globalmente todas las ofertas de la Administración, Universidad, etc., señala acertadamente algunos de los problemas que se plantean hoy en la formación de los Directores:

- 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, de algunas propuestas, resulta peligroso cuando no impropio. 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 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.

Además, buena parte del profesorado desconfía de la calidad de algunos procedimientos de formación al uso, en los que ven más voluntarismo pedagógico que auténtica valía formativa. Así, por ejemplo, y de acuerdo con un estudio sociológico sobre profesorado no universitario en nuestro país (González Blasco y González Anleo, [1993](#)), la valoración alcanzada por los CEPs como instrumentos de formación es muy baja, lo que coincide con los datos aportados por nuestro estudio empírico -ver tablas y comentarios posteriores- a la hora de ver quien se ha preocupado por la organización de esta formación y quien debe evaluarla.

A parte de estas cuestiones, las propuestas del MEC ([1994](#), 143) insistían hasta hace bien poco en dirigir la formación a Directores ya nombrados y con cierto carácter voluntario: "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", o afirmaciones tan peregrinas como "no parece aconsejable establecer como requisito una formación previa específica para desempeñar el cargo de Director", y eso reconociendo que "dada la complejidad de las tareas que el Director y su equipo tienen que desarrollar, se hace cada vez más necesaria una formación específica para poder ejercer eficazmente las funciones que la dirección tiene encomendadas".

No obstante parece que se está rectificando y la LOPEGCED (1995) introduce como una de sus novedades una mayor exigencia en el acceso a la dirección, con el fin de garantizar que quienes accedan a ella estén suficientemente cualificados para poder asumir todas sus responsabilidades. Elemento esencial de este nuevo sistema es la exigencia de una serie de requisitos, entre los que resulta de especial relevancia el de haber obtenido la "acreditación" específica por quienes deseen ser candidatos a la elección del Director. Acreditación a la que se podrá acceder a través de cursos institucionales de formación, al mismo tiempo que deberán demostrar sus capacidades mediante la valoración positiva de su labor docente y de su experiencia, tanto en el ejercicio de cargos unipersonales de gobierno como de coordinación pedagógica. De esta forma el proceso de elección sufre un reajuste en aspectos sustanciales respecto a la legislación anterior, acercándose en ciertos aspectos a modelos europeos -cierta profesionalización a través de la acreditación- mientras que en otros seguimos siendo realmente singulares: el candidato debe presentarse a una elección democrática por el Consejo Escolar compuesto por personal docente y no docente.

Se reconoce de este modo la necesidad de que los Directores escolares reciban una formación, pero es lícito preguntarse si estas medidas influirán favorablemente en un aumento del número de candidatos a los puestos directivos. Por el momento la experiencia muestra que dicho aumento no se ha producido, sin embargo lo que se ha desencadenado es toda una serie de protestas por el procedimiento de acceder a la acreditación, y una sorprendente demanda sobre formación para la función directiva, por lo que pueda pasar...

Además, las autodenominadas "fuerzas progresistas" no están dispuestas a ceder ni un milímetro de poder, y la intervención en la elección del Director es una de sus manifestaciones. Y si no, veamos la interpretación que hace el Consejo Escolar del Estado ([1995](#), 54) del tema:

El Consejo Escolar del Estado hace observar que la acreditación

con carácter previo para poder ser candidato a Director supone un retroceso en el grado de participación democrática que había situado a nuestro sistema educativo entre los más avanzados del mundo en este aspecto. (...). Aunque no ofrece dudas la necesidad de una formación específica para ejercer la función directiva, el Consejo Escolar del Estado entiende que debería exigirse esa formación para los que no cumplieren los requisitos que se estableciesen, con posterioridad a la elección realizada por la comunidad educativa del centro, que ha optado por un candidato conociendo su currículum y programa de dirección. En tal sentido, se estima que no se deberían establecer filtros previos como el de la acreditación, que se consideran innecesarios.

Lo que significa que la tenue, pero única vía que se abre a la profesionalización de la dirección, el Consejo Escolar del Estado la considera a) "un freno a la participación democrática de los Consejos Escolares", b) "innecesaria", y c) en definitiva, que los Consejos Escolares puedan elegir a su antojo y que los requisitos de formación se obtengan con posterioridad a la elección. ¿Y si el afortunado no es capaz de superarlos?. Tamaño dislate sólo puede entenderse en el contexto de un sistema plagado de contradicciones.

Veamos lo que piensan Directores y ex-Directores escolares sobre su formación.

2. Estudio empírico

2.1. Metodología

En primer lugar hemos definido y delimitado el objeto de estudio y los campos de la investigación, centrándonos en la formación del Director escolar. Respecto a este campo pretendemos describir el estado de opinión y las expectativas actuales de Directores que desempeñan actualmente la función directiva y de ex-Directores que por uno u otro motivo ha dejado de desempeñarla.

Muestra

El cuestionario denominado "*Factores de estabilidad/deterioro de la dirección escolar*" (FEDDE, en adelante) se distribuyó a 100 Directores escolares que ejercen el cargo en la actualidad y a 100 ex-Directores que ejercieron el cargo y que actualmente desempeñan funciones docentes u otros cargos excepto el de Director. Todos ellos de centros públicos de Educación Preescolar/Infantil y EGB/Primaria de la provincia de Jaén. La selección de los sujetos se realizó en función del tipo de centro donde ejerce/ha ejercido la dirección, pues es obvio que el tamaño y localización del centro influyen en la percepción que se pueda tener de la función directiva.

A la solicitud respondieron 130 sujetos, 70 Directores y 60 ex-Directores. Teniendo en cuenta que en la provincia de Jaén hay 224 centros y que el tamaño mínimo de una muestra para una población de ese tamaño con un error inferior a +/- 10% y con un nivel de significación del 5% es de $n=N/[e^2(N-1)+1]=69$, los sujetos que respondieron a la investigación son una muestra representativa del conjunto de población que componen los Directores y ex-Directores de los centros públicos de la provincia con un error inferior al establecido y a un nivel de confianza del 95%.

De los 70 Directores encuestados 6 pertenecen a centros de menos de 8 unidades (8,6%), 16 a centros de 8 o más unidades y menos de 16 (22,9%) y 48 a centros de 16 o más unidades (68,6%). De los 60 ex-Directores 4 pertenecen a centros pequeños

(6,7%), 13 a centros medianos (21,7%) y 43 a centros grandes (71,7%). Dichos centros se encuentran fundamentalmente en poblaciones entre 2.000 y 10.000 habitantes (37,7%) o con más de 10.000 (23,1%); estando situados en la capital en un 18,4%. La edad de la mayor parte de la muestra se encuentra en los intervalos comprendidos entre 41 a 50 años (46,9%) y 31 a 40 (28,5%) lo que indica edad de plena madurez profesional e imprime mayor valor a sus respuestas. Su experiencia en el cargo varía entre aquellos que lo han ejercido durante más de 10 años (el 29,2%) hasta aquellos que solo lo han ejercido uno o dos (17,7%). Cabe destacar el elevado número de Directores que repiten cargo (el 83,4%) -por gusto, compromiso o presión institucional-, siendo escasos los profesores que acceden a la Dirección a partir de otro cargo directivo -sólo 26 de los 70 Directores-. La mayoría de los encuestados son varones (77,7%), dato significativo puesto que en general es el elemento femenino el que predomina en la población docente de EGB (datos del CIDE, 1991). Esta aparente contradicción es estudiada por Bardisa (1996) concluyendo que tanto la cultura tradicional de los centros como su condición de doble trabajadora -en el hogar y en el trabajo- incita a desempeñar en menor medida funciones directivas. Respecto a su elección, 36 Directores lo han sido por el Consejo Escolar (51%), mientras que 34 lo han sido por la Administración (48,6%), mientras que los ex-Directores han sido elegidos en alguna ocasión por el Consejo Escolar (58,3%), por nombramiento directo de la Administración (68,3%) o mediante otro sistema -oposición, méritos...- (13,3%).

Cuestionario

El diseño del cuestionario FEDDE viene conformado por dos marcos referenciales: 1) las investigaciones más recientes sobre los problemas de la dirección escolar, y 2) el marco teórico derivado de la revisión de la legislación. No obstante el cuestionario no es una adaptación o validación de otros instrumentos, sino que es absolutamente inédito aunque respaldado por los conocimientos derivados de los marcos referenciales.

En el aspecto que nos ocupa el cuestionario consta de dos partes. La primera referida a los *datos generales de "posición" y de caracterización*: datos de codificación del centro, número de unidades, situación y a los *datos relativos a la variable personal*, el género, la edad y un conjunto de variables de naturaleza profesional asociadas con la situación administrativa y con la experiencia en cargos directivos y docentes, que confieren un perfil muy determinado a quienes ejercen o han ejercido la dirección. La segunda parte analiza *la formación de los Directores* así como otros aspectos relacionados con el tema.

Dadas las coordenadas de nuestro estudio, y conscientes de las dificultades y limitaciones de diversa naturaleza que podrían albergar procedimientos estadísticos de validación, se procedió por una doble vía: la conocida como "estrategia cualitativa de contraste" y la que Lather (1986, 271) llama "facial":

- a) Se elaboró un boceto inicial que fue sometido a la consideración de personas de reconocido prestigio en el ámbito de la organización y dirección escolar y, también, del tratamiento estadístico e informático.
- b) Sesión conjunta con Directores y ex-Directores escolares, en la que se tuvo una sesión de discusión de cada uno de los ítems.

Cruzados ambos procesos y tras las entrevistas mantenidas y las observaciones formuladas, se procedió a reafirmar la validez de algunos ítems y a reformular otros.

2.2 Análisis y discusión

Ítem: Califique de 1(mínimo) a 4 (máximo) el nivel de preparación que

tenía cuando accedió al cargo de Director/a por primera vez en las siguientes cuestiones:

Ítem: Califique de 1(mínimo) a 4 (máximo) el grado de importancia de cada una de las siguientes cuestiones en la formación del Director/a:

TABLA Nº 1

P = Preparación al acceder al cargo I = Importancia de la cuestión	DIR+EXDIR (N=130)	
	Calificación media (1 mínimo/4 máximo)	
	P	I
Planificación (Plan de centro, Memoria, Proyecto Educativo...)	2,20	3,52
Evaluación de centros	1,59	2,94
Relaciones interpersonales	2,38	3,52
Legislación escolar	2,31	3,43
Técnicas de gestión	1,99	3,45
Conocimiento de la documentación oficial	2,46	3,30
Organización general del centro (horarios, departamentos...)	2,81	3,70
Organización de servicios complementarios (comedor, transporte...)	1,80	2,58
Organización de actividades extraescolares	2,63	2,72
Infraestructura del centro (material, espacios...)	2,82	3,29
Relaciones con los padres	3,00	3,05
Relaciones con el ayuntamiento	2,42	3,16
Relaciones con la Administración (Inspección, Delegación...)	2,22	2,96
Psicología y dinámica de grupos	2,18	2,98

El análisis de estos dos ítems lo hacemos conjuntamente para una mayor claridad y comprensión de lo que pretendimos en su formulación: por un lado ver la preparación en una serie de cuestiones de los Directores/as cuando accedieron al cargo, y, por otra, la importancia que le dan a esas cuestiones en su formación.

Consideramos relevante el orden de importancia que deben tener las cuestiones presentadas en la formación del Director. Interpretamos que esto responde a las preocupaciones sobre las necesidades de formación que sienten o a la falta de recursos técnicos que echan de menos a la hora de enfrentarse con los problemas.

Los datos de la tabla nº 1 se comentan por sí solos. Los Directores reconocen humildemente que cuando accedieron al cargo, su preparación no alcanzaba el nivel de importancia que realmente le dan a la mayoría de las competencias y conocimientos del listado. En casi todas las cuestiones hay más de un punto de diferencia entre la preparación inicial y la importancia que le dan a la cuestión. Incluso en cuestiones tales como: "evaluación de centros" y "técnicas de gestión" obtiene la mínima puntuación, no llegando ni siquiera al 2 en su preparación inicial, cuando la importancia que le dan es 2,94 y 3,45 respectivamente.

Tan solo en cuatro cuestiones: "las relaciones con los padres", "la infraestructura del centro", "la organización de actividades extraescolares", y "la organización del centro en lo referente a horarios y departamentos", los Directores se encontraban mínimamente preparados cuando accedieron al cargo, no estimándolas (excepto "la organización general del centro") posteriormente entre las más importantes. Es evidente que son destrezas que no se suelen adquirir en cursos de formación de directivos, sino que se pueden adquirir por la práctica docente.

Lógicamente, esto ha tenido que repercutir no solamente en el funcionamiento del centro, sino también en la propia autoestima y consideración personal de los Directores, ya que no disponían de instrumentos válidos en su trabajo diario.

Los Directivos consideran que todos los contenidos presentados para su formación merecen una puntuación por encima de la media (ni uno solo baja del 2,5). Desde este punto de vista, todos los Directores opinan que estos contenidos son importantes para su formación. Destaca el valor que le dan a los contenidos relacionados con la organización y planificación del centro, la legislación escolar y la dinámica de grupos (relaciones interpersonales, técnicas de gestión) y en menor grado la organización de servicios complementarios o la evaluación de centros. Parece que de modo implícito se está apostando por un modelo de dirección más próximo a la gestión burocrática que a otros más centrados en temas de coordinación y relaciones. La muestra parece, pues, identificarse más con el papel que la Administración les exige cumplir y del que tanto se quejan, que con otros más próximos a su condición de docentes y, por tanto, más relacionados con las tareas pedagógicas y formativas del centro.

El que otras investigaciones (Álvarez, [1991](#); Bernal y Jiménez, [1992](#); Gimeno, [1995](#); De Vicente, [1996](#)) lleguen a apreciaciones parecidas a las nuestras nos lleva a la reiterada conclusión de la profunda crisis de identidad de la dirección escolar actual.

Ítem: ¿Ha recibido algún tipo de formación específica para ser Director/a?
--

TABLA Nº 2

		DIR+EXDIR		DIR		EXDIR	
		F	%	F	%	F	%
Antes del nombramiento	No	103	79,2	54	77,1	49	81,7
	Si	27	20,8	16	22,9	11	18,3
	TOTAL	130	100,0	70	100,0	60	100,0
Después del nombramiento	No	59	45,4	25	35,7	34	56,7
	Si	71	54,6	45	64,3	26	43,3
	TOTAL	130	100,0	70	100,0	60	100,0
Por la Administración	No	53	40,8	23	32,9	30	50,0
	Si	77	59,2	47	67,1	30	50,0
	TOTAL	130	100,0	130	100,0	60	100,0
Por otros organismos (Universidades, Asociaciones...)	No	98	75,4	50	71,4	48	80,0
	Si	32	24,6	20	28,6	12	20,0
	TOTAL	130	100,0	70	100,0	60	100,0

Los datos son alarmantes y confirman los comentarios a la tabla anterior. El 79,2% de la muestra no ha recibido ningún tipo de formación específica antes del nombramiento para ser Director, y el 45,4% de la muestra no lo ha recibido después. Datos parecidos aporta Gimeno (1995) en su investigación (el 57,1% no ha realizado cursos de formación). Respecto a quién imparte esa formación (sea antes o después del nombramiento), es la Administración la que más se ocupa frente a otros organismos (Universidades, Asociaciones...). El que los porcentajes varíen en alguna ocasión (después del nombramiento) entre Directores y ex-Directores se puede explicar con las siguientes conjeturas:

- 1) Algunos ex-Directores accedieron por oposición; por tanto su preparación fue previa, no posterior.
- 2) Los primeros "Directores democráticos" (ahora ex-Directores) lo fueron por clientelismo político, y consideraban que la urna era suficiente acreditación para gobernar la escuela (en buena medida ese fue el origen del descrédito de la dirección).
- 3) Los Directores actuales, están más concienciados de que su eficacia depende de su capacitación técnica más que de los eventuales apoyos sindicales, APAs, etc., por lo que se preocupan de formarse después de la elección.

Estas conjeturas las confirma el estudio de Bernal y Jiménez (1992), que con datos del

curso 1990-91, significa que el 88% de los directivos no habían recibido formación específica una vez en el cargo. Parece que actualmente, como veíamos, los Directores reclaman una formación específica, aunque caigan en el error de solicitarla en aquéllos campos que lo convierten en un gerente o administrativo de la educación.

Ítem: ¿Qué nivel de preparación considera que posee actualmente para desempeñar la función de Director/a?

TABLA Nº 3

	DIR+EXDIR		DIR		EXDIR	
	F	%	F	%	F	%
Alto	18	13,8	11	15,7	7	11,7
Medio alto	88	67,7	46	65,7	42	70,0
Medio bajo	24	18,5	13	18,6	11	18,3
Bajo	0	0,0	0	0,0	0	0,0
TOTAL	130	100,0	70	100,0	60	100,0

La mayoría de los encuestados considera que tiene un nivel medio alto (67,7%) para desempeñar actualmente la función directiva. Nivel que, como hemos visto, en muchas ocasiones ha sido adquirido siendo ya Directores (tabla nº 2) y a través de la experiencia. No obstante es preocupante que el 18,6% de los Directores en ejercicio reconozca que su nivel para el desempeño de la dirección es medio bajo.

De todas formas estos datos hay que ponerlos bajo sospecha. Es curioso que en los ítems anteriores se hayan revelado las deficiencias formativas del Director, y sin embargo cuando se juzgan a sí mismos, más del 80% se consideran con un nivel superior a la media. ¿Es que sólo están faltos de preparación "los otros"?

Ítem: Considera que una formación específica para poder acceder al cargo de Director/a es:

TABLA Nº 4

	DIR+EXDIR	DIR	EXDIR

	F	%	F	%	F	%
Imprescindible	44	33,8	22	31,4	22	36,7
Necesaria	60	46,2	34	48,6	26	43,3
Conveniente, pero no necesaria	21	16,2	11	15,7	10	16,7
No es necesaria, puede adquirirse a lo largo del ejercicio	5	3,8	3	4,3	2	3,3
TOTAL	130	100,0	70	100,0	60	100,0

Se considera imprescindible o necesaria (33,8%+46,2%=80%) una formación específica previa para poder acceder al cargo. Tan solo un mínimo porcentaje opina que ésta no es necesaria y puede adquirirse a lo largo del ejercicio (3,8%). Los datos referidos a Directores y ex-Directores, aunque no es relevante esta cuestión en este momento, son prácticamente idénticos.

En las entrevistas mantenidas, la opinión de los Directores y ex-Directores también ha sido aplastante en la necesidad de acceder al cargo con una formación inicial. Veían claro que la formación que pueden recibir durante el ejercicio del cargo debe completar la que ya debería tener antes, ya que en caso contrario pierde mucha eficacia.

Apuestan por una formación previa que luego será condición para ser elegible, lo que parece apuntar más hacia la configuración de un cuerpo de Directores/as que a seguir manteniendo el modelo actual de elección.

Estas opiniones contradicen frontalmente la peregrina sugerencia del Consejo Escolar del Estado (1996) ya recogida anteriormente, pero que por su carácter disparatado no tenemos más remedio que repetir:

"Aunque no ofrece dudas la necesidad de una formación específica para ejercer la función directiva, el Consejo Escolar del Estado entiende que debería exigirse esa formación para los que no cumplieren los requisitos que se estableciesen, con posterioridad a la elección realizada por la Comunidad educativa del Centro, que ha optado por un candidato conociendo su curriculum y programa de dirección" (pág. 54).

Ítem: La formación del Director/a debería hacerse:

TABLA Nº 5

	DIR+EXDIR		DIR		EXDIR	
	F	%	F	%	F	%
Nunca	0	0,0	0	0,0	0	0,0

Antes de acceder al cargo de Director/a	27	20,8	12	17,1	15	25,0
Siendo ya Director/a (y por tanto elegido democráticamente)	17	13,0	13	18,6	4	6,7
Permanentemente: previa y durante el ejercicio del cargo	86	66,2	45	64,3	41	68,3
TOTAL	130	100,0	70	100,0	60	100,0

Directores y ex-Directores expresan contundentemente que la formación específica del Director es tan necesaria que ni uno solo opina que sea superflua. El 20,8% estima que debe hacerse antes de acceder al cargo, y para el 66,2% debe hacerse antes y en ejercicio. Una proporción tan alta (87%) de Directores, y aún más de ex-Directores (93,3%), en este sentido, debería hacer reflexionar al Consejo Escolar del Estado sobre su pronunciamiento de que sólo después de la elección debería hacerse la formación. Está claro que mientras los Directores opinan con criterios profesionales, el Consejo Escolar del Estado lo hace con criterios extraprofesionales. Esta opinión de los Directores es confirmada por la investigación realizada por Gairín y colaboradores (1989) con directivos de secundaria en la que opinaban, el 89,7%, que es necesaria esa formación permanente.

Un pequeño porcentaje de Directores (18,6) opina que debe realizarse la formación ejerciendo ya el cargo (y por tanto ya elegido democráticamente). Porcentaje insignificante (6,7%) el de los ex-Directores que opinan esto, quizás más "críticos" con los Directores sin formación.

Ítem: La LOPEGCED propone una acreditación de la Administración para poder presentar la candidatura a Director/a del centro, para la que hay que superar los programas de formación que las Administraciones organicen o poseer las titulaciones relacionadas con la dirección que las Administraciones determinen. ¿Lo considera adecuado?

TABLA Nº 6

	DIR+EXDIR		DIR		EXDIR	
	F	%	F	%	F	%
No	52	40,0	26	37,1	26	43,3
Si	78	60,0	44	62,8	34	56,7
TOTAL	130	100,0	70	100,0	60	100,0

Parece ser que la muestra está concienciada de la necesidad de alguna fórmula que

garantice la formación del Director: una exigua mayoría está a favor de la acreditación otorgada por la Administración (60%); no obstante hay también un porcentaje sustancial en contra (40%), aunque habría que matizar que esta pregunta llevaba aparejada un ¿por qué? según la respuesta. De las entrevistas presenciales se deduce que bastantes de los que están en contra no muestran su desacuerdo con la acreditación en sí, sino con la forma en que está estipulada su concesión. Muchos muestran su recelo por el peso que pueda tener la Administración a la hora de valorar la docencia o el ejercicio directivo (art. 19, apartados a y b de la LOPEGCED) y aportan, entre otras, las siguientes opiniones: "se quedan fuera personas cualificadas", "se adquiere solo con el mérito de la antigüedad", "los cursillo no preparan", "no se realiza una correcta evaluación"... Tan es así que algunos incluso van más allá rechazando la acreditación, pues consideran que una oposición o un concurso de méritos sería más objetivo. Sobre este tema haremos posteriormente especial hincapié.

Ítem: ¿Quién debe evaluar esa formación para acceder al cargo?

TABLA Nº 7

	DIR+EXDIR		DIR		EXDIR	
	F	%	F	%	F	%
No es necesario que se evalúe	15	11,5	8	11,4	7	11,7
La Administración	53	40,8	31	44,3	22	36,7
El Consejo Escolar del centro	14	10,8	9	12,9	5	8,3
Los profesores del centro	12	9,2	7	10,0	5	8,3
Una comisión formada por representantes de la Administración, del centro y del Ayuntamiento	31	23,8	12	17,1	19	31,7
Otros	5	3,8	3	4,3	2	3,3
TOTAL	130	100,0	70	100,0	60	100,0

Aunque las respuestas están repartidas, la muestra opina de forma mayoritaria que es la Administración la que debe evaluar la formación para acceder al cargo, sea en solitario (40,8%) o dentro de una comisión que este formada también por representantes del centro y del Ayuntamiento (23,4%), postura esta última muy "europea" y votada de forma importante por los ex-Directores (31,7%). Es significativo el mínimo porcentaje que elige al Consejo Escolar como ente que debe evaluar la formación para acceder al cargo de Director (10,8%). Hay también un pequeño grupo corporativista que piensa que deben ser los profesores del centro los que deben evaluar esa formación (9,2%). Curiosa la opinión, y muy en consonancia con el modelo LODE de elección, de los que

opinan que no es necesario que se evalúe (un porcentaje pequeño del 11,5%).

Es sorprendente la ambivalencia en que se mueven las opiniones. Por una parte, desconfían de la Administración a la hora de conceder la acreditación, pero por otra no ven otra salida para la evaluación. Probablemente, los porcentajes hubieran sido muy distintos si las opciones se hubieran abierto hacia otras posibilidades, por ejemplo: comisión de expertos, profesores universitarios, agencias no gubernamentales (al estilo USA), etc.. Lo que si ha quedado claro es en manos de quienes no quieren ponerse para ser evaluados.

Ítem: Ordene de 1º a 6º los organismos que más se han preocupado hasta ahora de la formación de los Directores/as:

TABLA Nº 8

* R: RANGO** I: Los números expresan índices que pueden oscilar entre 1 (máxima frecuencia y valoración en la selección del factor) y 6 (mínima frecuencia).	DIR+EXDIR n=130	
	R *	I **
La Administración	2º	2,31
El Consejo Escolar del centro	6º	5,28
Los propios Directores/as	1º	1,52
Los CEPs	3º	3,53
Las Universidades	4º	3,71
Otras organizaciones (sindicatos, asociaciones...)	5º	4,83

Esta tabla nos confirma, igual que las tablas nº 2 y nº 7, que para la muestra y, aparte de ellos mismos, es la Administración la que más se ha ocupado y la que más debe ocuparse de la formación de los Directores. Prácticamente descartados los Consejos Escolares (con una puntuación de 5,28), y con pequeñas frecuencias, en opinión de la muestra, los CEPs y la Universidades. El ítem siguiente completa esta pregunta.

Ítem: Ordene de 1º a 4º quién debería organizar la formación específica para la dirección escolar:

TABLA Nº 9

* R: RANGO** I: Los números expresan índices que pueden oscilar entre 1 (máxima frecuencia y valoración en la selección del factor) y 4 (mínima frecuencia).	DIR+EXDIR n=130	
	R *	I **
La Administración	1º	1,51
Los CEPs	2º	2,28
Las Universidades	3º	2,38
Otras organizaciones (sindicatos, asociaciones...)	4º	3,83

Para los encuestados es la Administración la que debe encargarse de la formación específica para la dirección escolar (respuesta elegida en 1º lugar). Con frecuencias menores y muy parecidos los CEPs y las Universidades.

Como profesores universitarios, tanto las respuestas a la preocupación por la formación de los Directores (ítem anterior) como las de la responsabilidad de tal formación, deben alarmarnos profundamente. Por la edad que tienen, la práctica totalidad poseen formación universitaria (Diplomatura o Licenciatura), y sin embargo no ven a la Universidad como la institución idónea para proporcionar una formación técnico-profesional, al contrario de lo que ocurre en otros países. Obsérvese cómo los CEPs -a los que se ha criticado tanto desde los ICEs, los Departamentos universitarios y los propios Directores: *"la oferta de formación que ofrecen los CEPs es insuficiente, además todos sabemos que quienes están en ellos es por trabajar fuera de los centros, al menos esa es la sensación generalizada que se tiene. Además lo que nos ofrecen no tiene conexión con las necesidades de los centros"* (aportación de un Director en entrevista)- obtienen frecuencias prácticamente similares a la Universidad. ¿Por qué los Directores, que tienen tantas reticencias con la Administración, la prefieren a la propia Universidad?.

Ítem: En definitiva usted considera que la formación inicial y permanente de los Directores/as actuales es:

TABLA Nº 10

	DIR+EXDIR		DIR		EXDIR	
	F	%	F	%	F	%
Muy satisfactoria	1	0,8	1	1,4	0	0,0
Bastante satisfactoria	30	23,1	23	32,9	7	11,7
Poco satisfactoria	91	70,0	38	54,3	53	88,3
Nada satisfactoria	8	6,2	8	11,4	0	0,0

TOTAL	130	100,0	70	100,0	60	100,0
-------	-----	-------	----	-------	----	-------

A esta pregunta que podríamos considerar resumen de todas las formuladas sobre la formación del Director, la respuesta mayoritaria es que ésta es "poco satisfactoria" (70%), mucho más acentuada esta respuesta en los ex-Directores (88,3%) que en los Directores (54,3%). Descartando los datos de "muy satisfactoria" y de "nada satisfactoria" con porcentajes mínimos, pocos son los encuestados que opinan que la formación inicial y permanente es "bastante satisfactoria". Es relevante señalar que la "satisfacción" en la formación es bastante menor en los ex-Directores que en los Directores (más de 20 puntos de diferencia), quizás porque los ex-Directores están sufriendo ahora la dirección, y la perciben con ojos evidentemente más críticos en relación con su formación inicial y permanente.

Baste la opinión de un Director entrevistado: *"Del deterioro de la dirección habría mucho que hablar para profundizar en sus causas, pero lo cierto es que existe y en ello hay razones históricas, pero también está el horario de trabajo, la escasa remuneración económica y, muy importante, la inadecuada formación. Desde hace mucho tiempo no se prepara al profesorado, y ahora se oferta mucho y bastante malo"*.

Curiosamente los datos de esta tabla se contradicen con los de la tabla nº 3 en la que se veía el grado de preparación actual que ellos tienen para ejercer la dirección. Parece fácil ver "la paja en ojo ajeno", y muy humano considerarse preparado después de unos años de ejercicio profesional (recordemos la experiencia en el cargo de los encuestados), viendo el problema en "los otros".

3.- Conclusión

Nuestro cuestionario FEEDe ha revelado una gran diversidad de puntos de vista sobre la necesidad de formación para los puestos directivos en los centros escolares. Desde quienes afirman que la formación de Directores es la más importante que puede haber, hasta aquellos que mantienen que no es necesaria ninguna formación específica para la dirección. Dependiendo del contexto y ámbito de las instituciones, hay quienes enfatizan la experiencia y la práctica en el puesto de directivo como el valor supremo, minusvalorando la formación *ad hoc*. Contrariamente, existen otras opiniones que estiman que la ocupación de un puesto directivo sin formación es un verdadero dislate.

La pregunta clave, por tanto, con relación a la formación de los Directores escolares, independientemente de la labor y de donde se realice ésta, es si se necesita un aprendizaje que capacite a la persona para realizar la tarea. Nuestra postura, ya la hemos ido dejando clara a lo largo de este trabajo pero queremos remarcarla: indudablemente sí. Asimismo pensamos que *la formación de Directores es un problema pendiente de abordar, si bien con ella no se resolverá el problema de la dirección, ni es la solución "a todo" como se ha comentado en ocasiones*.

Es indudable que, aparte de las cualidades personales, se requiere cierto entrenamiento y un conjunto de destrezas técnicas para afrontar con solvencia las tareas derivadas de la dirección de los centros y los problemas que pueden plantearse. Pero una vez hecho este reconocimiento, la concreción del mismo plantea numerosos problemas, unos relacionados con el sistema de acceso a la dirección, otros con el tipo de formación que se ha de ofrecer, si ésta ha de ser en el centro o fuera de él, si esa formación ha de ir orientada a las destrezas más técnicas o tiene que ser más global, si se ha de orientar hacia el componente humano y pedagógico del centro o hacia lo burocrático y administrativo que tanto preocupa a quienes ocupan cargos directivos en estos momentos, etc. En cualquier caso, tampoco hemos de centrar la responsabilidad de cambiar la cultura existente sobre la dirección en la formación; el modelo de dirección es un todo y, aparte de exigencias más técnicas hay otras relacionadas con la mentalidad

de los interesados, que en muchas ocasiones deriva del modelo de dirección existente y de lo que se ha llamado las "tradiciones curriculares", es decir, la historia de las diferentes culturas escolares, la realidad cotidiana de los centros, incluso los cambios que el propio pensamiento colectivo experimenta acerca del poder, la disciplina, la jerarquía, la representatividad, etc.

Los Directores consultados han aceptado la necesidad de formación, de conocimiento de alternativas en las diferentes dimensiones de su papel que se han identificado. Consideran, en general, que la formación debe hacerse dentro del horario escolar y combinar una formación intensiva con períodos extensivos. Si no fuese por la ausencia de institucionalización asentada y de recursos disponibles, desconcertaría un tanto el que pese al generalizado reconocimiento de la necesidad de formación, luego no haya correspondencia con el esfuerzo personal de avanzar en tal sentido; la autoformación adquirida por la experiencia no guarda relación con la necesidad sentida. Ciertamente, en ocasiones, las limitaciones provienen de los propios recursos ofertados por la Administración y conlleva problemas operativos relacionados con la propia organización de los centros y con la sustitución de los que se están formando.

Los expertos consideran que la formación que se oferta es demasiado "casuística", administrativista, y sin clara relación con un proyecto global de mejora y eficacia de los centros y del sistema educativo. Asimismo se acusa un elevado predominio de cursos que proporcionan una formación muy fragmentada y, muchas veces, de corte legalista y con poca continuidad. En ocasiones, las necesidades de formación se detectan fundamentalmente a partir de la identificación de problemas relativos a normativas, deseos, tareas, etc. por lo que realmente no han solucionado los problemas de formación de los directivos. Las estrategias de formación ensayadas han sido, por lo general, pobres en aplicaciones concretas y en capacidades y habilidades básicas determinadas que los Directores necesitan para proyectar a su *staff* hacia mayores niveles de autoimplicación y compromiso.

Es evidente que:

- a) Los planes, programas, cursos, seminarios, etc. realizados sobre formación directiva no han hecho disminuir significativamente los problemas de la dirección. Los problemas siguen ahí. Por tanto, no se puede establecer una relación mimética entre problema y formación.
- b) Una gran variedad de las disfunciones que actualmente tienen los centros educativos son derivadas de actitudes, costumbres, ideas preestablecidas, etc. afincadas entre los miembros de la comunidad escolar y especialmente entre los profesores, lo que es difícilmente modificable mediante la formación de los directivos.
- c) Nos movemos en los contextos generales o propios de un centro educativo, y hay que considerar que las necesidades varían con el tiempo y mantienen entre sí un cierto dinamismo. Además las demandas sociales sobre educación cambian, los procesos culturales en la sociedad adquieren una pronunciada movilidad, la sociedad se hace más compleja, los objetivos son en ocasiones contradictorios, etc. por lo que una función directiva de calidad se debe asentar sobre profesionales cualificados que sepan captar las respuestas que desde los centros pueden plantearse para resolver situaciones cambiantes, y, por tanto, la formación de directivos debe adaptarse a los cambios y ser continuada y no estática.

d) Los Directores y ex-Directores entrevistados 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 han dificultado la visión de la formación como alternativa fundamentante de la experiencia personal. En definitiva, han aceptado la función como un arte que se adquiere por la observación y la práctica, más que como una técnica que debe aprenderse.

De todas formas creemos que los problemas mencionados no se deben tanto a los organizadores de los cursos como a la falta de definición y perspectivas existentes sobre la dirección escolar.

Las reflexiones anteriores nos llevan a formular algunas sugerencias que permitan orientar propuestas adaptadas a cada contexto de actuación.

Pensamos que es necesario diferenciar de un modo nítido la función docente de la función directiva y, por tanto, una formación coherente con los problemas de los directivos debe considerar *la capacidad de una preparación específica y diferenciada de la de docentes*, dado que las tareas y roles que desarrollan los Directores y Equipos Directivos son diferentes. Es evidente que saber gestionar el centro, diagnosticar problemas, motivar al personal, planificar y desarrollar proyectos de innovación, solucionar conflictos, dirigir eficazmente reuniones, etc. son actuaciones que precisan de una formación específica que garantice su realización. La no-exigencia de este requisito para ejercer la dirección conlleva claramente actuaciones improvisadas, a menudo erróneas, o con déficit técnicos, y omisiones significativas, y una fuerte tensión emocional ante la falta de preparación para resolver los problemas que se le planteen.

Concluimos asimismo que *la formación básica para el ejercicio de la dirección escolar es necesaria y debe ser obligatoria*. Esto se justifica por la especificidad señalada de la función directiva. Consideramos que esta *debe hacerse antes de acceder al cargo* y no después de la elección por la comunidad escolar como proponía el Ministerio en las *77 medidas* o el Consejo Escolar del Estado en su Informe del curso 1994/95. Como ya hemos comentado en ocasiones anteriores, tamaño dislate solo tiene explicación en un modelo de dirección plagado de contradicciones, ¿y si el candidato no supera la formación?. Incluso en el caso de un Director político en el que prima la elección democrática, consideramos básica esta formación científica y técnica previa que asegure su competencia profesional. De hecho, en general, se estima necesaria la incorporación de elementos correctores en el sistema de acceso al cargo, como la experiencia, el currículum o los méritos, el proyecto de dirección, etc. y, también, *la conveniencia de posibilitar la promoción profesional de los directivos. De esta forma la validación de la formación debe consolidarse como promoción y desarrollo profesional, y debe vincularse con los resultados del desempeño del cargo y con el comportamiento en los procesos de innovación y cambio*. Debe asegurarse de esta forma que:

- a) La gestión del Director esté sometida a la evaluación realizada por los profesionales, junto, si se quiere, al control social.
- b) La destitución del Director o su continuidad esté únicamente afectada por la evaluación objetiva y profesional de su gestión.

En el estudio empírico realizado ha quedado muy claro que los Directores aceptan y desean ambas posturas.

Consideramos que la formación de los directivos, por motivos expuestos, debe ser

continua y debe estar premiada a través de incentivos o recompensas extrínsecas e intrínsecas. Las primeras son de carácter material -sueldo, incentivos económicos, ayudas, etc.-, mientras que las segundas, que son las verdaderamente motivadoras y han demostrado ejercer el efecto más intenso sobre el trabajo diario, son las relacionadas con el reconocimiento, la promoción profesional efectiva, los elogios reales sin caer en el ridículo, etc.

La formación debe realizarse siempre *previa realización de un proceso de diagnóstico de necesidades*, muy relacionadas con el modelo de centro y de dirección que se haya definido. Parece claro que los centros son unidades cambiantes y en los que se produce un cierto dinamismo, por tanto la detección de necesidades actúa como un puente entre el modelo de centro y de dirección existente y las exigencias de la práctica, al proporcionar información sobre las prioridades a la hora de solucionar los problemas que se puedan plantear.

Consideramos que hoy día la función directiva de calidad ha de asentarse sobre unas *capacidades abiertas que sirvan para enjuiciar situaciones, tratar conflictos y adecuar estrategias diseñadas hacia la realización de los "proyectos"* obligatorios en los centros. El modelo de formación basado en unas pretendidas destrezas identificadas como competencias eficientes creemos que tiene pocas perspectivas. Cabe identificar a los Directores con unos profesionales que saben analizar su práctica, que tienen claros los dilemas que afrontan y que toman decisiones no solo administrativas sino también pedagógicas. Vemos necesaria la formación del Director en *técnicas de liderazgo*, aspecto que incide directamente en la eficacia y satisfacción del personal docente, y en *técnicas y procedimientos de evaluación* que, querámoslo o no, debe desempeñar en su función directiva.

Por tanto, siendo realistas y puesto que los Directores tienen que contemplar todas las facetas del papel que son exigibles desde un modelo previo, esa formación tendrá que abordar hoy día la siguiente preparación:

- En primer lugar hay que prepararles para *atisbar el futuro*, ser proyectivos, capaces de situarse en escenarios prospectivos, dado que sus alumnos no se forman para hoy sino para mañana.
- En segundo lugar, en las tareas concentradas en los roles identificados como más difíciles por su naturaleza intrínseca; fundamentalmente los de *líder, gestor del currículum y evaluador*.
- En tercer lugar los de *negociador, promotor del cambio y promotor de una cultura colaborativa*.
- En cuarto lugar la potenciación de estrategias que permitan responder con éxito a la naturaleza del trabajo directivo, como el *control del tiempo y del estrés o la flexibilidad, pérdida del miedo a la incertidumbre o el adiestramiento en torno a decisiones*.

Finalmente los procesos de formación *no deben repentizarse o realizarse de forma "casuística"* ante la aparición de una nueva legislación, sin continuidad y en espacio de tiempo cortos, sino que debe integrar una *formación inicial y una formación permanente* que capacite para adaptarse a los procesos de cambio que se produzcan, para intervenir en ellos y llevarlos a cabo y, por tanto, para un mejor servicio a la organización. Entendemos que hoy la misma brevedad de su mandato hace costosa e imprevisible la bondad y utilidad de un modelo de formación muy prolongado, pero, sin olvidar éste, vemos que en última instancia sería necesario plantear estrategias complementarias en el puesto de trabajo, de información, comunicación y asesoramiento permanente entre

Directores y la Administración, bien por medio de la Inspección o de expertos externos preparados a tal fin.

Lo que está claro es que debe *favorecerse el prestigio de la dirección y tender hacia una formación sólida y cada vez más profesionalizada*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁLVAREZ, M. et al. (1991). Informe sobre la investigación del perfil y la función directiva en los centros escolares. *Revista de Educación*, 294, 447-482.

BARDISA, T. (1996). "El difícil acceso de las profesoras a la dirección escolar", IV Congreso Interuniversitario de Organización Escolar, Área de Didáctica y Organización Escolar de URV, UAB, UB, UGi, ULI, Tarragona, 523.

BAZ, F., BARDISA, T. y GARCÍA, C. (1994). *La dirección de centros escolares*. Zaragoza: Edelvives.

BERNAL, J.L. y JIMENEZ, J. (1992). El equipo directivo en los centros públicos no universitarios. Dualidad de su situación como representantes al mismo tiempo de la Administración educativa y de la comunidad escolar e interacciones que se establecen en el centro como consecuencia de esa dualidad. Madrid: CIDE. (Documento multicopiado).

CIDE (1991). *El sistema educativo español. 1991*. Madrid: MEC.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN (1990). *Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado*. Sevilla: Dirección General de Renovación Pedagógica y Reforma.

CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (1995). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1993-94*. Madrid: MEC.

CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (1996). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1994-95*. Madrid: MEC.

DE VICENTE, P. et al. (1996). La problemática de la función directiva y la formación de líderes escolares. *Revista Investigación Educativa*, vol. 14, núm. 1, 7-34.

DEBÓN, S. (1996). La dirección escolar en la Unión Europea y EE.UU.: Hacia una mayor profesionalización. *Organización y Gestión Educativa*, 2 (1996), 8-13.

GAIRÍN, J. (1993). Formación de directivos. *Organización y Gestión Educativa*, 1 (1993), 29-36.

GAIRÍN, J. et al. (1995). *Estudio de las necesidades de formación de los equipos directivos de los centros educativos*. Madrid: CIDE-MEC.

GAIRÍN, J. (1995a -act.-). La formación de directivos en España. En J. GAIRÍN. y P. DARDER (Coords.), *Organización y gestión de centros educativos* (1994). Barcelona: Praxis..

GAIRÍN, J. et al. (1989). La formacio permanent dels directius d'enseyament secundari. Barcelona: ICE-Universitat Autònoma de Barcelona. (Documento policopiado).

GIMENO, J. et al. (1995). *La dirección de centros: análisis de tareas*. Madrid: CIDE-MEC.

GONZÁLEZ BLASCO, P. y GONZÁLEZ ANLEO, J. (1993). *El profesorado en la España acutal. Informe sociológico sobre el profesorado no universitario*. Madrid: Fundación

Santa María/SM.

HUNT, J.W. (1993). *La dirección de personal en la empresa. Guía sobre el comportamiento en las organizaciones*. Madrid: McGraw-Hill.

LATHER, P. (1986). Research as Praxis. *Harvard Educational Review*, 56 (3), 257-277.

LÓPEZ RUPÉREZ, F. (1994). *La gestión de calidad en educación*. Madrid: La Muralla.

MEC (1993). *Formación del Profesorado. Curso 1993-94*. Madrid.

MEC (1994). *Centros Educativos y Calidad de la Enseñanza. Propuesta de actuación*. Madrid: Autor.

RUIZ, J.M. (1994). La formación del directivo visto desde la Universidad. *Innovación Educativa*, 3 (94), 135-142.

AUTORES

Oscar Saénz Barrio

Doctor en Pedagogía, con Premio Extraordinario. Catedrático de Didáctica en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Autor o director de más de una docena de textos universitarios en el área de Didáctica y Organización Escolar, ha publicado más de un centenar de trabajos de investigación en didáctica de la matemática, tecnología educativa, modelos de investigación y, actualmente, sobre didáctica universitaria y dirección escolar. Director de una colección de Ciencias de la Educación de la Editorial Marfil dedicada a la formación universitaria.

Santiago Debón Lamarque

Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Granada. Profesor del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de Jaén. Autor de diversos artículos e investigaciones sobre dirección escolar, participación y liderazgo. Sus líneas de investigación son la Organización Escolar y dentro de ella fundamentalmente el campo de la dirección. Ha impartido cursos y conferencias sobre los temas mencionados.

Cómo citar este artículo en la bibliografía

Sáenz Barrio, Oscar & Debón Lamarque, Santiago (1998). La formación del director escolar en España. *Revista Electronica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(1). [Disponible en <http://www.uva.es/aufof/publica/revelfop/v1n1osb.htm>]

<- Atrás

[Volver al índice](#)

05903

© **Asociación Universitaria de Formación del Profesorado**

[AUFOPWeb](#), Noviembre 1998

[Luis Carro](#), Facultad de Educación, Universidad de Valladolid