

BORDÓN

Revista de Pedagogía



Volumen 70
Número, 2
2018

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA

FORMACIÓN PARA LA FUNCIÓN DIRECTIVA EN LA ESCUELA: EL CASO DE TARRAGONA (CATALUÑA)

Becoming a school head, training for the directive function in the school: the case of Tarragona (Catalonia)

PILAR IRANZO-GARCÍA, MARTA CAMARERO-FIGUEROLA, JUANA-MARÍA TIERNO-GARCÍA
Y CHARO BARRIOS-ARÓS
Universitat Rovira i Virgili

DOI: 10.13042/Bordon.2018.54487

Fecha de recepción: 20/02/2017 • Fecha de aceptación: 27/11/2017

Autora de contacto / Corresponding Author: Pilar Iranzo-García. E-mail: pilar.iranzo@urv.cat

Fecha de publicación *online*: 01/02/2018

INTRODUCCIÓN. La profesionalización de los directores escolares y su formación ocupan las agendas internacionales porque estos influyen críticamente en el éxito educativo, desde el liderazgo pedagógico y distribuido. En este contexto, nos planteamos ¿cómo se está organizando la formación (inicial y permanente) de los directores escolares? y ¿qué necesidades de capacitación destacan ellos mismos? Para responder a estas cuestiones, revisamos el estado del arte y el recorrido legislativo español-catalán para contrastarlo con la valoración realizada por los directores de educación primaria sobre la formación para la función directiva recibida y sus necesidades de capacitación. **MÉTODO.** En el marco de una investigación más amplia sobre la dirección escolar en educación primaria, se ha utilizado un cuestionario *ad hoc* aplicado a una muestra representativa de directores de las escuelas de Tarragona. El análisis realizado combina estadística descriptiva con pruebas de chi-cuadrado. **RESULTADOS.** Los avances legales estarían impulsando la progresiva profesionalización de los directores y modelos de formación alineados con el liderazgo pedagógico. En cuanto a necesidades de formación, en opinión de los directores noveles, la gestión del centro, la legislación y la gestión del personal son, junto a las metodologías instruccionales, preeminentes. Sin embargo, en estadios de desarrollo profesional más avanzados las necesidades formativas de los directores se diversifican y se orientarían más hacia el liderazgo distribuido. **DISCUSIÓN.** La formación debería atender tanto las necesidades administrativas y de gestión como las inherentes a cada etapa profesional y a los diversos modelos de liderazgo a través de metodologías de formación colaborativas basadas en intercambio de experiencias, mentorazgo y *coaching*.

Palabras clave: Directores escolares, Necesidades formativas, Liderazgo, Legislación educativa, Profesionalización, Desarrollo profesional.

Introducción¹

Las investigaciones sobre la dirección y el liderazgo escolares son cada vez más numerosas, hecho que evidencia la necesidad de conocer cómo las direcciones pedagógica y distribuida integran la calidad docente y la coordinación de los múltiples agentes implicados (Waite y Nelson, 2005; Mulford, 2006; Concha, 2007; OCDE, 2009a; Bolívar, 2010; Informe McKinsey, 2010). La comunidad científica internacional asume, también, la **necesidad de una capacitación específica y profesional** para el desarrollo de la función directiva orientada hacia el éxito escolar. En ese sentido, la OCDE (2009b) identifica cuatro líneas de actuación prioritarias: redefinir las responsabilidades y funciones del liderazgo para mejorar los resultados escolares, distribuir el liderazgo escolar, desarrollar habilidades para un liderazgo eficaz y aumentar el atractivo del liderazgo escolar como profesión.

Además, es necesario estudiar mejor la vinculación entre el liderazgo y el éxito escolar en **contextos marcados por dificultades socioeconómicas y culturales**. En ellos, la capacitación para desarrollar procesos de autoevaluación institucional, prevención y compensación de desigualdades sería indispensable (Dyson, 2008; Iranzo, Tierno y Barrios, 2014). El liderazgo escolar es, por tanto, crítico para articular favorablemente las condiciones de la escuela y disponer de medios para mejorar la coordinación, la supervisión y la colaboración con los recursos del entorno.

Si bien esas ideas merecen el acuerdo internacional, particularmente en el contexto español hay dos debates relevantes y todavía abiertos. Uno de ellos es la relación entre dirección y liderazgo escolares. El otro es hasta qué punto la tendencia profesionalizadora en nuestro país apunta hacia formar para la función directiva o hacia hacer de tal función una profesión. En relación al primero, cabe decir que la OCDE (2009a) asemejó “liderazgo” y “dirección” escolares. Más allá de los principios rectores de

esa institución y del hecho indudable de que en los últimos años se ha dado una aceptación y ampliación del término “liderazgo” en ámbitos sociales, se observaría que ese uso sinónimo también ha ido ganando presencia en la evolución de las leyes españolas y, sobre todo, en las catalanas. Mientras la LOE (2006) asumió el principio de dirección pedagógica, la LEC (2009) ya explicita la idea de que el “liderazgo educativo” es una misión del sistema educativo y los liderazgos pedagógico y distribuido son funciones de los directores escolares. Esta última ley, en lo referido a las funciones del director escolar, hace también de la “dirección” y del “liderazgo” sinónimos. En lo concerniente a competencias, el liderazgo aparece como una de las capacidades consideradas criterio de selección de directores. Asimismo, en los decretos españoles que regulan la capacitación de los directores escolares, el “liderazgo” aparece en los contenidos o módulos de formación como una competencia de la dirección escolar sobre la cual los directores reciben formación (LOMCE, 2013; Real Decreto 894/2014).

Sobre el segundo elemento a debatir, parece irrenunciable formar para el desarrollo de la función directiva —que incluye el liderazgo—, en tanto se trata de una función multidimensional y compleja distinta a la requerida para la docencia. Hacer de la función directiva una profesión es un proceso que en España y Cataluña se está llevando a cabo en las últimas décadas definiendo, entre otras, las funciones y competencias, así como las condiciones de acceso y de capacitación de los directores escolares.

La capacitación de los directores para el liderazgo escolar tiene en la formación uno de sus pilares fundamentales. Las cuestiones serían, entre otras, cómo está organizado el continuum entre formación inicial y permanente de directores, qué necesidades formativas perciben los mismos en su desempeño y qué propuestas de mejora se vislumbran.

En este trabajo analizamos cómo se está legislando la función directiva y su formación y presentamos los resultados de una investigación² que recoge las necesidades formativas percibidas por los directores escolares en el contexto catalán.

Profesionalización de la función directiva

El concepto de profesionalización remite a la capacitación y dotación de condiciones profesionales para el desempeño de una función. En España, según Barrios, Iranzo y Tierno (2013), se habría dado una resistencia a un modelo de “cuerpo de directores” debido a la búsqueda de direcciones más asamblearias tras años de dictadura política, lo cual habría llevado a procesos de desprofesionalización de la dirección escolar. Asimismo, se habría pasado por los mismos retos que la mayoría de los países para encontrar a candidatos apropiados y dispuestos para el cargo. En referencia a la normativa sobre la dirección escolar, nos centramos en la de Cataluña (LEC, 2009) que regula la función directiva a través de los siguientes decretos:

- El Decreto 102/2010 de autonomía de los centros educativos opta por un modelo de liderazgo fuerte y distribuido, concediendo una autonomía supeeditada a la evaluación de resultados y procesos.
- El Decreto 155/2010, de la dirección de los centros educativos públicos y del personal directivo profesional docente, explícita, además de la consideración de una figura directiva “profesional” en contextos de equidad, las capacidades y competencias profesionales específicas —valoradas como mérito— para lograr la excelencia pedagógica. En el procedimiento de nombramiento de director se requiere acreditar haber superado un curso de formación sobre el ejercicio de la función directiva. Posteriormente, el

Decreto 29/2015 exige esa formación como requisito previo a la selección.

- El Decreto 39/2014 define los procedimientos administrativos por los que los directores pueden seleccionar parcialmente la plantilla docente y la Resolución ENS/1128/2016 define perfiles docentes específicos y el procedimiento de capacitación profesional para ocuparlos.

Lo más relevante y diferencial respecto al resto del país es que, en Cataluña, el conjunto de estas normativas lleva a definir la figura de “directores profesionales” y la “selección de maestros” en función de las necesidades y del proyecto de dirección de los centros.

A la vez que la normativa está avanzando en la dotación de recursos para la función directiva y su profesionalización, los mismos directores organizados en diferentes asociaciones también reclaman ejercer la función directiva con mayor identidad profesional: AXIA (Associació de Directius de l'Educació Pública de Catalunya), RedAGE (Red de Apoyo a la Gestión Educativa) de ámbito iberoamericano, FEDADI (Federación de Asociaciones de Directivos de Centros Educativos Públicos), en el marco español.

La cuestión sigue siendo, ¿en qué grado se pretende la profesionalización? Teixidó (2007) propone dos *modelos de profesionalización directiva*: la profesionalización absoluta y la profesionalización según un modelo sociopolítico. En la absoluta, los directivos tendrían voz propia, estatus profesional, defensa de intereses corporativos, sindicato de directores, representación como colectivo y su selección se basaría en criterios de formación, experiencia previa y competencias profesionales. En cambio, en la profesionalización sociopolítica el directivo compaginaría la dirección y la docencia mediante un cargo temporal, manteniendo una mayor proximidad con el colectivo docente del cual procede. Cantón (2013) entiende la profesionalización del director como un proceso de formación inicial y continua en dirección y liderazgo administrativo

y pedagógico que le habilite para desarrollarse profesionalmente y desempeñar la función de dirección y gestión de los centros educativos (aunque sin separarse por completo de la docencia), atendiendo a las demandas de la sociedad y a las directrices de políticas democráticas. Esta profesionalización otorgaría una cierta autonomía a los directores en la gestión de los recursos, sin dejar de rendir cuentas en tanto que servicio público.

Contínium de formación para la dirección escolar

Más allá de que a nivel internacional el modelo de dirección se vincule o no a la docencia y presente diferencias en sus estatutos y figuras profesionales, en los *requisitos de formación específica para la dirección* se advierten determinadas tendencias. Aproximadamente, la mitad de los países participantes en el estudio de la OCDE (2009a) sobre el liderazgo escolar tienen programas de formación inicial. En países como Hungría, Irlanda del Norte y España, la capacitación previa al servicio es, además, un prerrequisito para ocupar el puesto. Chile, Irlanda, Países Bajos y Noruega no tienen programas de iniciación a la dirección pero sí de formación permanente para directores en activo. Prácticamente en toda la Unión Europea existen programas específicos de formación para el desempeño de la función directiva, aunque no sea requisito para acceder al puesto en países como Bulgaria, Chipre, Lituania, Hungría, Países Bajos, Reino Unido y Noruega (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2013).

En general, la formación se clasifica atendiendo a la fase en la que se encuentra el director (Pont, 2008; OCDE, 2009a): a) Una formación inicial que realizarían antes de acceder al cargo aquellos candidatos preseleccionados o personas interesadas en presentarse a la dirección. b) Una formación “de inducción” dirigida a los directores en los inicios de su mandato. En países como Austria, Irlanda, Nueva Zelanda y Suecia

estos programas son la principal manera de ofrecer capacitación en liderazgo a los directores noveles mientras que en Escocia e Irlanda del Norte se utilizan como complemento a la formación inicial. En España, sin embargo, estos programas no están institucionalizados. c) Por último, la formación para el desarrollo y capacitación de directores en activo, que está presente en todos los países con una gran variedad de tipos de provisión, apoyo e impartición. Según la OCDE (2009a), en 23 países la formación permanente es, por normativa, una obligación profesional del puesto de director.

No se aprecia uniformidad a nivel internacional en el modelo y contenido de los programas de formación a causa de los diferentes estándares existentes (OCDE, 2009a; Gómez Delgado, 2011). Aun así, la formación para la función directiva deberá contemplar, dentro de ese contínium, las etapas de desarrollo profesional asociadas a la dirección escolar (Parkay y Hall, 1992; Day y Bakioğlu, 1996; Weindling, 1999; Armstrong, 2010). En general, a una primera fase caracterizada por la incertidumbre y a un periodo de aprendizaje, adaptación y supervivencia, le siguen (a los dos o tres años), la “toma de las riendas” del puesto y las etapas de estabilidad (capacidad de ejercer un liderazgo educativo) y autorrealización (interés por el propio desarrollo profesional) o, en su defecto, desencanto.

La formación para el ejercicio de la dirección escolar

La formación inicial de la dirección escolar en España varía dependiendo de la comunidad autónoma ya que estas incorporan normativas específicas de acceso y ejercicio de la dirección (Gómez Delgado, 2011; Montero, 2013), aunque bajo el marco común que afecta al territorio nacional y que se establece a partir de leyes orgánicas. La LODE (1985) es la primera ley que opta por un modelo de dirección escolar basado en la participación y representación colegiada

aunque no requiere formación específica para acceder al cargo. La LOPEG (1995) plantea el requisito de una formación inicial específica y establece programas de formación continua. Las posteriores leyes no suponen grandes cambios en materia de formación para la dirección escolar, hasta que la LOE (2006) requiere a los candidatos, para el nombramiento, un Proyecto de Dirección (art. 134.1d) y un programa de formación inicial si la experiencia directiva es inferior a dos años (art. 136.1). Más recientemente, la LOMCE (2013) ya exige para la selección haber superado un curso de formación sobre el desarrollo de la función directiva —más ambicioso y completo que los anteriores— impartido por la administración educativa o por otras entidades delegadas, como pueden ser las universidades.

Tras analizar diferentes cursos de formación directiva, Cantón (2013) consideraba que la formación se centraba básicamente en normativa escolar, “se forman en Organización Escolar, pero realmente la formación es en Legislación Educativa y en el BOE” (p. 168), mientras que debería ir más allá.

Los actuales cursos de formación y de actualización definidos por el Real Decreto 894/2014 pretenderían solventar ese reto. Los cursos de formación (tabla 1) tienen una duración mínima de 120 horas y su certificación tiene una validez de 8 años en todo el territorio nacional, aunque pasado ese periodo se deberían realizar cursos de actualización de una duración mínima de 60 horas con similares competencias y módulos de contenido.

TABLA 1. Competencias de la dirección escolar consideradas objeto de formación

Módulos de contenido	
<ul style="list-style-type: none"> • Módulo I: Marco normativo aplicable a centros docentes • Módulo II: Organización y gestión de centros docentes • Módulo III: Gestión de recursos del centro docente • Módulo IV: Factores clave para una dirección eficaz • Módulo V: Rendición de cuentas y calidad educativa • Módulo VI: Proyecto de dirección 	
Competencias genéricas	Competencias específicas
<ul style="list-style-type: none"> • Liderazgo y fomento del trabajo en equipo • Motivación • Gestión de información y toma de decisiones • Comunicación • Gestión de conflictos y convivencia • Organización, gestión y coordinación de centros • Dirección estratégica • Control y supervisión • Gestión del cambio y la innovación 	<ul style="list-style-type: none"> • Marco normativo aplicable a centros docentes • Uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación • Gestión administrativa y económica • Dirección y gestión de los recursos humanos • Gestión de documentos institucionales • Organización de tiempos y espacios • Participación de la comunidad educativa y promoción de la imagen externa • Gestión institucional • Evaluación, planes de mejora y fomento de la calidad del centro

Fuente: elaboración propia a partir del Real Decreto 894/2014.

A partir de ese marco, y siguiendo las indicaciones específicas de la Administración Educativa de la Comunidad Autónoma, cada institución formativa puede determinar la estructura y duración propia del programa, tal y como se muestra en la síntesis de diferentes propuestas de cursos de formación para la dirección y gestión de centros educativos desarrolladas en España presentada en Castro, Gairín, Rodríguez-Gómez y Del-Arco (2011) y en Silva, Del-Arco y Flores (2017).

Método

En el marco de una investigación más amplia basada en metodología mixta (cuestionario y entrevistas en profundidad a directores escolares), en este trabajo se presenta la valoración recogida en el cuestionario sobre la formación directiva (inicial y continua) y sus necesidades formativas.

El cuestionario se ha diseñado *ad hoc* fundamentado en un análisis bibliográfico y distribuido a través de la plataforma *online Lime Survey*. Fue validado por cinco expertos de diferentes universidades españolas y por la directora de los Servicios Territoriales del Departamento de Educación de Tarragona. Asimismo, se realizó una prueba piloto con dos directores que no formaban parte de la muestra. En su versión definitiva está compuesto por 34 preguntas, abiertas y cerradas de selección múltiple y de escala, agrupadas en 9 bloques: 1. Datos del centro; 2. Datos del director; 3. Proceso de acceso al cargo; 4. Formación directiva (inicial y continua) recibida y su valoración; 5. Competencias del cargo; 6. Funciones directivas; 7. Satisfacción en el cargo; 8. Aspectos más influyentes en los resultados académicos; 9. Reflexiones finales (incluye necesidades formativas).

Para este artículo se han seleccionado y analizado todas las variables del Bloque 4 y las necesidades formativas (Bloque 9):

- Formación directiva inicial y continua, ambas definidas como dicotómicas (SÍ se ha realizado/NO se ha realizado).

- Valoración de la formación recibida, en una escala de Likert del 1 al 5.
- Necesidades formativas percibidas, expresadas a través de una respuesta de carácter abierto.

Estas cuatro variables se han relacionado con los bloques 1 y 2:

- 1) Datos del centro: titularidad (pública/concertada-privada); tipo (rural/urbana); tamaño (número de alumnos y docentes); composición del equipo directivo (cargos que lo forman); clasificación de los centros según la propia Administración educativa (centros clasificados o no de máxima complejidad).
- 2) Datos del director: edad, género, experiencia profesional en cargos directivos y en otros cargos de coordinación, experiencia docente, horas semanales de docencia, autopercepción de la actuación predominante en el cargo (coordinar/gestionar/liderar/mandar).

La muestra se ha seleccionado de entre las escuelas de educación primaria de una de las áreas administrativas educativas de la provincia de Tarragona (N=217). Su tamaño se calculó a partir de la fórmula estadística para población finita con un margen de error del 5%, resultando 139 centros, de los cuales se obtuvieron 128 cuestionarios válidos (92% de participación). La selección ha sido probabilística, estratificada con afijación proporcional (atendiendo a las diferentes ubicaciones geográficas y titularidades de las escuelas).

Los datos han sido analizados con el programa SPSS (v.22.0). El tratamiento cuantitativo de los datos se ha realizado mediante estadística descriptiva y no paramétrica (prueba del chi-cuadrado). A las preguntas de respuesta abierta se les aplicó el análisis de contenido.

Resultados de la investigación

La caracterización de los directores participantes es la siguiente: un 69,5% son mujeres, la mayoría tienen entre 50-59 años (un 60,8%), el 47,58% tiene más de 9 años de experiencia directiva, el 60% no ha tenido experiencia en otros cargos de coordinación y el 53% no ha tenido experiencia en otros equipos directivos. La experiencia docente va desde los 7 hasta los 39 años. El 44% de los directores realiza entre 9 y 16 horas semanales de docencia. El 46% percibe su estilo directivo como gestión, seguido de un 30% que considera que lidera y de un 17% que dice coordinar.

Las principales características de las escuelas son: el 87,5% son públicas y el 75,8% urbanas; el 55,6% tiene más de 275 alumnos y el 63% más de 20 docentes; el 70% tiene un equipo directivo formado por director, jefe de estudios y secretario; el 15% son escuelas de máxima complejidad.

Los resultados se organizan en tres apartados: El primero recoge las diferencias significativas, según la prueba del chi-cuadrado (χ^2), entre la variable de formación inicial y las variables del centro y del director. Asimismo muestra la valoración de la formación recibida. El segundo sigue el mismo esquema respecto a la variable de formación continua. En el último apartado se analizan las necesidades formativas de los directores a partir del análisis cualitativo de sus respuestas.

Formación directiva inicial

El 69% de los directores ha recibido formación directiva inicial. Se aprecian diferencias significativas respecto a las variables “edad”, “experiencia en el cargo directivo” y “experiencia en otros cargos de coordinación”. Alrededor del 93% de los más jóvenes (menos de 45 años) ha recibido formación inicial frente al 53% de los mayores de 55 años. La asociación *edad y formación inicial* resulta significativa ($\chi^2 (2, N=128) = 13.569, p < .001$).

En relación a la experiencia directiva, el 100% de los directores con una experiencia entre 2 y 4 años afirma haber recibido formación inicial. En cambio, tan solo un 52,5% de los directores con 9 años o más de experiencia dice haberla recibido ($\chi^2 (3, N=123) = 16.435, p < .001$).

Asimismo, han recibido formación inicial el 80% de los directores con experiencia previa en la coordinación de ciclos u otros cargos *versus* el 61% de los directores sin experiencia en coordinación ($\chi^2 (1, N=128) = 5.349, p < .021$).

La valoración sobre la formación inicial recibida (tabla 2) se recogió en base a los componentes de la evaluación de la formación de Kirkpatrick y Kirkpatrick (2007), “satisfacción”, “aprendizaje”, “transferencia” e “impacto de la formación”. En general, los directores están bastante satisfechos con la formación recibida aunque todavía no perciban un impacto muy generalizado en el éxito educativo de su función directiva.

TABLA 2. Valoración de la formación inicial recibida

	N	Mín.	Máx.	Media	Desv. típ.
Satisfacción de la formación inicial recibida	88	1	5	4,05	0,843
Aprendizaje de la formación inicial recibida	88	1	5	3,89	0,877
Transferencia al centro de la formación inicial recibida	88	1	5	3,88	0,882
Impacto de la formación recibida en el éxito educativo	81	1	5	3,43	0,961

Formación directiva continua

Un 83% ha recibido formación directiva continua. Cuando comparamos la formación recibida durante el cargo con otras variables, solo aparecen diferencias significativas en función del tipo de actuación predominante en su cargo directivo (liderar, coordinar, gestionar o mandar). De los directores que consideran que en su día a día lideran, aproximadamente el 95% manifiesta realizar formación continua. En cambio, los que dicen gestionar o coordinar realizarían menos formación (80% los que gestionan y 69% los que coordinan). ($\chi^2(2, N=119) = 7.344, p < .025$).

La valoración de la transferencia a su centro de la formación recibida durante el cargo (tabla 3) es notablemente satisfactoria, aunque el *impacto* en el éxito educativo continúa siendo algo menos percibido.

Necesidades formativas de los directores escolares

Se pidió a los directores que indicaran un mínimo de 3 necesidades formativas y se obtuvieron un total de 249 referencias (de 95 de los 128 directores, a los que hemos asignado aleatoriamente un código entre 001 y el 128) que se agruparon en las categorías y subcategorías siguientes:

- La necesidad formativa a la que más se alude es la **gestión del centro** (73

referencias), concretamente gestión económica y gestión académica. También se refieren a la formación sobre innovaciones para realizar la gestión de una manera eficaz y conocer “*modelos de gestión ágiles y efectivos*” (ID061). Asimismo, reclaman formación para la evaluación del centro y “*cultura evaluativa*” (ID127) y formación tecnológica sobre el uso de los aplicativos informáticos que deben utilizarse en tareas administrativas, “*aplicación de las nuevas herramientas informáticas*” (ID081).

- En cuanto a las necesidades formativas sobre **legislación educativa** (46 referencias), mencionan conocer las leyes, las normas jurídicas, el reglamento y tener asesoramiento legal sobre aspectos judiciales. Sin embargo, dicen necesitar una “*comprensión de los cambios de normativa constantes*” (ID059) e “*información rápida y clara de las novedades (decretos, normativas...)*” (ID092).
- Respecto a la formación para la **gestión del personal** (46 referencias), las necesidades se concretan en desarrollar las habilidades sociales e interpersonales propias del director y en gestionar equipos. En ese sentido, especifican la necesidad de una formación sobre mediación y sobre “*estrategias de resolución de conflictos*” (ID062), así como conocer dinámicas de grupo para mejorar las relaciones humanas y la

TABLA 3. Valoración de la formación continua recibida

	N	Mín.	Máx	Media	Desv. tip.
Satisfacción de la formación continua recibida	105	2	5	3,90	0,876
Aprendizaje de la formación continua recibida	105	1	5	3,84	0,921
Transferencia al centro de la formación continua recibida	106	2	5	3,97	0,822
Impacto de la formación recibida en el éxito educativo	100	1	5	3,56	1,018

comunicación con (y entre) la comunidad educativa.

- En la categoría de **formación continua** (22 referencias), se agrupan contenidos de actualización permanente como “*aspectos curriculares nuevos que van surgiendo*” (ID009) o “*actualización pedagógica*” (ID120). Se recogen determinadas modalidades de formación como “*seminarios*” (ID063), “*conferencias de temas monográficos*” (ID118), “*jornadas de trabajo de directores*” (ID067), “*intercambios de experiencias*” (ID041) o “*conocer in situ otros sistemas educativos*” (ID037). Además de compartir experiencias, estarían interesados en “*conocer las prácticas de gestión de centros educativos con mucho éxito escolar a nivel internacional*” (ID053).
- Se recogen 21 referencias que aluden específicamente a la **formación en liderazgo**: “*formación en liderazgo*” (ID074), “*liderazgo de equipos de trabajo*” (ID037), “*liderazgo pedagógico*” (ID017) y “*liderazgo transformacional*” (ID127).
- Respecto a las **metodologías y estrategias instruccionales** (19 referencias), piden formación en innovación para tener “*conocimientos de las diversas metodologías*” (ID103), además de formación sobre inteligencia emocional o trabajo por competencias.
- En la categoría de **otras necesidades** de formación para el cargo de dirección (21 referencias), se recogen demandas como psicología, gestión del estrés, gestión de emociones, idiomas (concretamente lengua inglesa), cursos de *coaching* y necesidades educativas especiales.

Solo en una referencia se alude a no tener ninguna necesidad formativa.

Contrastando las necesidades formativas manifestadas por los directores encuestados con algunas de las variables analizadas, resultaría que:

- a) Independientemente del **tipo de actuación directiva predominante** que dicen desarrollar (liderar, gestionar, coordinar o mandar), las respuestas más numerosas siguen siendo las relacionadas con la gestión del centro, gestión del personal y legislación. Sin embargo, se perciben algunas diferencias en cuanto a la necesidad de formación en metodologías y estrategias didácticas: entre los directores que dicen gestionar se aglutina un 5,7% de referencias de esta categoría, mientras que un 6,8% de las referencias corresponde a directores que dicen coordinar y un 7,8% de quienes dicen liderar, destacando también en este colectivo un mayor número de referencias que reclaman más formación sobre liderazgo.
- b) No se observan grandes diferencias en cuanto a las necesidades formativas sobre la gestión del centro, la gestión del personal y la legislación en relación a la **edad** de los directores. Destaca, sin embargo, que solo el 20% de las referencias de los más jóvenes o el 22% de las de los más veteranos demandan formación sobre gestión del centro, frente al 42% de las referencias de directores de mediana edad (entre 46 y 54 años). Asimismo, este último es el colectivo que percibe la formación continua como menos necesaria (solo hay un 4,2% de referencias que la señalan frente al aproximadamente 12% del resto). En relación a la formación sobre liderazgo la piden los directores más jóvenes (13,3% de referencias), mientras que aparece solo un 7% de referencias en el resto de directores.
- c) Los **años de experiencia directiva** hacen variar la principal necesidad formativa: los directores noveles son los que más manifiestan tener necesidades respecto a la legislación, mientras que los directores con más experiencia requieren gestión del centro y gestión del personal. La formación en liderazgo también es más reclamada a medida que se va teniendo

más experiencia: solo un 5,9% de las respuestas de los directores más noveles la señalan, aumenta a casi un 9% en los directores con 2-4 años de experiencia y llega a un 10,7% en los directores con una experiencia de 5-8 años, volviendo a bajar en los directores con más de 9 años de experiencia (7,2%). En el colectivo de los noveles se observa un mayor número de referencias, el 17,6%, sobre la necesidad de formación de metodologías y estrategias instruccionales frente al resto de directores que oscila entre 5,4% y 9,5%.

Discusión y conclusiones

La evolución legislativa y las directrices que enmarcan normativamente la función directiva en España y Cataluña muestran una tendencia a la profesionalización de la figura directiva en el sentido de atribuirle competencias y formación específicas. Aunque esta evolución presenta innegables aspectos positivos, en tanto permite el ejercicio de nuevos roles, sobre todo en la gestión del personal y en los liderazgos pedagógico y distribuido, sería deseable un mayor consenso sobre las líneas estratégicas del sistema educativo, que redujese la excesiva “volatilidad” del marco legislativo. Recordemos que los cambios legislativos continuos provocan, en general, incertidumbre a la hora de interpretarlos y aplicarlos (Barrios, Iranzo y Tierno, 2013). Así lo expresan, también, los directores en este estudio.

De la opinión entre los directores en el contexto catalán sobre la formación recibida y sus principales necesidades formativas destaca que:

- Todos los directores noveles afirman haber recibido formación inicial directiva. Este hecho es consecuencia directa de las normativas vigentes que la establece como requisito para acceder al cargo y que abogan por una profesionalización de los directores en competencias de liderazgo pedagógico y distribuido.
- La mayoría de directores con más experiencia en el cargo no recibieron formación inicial, aunque valoran positivamente la formación continua. Muchos de ellos provienen de cargos unipersonales previos como jefes de estudios o coordinadores de ciclo. Esta experiencia y la formación recibida a raíz de dichos cargos son identificadas como la única formación para el ejercicio de dirección.
- En cuanto a la formación continua, los directores que más manifiestan haber realizado formación continua son aquellos que definen su actuación predominante como “liderar” (en contraposición con los que dicen “coordinar” o “gestionar”). Cejudo, Díaz, Losada y Pérez-González (2016) también relacionaban el mayor grado de inteligencia emocional de docentes de infantil y primaria con una mayor expresión de necesidades de formación en estrategias inclusivas. Sin pretensión de generalización, parece coherente, y así se habría revelado en nuestro trabajo, que una visión más humanista y holística de las necesidades del sistema sensibiliza a los directores acerca de sus propias necesidades formativas.
- Por lo que respecta a las necesidades formativas percibidas, tendrían una relación directa con las etapas de adaptación, estabilidad y autorrealización que todo director atraviesa, haciéndose más diversas y concretas a medida que aumenta la experiencia en el cargo. Así, a mayor experiencia directiva, mayor diversificación de intereses formativos. Los directores con menos de 4 años de experiencia siguen casi exclusivamente centrados en gestión del centro, gestión del personal y legislación (además de estrategias instruccionales).
- Paradójicamente, los tres temas más demandados (gestión del centro, gestión de personal y legislación educativa) están presentes en los módulos de contenidos de la formación estipulada, por lo que nos planteamos tres cuestiones

complementarias sobre el CÓMO se están conceptualizando, diseñando, desarrollando y valorando esos cursos:

- 1) Dado que los temas centrales en la formación directiva, sobre todo en las etapas profesionales de adaptación al cargo directivo, ya se abordan según las normativas, los cursos deberían centrarse en procesos de liderazgo transformacional en lugar de “sucumbir al desgaste”. Es decir, más allá de los contenidos, deberían tenerse en cuenta las etapas de desarrollo profesional para acompañar de forma particular y diversa a directores noveles o expertos hacia las funciones más complejas y críticas de la dirección escolar, a la vez de valorar las fortalezas de los mismos (Day y Bakioğlu, 1996; Silva, Del-Arco y Flores, 2017).
- 2) Puesto que los directores señalan tener necesidades formativas coherentes con modelos de liderazgo pedagógico y distribuido, los procesos de formación deberían recoger sus necesidades emergentes y no solo responder a diseños preestablecidos (Iranzo, 2012). Muchos de los contenidos
- que dicen necesitar remiten a la elevada complejidad que captan en sus contextos de trabajo.
- 3) Las modalidades de formación por las que apuestan algunos de los directores son congruentes con formas emergentes de aprendizaje cooperativo y con el trabajo en red entre los gestores escolares (Ainscow y West, 2008; Dalgıç y Bakioğlu, 2014; Iranzo, Tierno y Barrios, 2014; López-Yáñez, Sánchez-Moreno, Altopiedi y Oliva-Rodríguez, 2015). Esos trabajos muestran que se aprende a ser líder educativo si se crean redes de mentores y aprendices que trabajan en comunicación horizontal y cuentan con soportes institucionales. En caso contrario, prevalece la identidad docente o de *primus inter pares* que viene recogiendo la literatura de nuestro país (Pérez, Barquín y Angulo, 1999; García, Poblete y Villa, 2006; Cantón y Arias, 2008; Gairín y Castro, 2010; Bolívar y Ritacco, 2016) y se eluden las funciones más complejas porque no se desarrolla suficientemente ni la identidad ni la capacidad de liderazgo.

Notas

¹ En este artículo se utiliza el “masculino genérico” sin intención sexista.

² Este artículo forma parte del proyecto LINE2014 “Las nuevas exigencias para la dirección escolar en la educación primaria: análisis y propuestas” financiado por: Universidad Rovira i Virgili (URV) y Banco Santander. Con el apoyo del Departamento de Educación, del Centro de Recursos Pedagógicos (Tarragona) y del ICE de la URV.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. y West, M. (2008). *Mejorar las escuelas urbanas. Liderazgo y colaboración*. Madrid: Narcea.
- Armstrong, D. (2010). Rites of Passage: Coercion, compliance, and complicity in the socialization of new vice-principals. *Teachers College Record*, 111(12), 1-21.
- Barrios, C., Iranzo, P. y Tierno, J. M. (2013). Avances teórico-prácticos y legislativos en la profesionalización de la dirección escolar en España. El caso de Cataluña. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 17, 371-387.

- Bolívar, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3, 79-106.
- Bolívar, A. y Ritacco, M. (2016). Impacto del Modelo Español de Dirección Escolar en la Identidad Profesional de los Líderes Escolares. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(119). doi: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2512>
- Cantón, I. (2013). Antecedentes, selección, formación y calidad de los directores escolares. *Participación Educativa*, 3, 165-173.
- Cantón, I. y Arias, A. R. (2008). La dirección y el liderazgo: aceptación, conflicto y calidad. *Revista de Educación*, 345, 229-254.
- Cejudo, J., Díaz, M. V., Losada, L. y Pérez-González, J. C. (2016). Necesidades de formación de maestros de infantil y primaria en atención a la diversidad. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68(3), 23-39. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68402>
- Castro, D., Gairín, J., Rodríguez-Gómez, D. y Del Arco, I. (2011). Reflexiones y experiencias en Iberoamérica. Realidad y perspectiva de las competencias para el ejercicio directivo en España. En J. Gairín y D. Castro (coords.), *Competencias para el Ejercicio de la Dirección de Instituciones Educativas* (pp. 79-98). RedAGE. Recuperado de: http://acelera.uab.cat/documents_edo/biblio/Redage2012.pdf
- Comisión Europea (2013). *Cifras clave del profesorado y la dirección de centros educativos en Europa*. Edición 2013. Informe de Eurydice, Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. Recuperado de http://eacea.ec.europa.eu/EDUCATION/EURYDICE/documents/key_data_series/151ES.pdf. doi: 10.2797/18233
- Concha, C. (2007). Claves para la formación de directivos de instituciones escolares. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5), 133-138. Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol5num5e/art18.pdf>
- Dalgıç, G. y Bakioğlu, A. (2014). The effect of stakeholders on the reflective practice of school principals: practices in Istanbul and Copenhagen. *Teachers and teaching: Theory and practice*, 20(3), 289-313. <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2013.848524>
- Day, C. y Bakioğlu, A. (1996). Development and disenchantment in the professional lives of head teachers. En I. Goodson y A. Hargreaves (eds.), *Teachers' professional lives* (pp. 205-227). Londres: Routledge Falmer.
- Decreto 102/2010, de 3 de agosto, de autonomía de los centros educativos. *DOG*, 5686, 61485-61519.
- Decreto 155/2010, de 2 de noviembre, de la dirección de los centros educativos públicos y del personal directivo profesional docente. *DOG*, 5753, 82840-82863.
- Decreto 39/2014, de 25 de marzo, por el que se regulan los procedimientos para definir el perfil y la provisión de los puestos de trabajo docentes. *DOG*, 6591, 1-25.
- Decreto 29/2015, de modificación del Decreto 155/2010, de 2 de noviembre, de la dirección de los centros educativos públicos y del personal directivo profesional docente. *DOG*, 6824, 1-12.
- Dyson, A. (2008). *Transitions for disabled and vulnerable young people in the United Kingdom. Background paper for the OECD*. Manchester: University of Manchester.
- FEDADi (2017). *Un marco español para la buena dirección escolar*. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/0B2gExAzblZgUMjZaZTA1UULrWWM/view>
- Gairín, J. y Castro, D. (2010). Situación actual de la dirección y gestión de los centros de enseñanza obligatoria en España. *Revista Española de Pedagogía*, 247, 401-416.
- García, A., Poblete, M. y Villa, A. (2006). La función directiva: un problema sin resolver. Tres décadas de formación, investigación y acción. *XXI Revista de Educación*, 8, 13-34.
- Gómez Delgado, A. (2011). La descentralización de la formación inicial para la dirección escolar en España. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15, 199-217.

- Informe McKinsey (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. Recuperado de <http://mckinseysociety.com/how-the-worlds-most-improved-school-systems-keep-getting-better>.
- Iranzo, P. (2012). *Asesoramiento pedagógico al profesorado*. Madrid: Síntesis.
- Iranzo, P., Tierno, J. M. y Barrios, C. (2014). Autoevaluación institucional y dirección de centros inclusivos. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 26(2), 229-257.
- Kirkpatrick, D. y Kirkpatrick, J. (2007). *Evaluación de acciones formativas. Los cuatro niveles*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- LEC (2009). Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació. *DOGC*, 5452, 56589-56682.
- LODE (1985). Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. *BOE*, 159, 21015-21022.
- LOE (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE*, 106, 17158-17207.
- LOMCE (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *BOE*, 295, 97858-97921.
- LOPEG (1995). Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes. *BOE*, 278, 33651-33665.
- López-Yáñez, J., Sánchez-Moreno, M., Altopiedi, M. y Oliva-Rodríguez, N. (2015). Piloting of a CPD program for school leaders in Spain based on feedback and group coaching. En *Libro de actas del Congreso Education and Transition Contributions from Educational Research*. Recuperado de <http://www.eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/20/contribution/33897/>
- Montero, A. (2013). La formación inicial para el ejercicio directivo. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación (OGE)*, 21(2), 37-39.
- Mulford, B. (2006). Leadership and quality secondary education. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 10(1). Recuperado de www.ugr.es/local/recfpro/Rev101-ART2.pdf
- OCDE (2009a). *Mejorar el liderazgo escolar. Vol. 1: Política y práctica*. Recuperado de www.oecd.org/edu/school/44374937.pdf
- OCDE (2009b). *TALIS. Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Parkay, F. W. y Hall, G. E. (eds.) (1992). *Becoming a principal: The challenges of beginning leadership*. Boston: Allyn and Bacon.
- Pérez, A. I., Barquín, J. y Angulo, J. F. (eds.) (1999). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- Pont, B. (2008). Los directores de escuela deben centrarse en la mejora de los resultados escolares. En J. Gairín y S. Antúnez (coord.), *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad* (pp. 81-106). Bilbao: WoltersKluwer.
- Real Decreto 894/2014, de 17 de octubre, por el que se desarrollan las características del curso de formación sobre el desarrollo de la función directiva establecido en el artículo 134.1.c) de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, así como de los correspondientes cursos de actualización de competencias directiva. *BOE*, 270, 91819-91827.
- Resolución ENS/1128/2016, de 26 de abril, de los perfiles profesionales de los puestos de trabajo específicos en centros educativos públicos dependientes del Departamento de Enseñanza y el procedimiento de capacitación profesional para ocuparlos. *DOGC*, 7114, 1-13.
- Silva, P., Del-Arco, I. y Flores, O. (2017). La formación de directores escolares en Cataluña. Lecciones aprendidas a cinco años del Decreto de Dirección. *Bordón. Revista de Pedagogía*, Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/49427/35327>
- Teixidó, J. (2007). El acceso a la dirección escolar: de la LODE a la LOE. *Participación educativa*, 5, 39-48.

- Waite, D. y Nelson, S. (2005). Una revisión del liderazgo educativo. *Revista Española de Pedagogía*, 232, 389-406.
- Weindling, D. (1999). Stages of headship. En T. Bush, L. Bell, R. Bolam, R. Glatter y P. Robbins (eds.), *Educational management: Redefining theory, policy and practice* (pp. 90-102). London: Sage.

Abstract

Becoming a school head, training for the directive function in the school: the case of Tarragona (Catalonia)

INTRODUCTION. The professionalization of School Heads and their training occupy the international agendas because they have a critical influence on educational success, from pedagogical and distributed leadership. In this context, we ask ourselves the following research questions: How is the training (pre-service and in-service) of School Heads being organized? And, what training needs do they express? To answer these questions, we review the state of the art and the Spanish-Catalan legislative development in order to contrast it with the assessment made by primary School Heads on the training for the directive function received, as well as their training needs. **METHOD.** As part of a wider investigation on school management in Primary Education, an *ad hoc* questionnaire was applied to a representative sample of School Heads in Tarragona. The analysis performed combines descriptive statistics with chi-square tests. **RESULTS.** The legal advances would be promoting a progressive professionalization of School Heads and models of training aligned with the pedagogical leadership. In opinion of the newcomer School Heads, the preeminent training needs are school management, legislation and personnel management besides the instructional methodologies. Nevertheless, in more advanced stages of professional development, training needs of School Heads are diversified and more orientated towards distributed leadership. **DISCUSSION.** The training should address both administrative and managerial needs as well as those inherent in each professional stage and the various leadership models through collaborative training methodologies based on experience sharing, mentoring and coaching.

Keywords: School Heads, Training needs, Leadership, Educational Legislation, Professionalism, Professional development.

Résumé

La formation des directeurs d'école : le cas de Tarragone (Catalogne)

INTRODUCTION. La professionnalisation des directeurs d'école et leur formation sont au centre des questions internationales en éducation. Cet intérêt tient au fait que, grâce à leur leadership pédagogique distribué, les directeurs d'école ont une influence décisive sur le succès éducatif dans leur établissement. Dans ce contexte, nous posons deux questions: a) Comment est organisée la formation (initiale et permanente) des directeurs d'école?; et b) Quels sont, selon eux, les besoins de formation prioritaires? Pour y répondre, nous passons en revue l'état de l'art sur ces interrogations et la législation hispano-catalane. Ces deux points sont mis

en contraste avec l'évaluation que les directeurs de l'enseignement primaire font de la formation reçue pour la fonction de directeur et leurs besoins de formation. **MÉTHODE.** Dans une recherche plus vaste sur la direction scolaire dans l'enseignement primaire, un questionnaire *ad hoc* a été passé à un échantillon représentatif de directeurs d'école de Tarragone. L'analyse a été faite à partir des statistiques descriptives et des tests du khi-carré. **RÉSULTATS.** Les avancées juridiques conduiraient à dire que l'on est face à une professionnalisation progressive des directeurs d'école et des modèles de formation en *leadership* pédagogique. En termes de besoins de formation, les directeurs débutants sont convaincus que les axes prioritaires doivent être la gestion des centres scolaires, la législation, la gestion du personnel et les méthodologies pédagogiques. Cependant, à des niveaux plus avancés de développement professionnel, les besoins de formation des directeurs sont plus diversifiés et plus orientés vers le *leadership* distribué. **DISCUSSION.** La formation devrait répondre aux besoins d'administration et de gestion ainsi qu'à ceux correspondant à chaque étape professionnelle et aux différents modèles de *leadership* par le biais de l'utilisation de méthodologies de formation collaboratives basées sur l'échange d'expériences, le mentorat et le coaching.

Mots-clés: Directeurs d'école, besoins de formation, Leadership, Législation éducative, Professionnalisation, Développement professionnel.

Perfil profesional de los autores

Pilar Iranzo-García (autora de contacto)

Profesora del Departamento de Pedagogía de la Universidad Rovira i Virgili (URV) en Comisión de Servicios (Acreditada Titular ANECA, 2011). Licenciada y doctora en Pedagogía y diplomada en Profesorado. Imparte docencia en los grados de maestro y pedagogía y en el máster de formación del profesorado de ESO, bachillerato, formación profesional y enseñanza de idiomas, en materias vinculadas a la mejora escolar y el asesoramiento a profesionales e instituciones educativas. Sus líneas de investigación son: mejora y liderazgo escolares, formación y desarrollo profesional del profesorado y docencia universitaria. Correo electrónico de contacto: pilar.iranzo@urv.cat
Dirección para la correspondencia: Departamento de Pedagogía de la Universitat Rovira i Virgili, Carretera de Valls s/n, 43007. Tarragona, España.

Marta Camarero-Figuerola

Profesora e investigadora posdoctoral del Departamento de Pedagogía de la Universidad Rovira i Virgili (URV). Licenciada en Pedagogía por la Universitat de Barcelona. Máster en Formación de Formadores y doctora en Pedagogía por la URV. Imparte docencia en asignaturas relacionadas con procesos y contextos educativos. Sus líneas de investigación son: dirección escolar, liderazgo educativo y docencia universitaria y mejora escolar.
Correo electrónico de contacto: marta.camarero@urv.cat

Juana-María Tierno-García

Profesora contratada doctora del Departamento de Pedagogía la Universidad Rovira i Virgili (URV). Licenciada y doctora en Pedagogía. Máster Interuniversitario de Tecnología Educativa. Directora del

Departamento de Pedagogía de la URV. Imparte docencia en grado en materias relacionadas con la investigación y la evaluación en educación. Las líneas de investigación son: formación del profesorado, docencia universitaria y mejora escolar y dirección de centros.

Correo electrónico de contacto: juanamaria.tierno@urv.cat

Charo Barrios-Arós

Profesora titular del Departamento de Pedagogía de la Universidad Rovira i Virgili (URV). Licenciada y doctora en Pedagogía. Ha sido directora del Departamento de Pedagogía de la URV durante ocho años. Imparte docencia en materias vinculadas a la planificación y organización educativa. Las líneas de investigación son: formación y desarrollo profesional del profesorado, docencia universitaria y mejora escolar y dirección de centros.

Correo electrónico de contacto: charo.barrios@urv.cat