

La función directiva: un problema sin resolver. Tres décadas de formación, investigación y acción

Ana García Olalla
Manuel Poblete
Aurelio Villa

Universidad de Deusto

Fecha de recepción: 20-04-06

Fecha de aceptación: 30-06-06

Resumen

A lo largo de las tres últimas décadas se ha producido una profunda transformación de nuestro entorno social, político y cultural. En coherencia, hemos asistido también a una evolución en la definición de la función directiva y en las expectativas y demandas depositadas en las personas que han accedido a la dirección y ejercido los cargos directivos.

Desde su creación, en el año 1971, el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Deusto ha mantenido una fuerte convicción respecto a la trascendental importancia del ejercicio de la Dirección para un buen funcionamiento de los centros educativos, adoptando un compromiso de trabajo en la formación, colaboración y asesoramiento para el desarrollo de experiencias con directores y equipos directivos de centros e instituciones educativas. Paralelamente, se ha tratado de desarrollar una línea de investigación sistemática que avalara y aportara un marco de referencia sólido para el desarrollo de dichas experiencias. Resultado de ello han sido un conjunto de publicaciones y encuentros profesionales en torno al tema de la Dirección.

Trataremos de recapitular en este artículo los hitos fundamentales que han marcado nuestra experiencia y evolución en el acompañamiento con el que a lo largo de estos años hemos tratado de apoyar al desarrollo personal y profesional de las personas y equipos con los que hemos trabajado.

Palabras Clave: Dirección escolar; desarrollo personal y profesional de los equipos directivos

Summary

Our social, political and cultural context has suffered big changes in the last three decades. At the same time we have lived the changes of the headmaster's definition and the evolution of the demands and expectative of the people who develop these jobs.

The Institute of Education Science of the University of Deusto, since 1971, has given an enormous relevance to the Scholar Direction, based on the dependence that exists with the good function of the scholar centres. Also, this institution has adopted the compromise of working on appraisal, formation, collaboration and counselling of the headmasters. At the same time they have researched systematically on this field, offering reference marc. A lot of publications and professional meetings are the proof. In this article, the authors summarise the main events in the development of this field of study and research.

Key words: Headmasters, personal and professional development of headmaster teams

1. La formación de los directivos de centros educativos

1.1. Origen y desarrollo

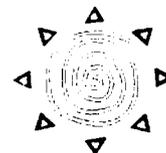
El primer curso específico para directores de centros educativos en España fue impartido en julio de 1969 por el ICE de la Universidad de Deusto en lo que se denominaban «Cursos de Verano». Efectivamente, en aquel tiempo un grupo de jesuitas que se habían formado en los Estados Unidos constituyeron el ICE y crearon un departamento para la formación de directivos. Su primer director, Mariano Ibar, junto con Jaime Filella y Glenn Immegart diseñaron un curso de formación pionero que tuvo enormes repercusiones.

Muy pronto se unirían a este grupo otros profesores¹ que se incorporarían a la formación de directores y al departamento de investigación sobre esta temática. Bajo la ayuda del ICE de la Universidad de Deusto, se potenció la formación de directivos escolares en otros lugares y se colaboró en la creación de otros institutos universitarios que de su mano fueron creando nuevos cursos en esta área. Posteriormente, otros centros e instituciones fueron incorporando esta línea de formación directiva debido a su importancia y a la creciente demanda de la misma.

En tercer lugar hay que señalar la aportación que realizaron por la metodología empleada. Esta formación constaba de diez grandes temáticas, tratadas en forma de seminario en el que los participantes trabajaban de modo práctico, adquiriendo destrezas y desarrollando sus habilidades, y para ello, debían activar su comportamiento a través de metodologías como: estudios de caso, role playing, simulaciones, negociaciones, resolución de problemas. Todavía hoy, después de más de treinta años, los participantes recuerdan esta formación y el valor añadido que les supuso para el desempeño de su vida personal y profesional. El lector debe hacer un esfuerzo para comprender lo que esta metodología suponía de novedad y valor añadido en los años 70, en el que el predominio metodológico era la exposición magistral. En la conmemoración de los 25 años de esta iniciativa, se publica la obra titulada *Formación de Directivos de Centros Educativos* cuyos autores son Immegart y Pascual (1995) en dónde de modo explícito se presentan los materiales empleados y se explican las estrategias utilizadas.

Este origen, que plantea la necesidad de una formación específica e independiente de la realizada con el profesorado, da comienzo a toda una gama de actividades y a ir reconociendo la importancia de la función directiva como la clave del buen gobierno y funcionamiento de los centros educativos. La formación de los directivos escolares fue enriqueciéndose con otras actividades de formación como: asesoramiento a los directores y equipos directivos, ayuda en el diagnóstico de los problemas fundamentales de un centro, creando seminarios permanentes sobre temas y problemas de la dirección, favoreciendo intercambios de experiencias, organizando jornadas, y reuniones científicas sobre el tema; y dentro de este apartado, hay que reseñar, especialmente la organización cada cuatro años del Congreso internacional sobre Dirección de Centros Educativos en el que se ha contado con primeras figuras mundiales que han permitido un conocimiento de primera mano de problemas y temática común con otros países.

Uno de los problemas reiteradamente señalados tanto en estos foros como en otros foros y jornadas nacionales se centra en la selección de los directivos de la enseñanza pública, cuyo sistema es singular en Europa. Sin embargo, los datos de los estudios e investigaciones son tercos y reiteradamente denuncian la ineficacia de este sistema, cuestión que sigue sin resolverse a pesar de las conclusiones y recomendaciones de las diversas investigaciones sobre el tema. Los propios Informes del Consejo de Estado reiteran prácticamente en cada una de sus publicaciones la necesidad de cambiar un sistema que a todas luces no funciona, como lo prueba el dato sistemático y continuado durante décadas de



que la Administración tiene que designar a un porcentaje que oscila entre el 50% y 70% de los directores por no existir candidaturas en los centros de origen. Lo que demuestra que, en las condiciones en que se establece la dirección de los centros, no se encuentran profesores que deseen asumir voluntariamente esta tarea.

La investigación sobre la dirección de centros educativos ha sido amplia y variada, y pueden encontrarse estudios específicos sobre los problemas esenciales sentidos por la dirección, tales como: las funciones directivas y el papel que deben desempeñar la dirección de los centros; la figura del equipo directivo y la distribución de tareas; los problemas de los directores noveles; el liderazgo de los directivos, el empowerment directivo; las actitudes de los directivos hacia la dirección; la formación necesaria de los equipos directivos; los temas de organización, clima y cultura de los centros; y un larguísimo etc., que resultaría excesivamente prolijo.

Al amparo de la Ley General del 70, nacen el Centro Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (CENIDE) y los Institutos de Ciencias de la Educación, con el propósito de atender al perfeccionamiento del profesorado en ejercicio. Ya en sus primeros años se inicia, aunque tímidamente, las primeras investigaciones sobre la dirección de los centros escolares.

1.2. Necesidad de profesionalizar la función directiva

La función directiva es un ámbito de especialidad profesional en todos los países europeos excepto en España, que mantiene un sistema de elección democrática de elección del director entre los propios profesores del centro. Este enfoque ha sido investigado no sólo por investigadores españoles sino que ha interesado a investigadores extranjeros por su singularidad. Los resultados de las investigaciones son bastante nítidos: el sistema no funciona, existen dificultades de encontrar profesores que deseen asumir la función directiva en el contexto y situación actual.

Estas conclusiones provienen de estudios en los que se ha analizado tanto el acceso como el funcionamiento de los centros, y ha sido reflejado por las revistas dedicadas a estos temas con artículos como: «Se busca director o directora...»; «Muchos los llamados y pocos los elegidos»; «¿Qué dirección para la dirección?». En fin, se podría seguir citando títulos similares, ya que esta situación es una agonía larga y extensa que viene denunciándose desde hace muchos años, y que no encuentra recepción en los oídos de los políticos que no se atreven a dar el cambio; independientemente de su color político, ningún gobierno desde la democracia ha sido capaz de resolver el problema, de ahí que tengamos que seguir afirmando: la dirección un problema sin resolver.

En el año 1991, presentamos una visión panorámica de los procedimientos de selección de los directores escolares europeos a través de una publicación titulada «La dirección de centros educativos». Informe sobre la situación actual en diferentes países europeos (Pascual y Villa, 1991). En este informe y en otros realizados por otros investigadores (Estruch, 2002a y 2002b,), se confirma que somos el único país que tiene una forma de seleccionar a los directores distinto del resto de Europa, y si bien en Europa no existe un único método de selección (la diversidad es muy grande, véase el enfoque francés, inglés, alemán, países nórdicos, etc.) todos ellos tienen una base común: utilizan criterios profesionales para la selección de los puestos directivos. Así:

- Los países con sistemas educativos descentralizados, otorgan a la dirección un papel más cercano al asesoramiento pedagógico y a la gestión: en Inglaterra y Gales se trata de un modelo gerencial, cuya función consiste en gestionar los recursos económicos y humanos así como el marketing de la imagen del centro; en la dirección pedagógica-profesional propia de los Países Bajos, Suecia, Noruega y Finlandia, el director aúna las tareas de gestión con las de asesoramiento pedagógico, siendo responsable de la calidad del centro ante las autoridades locales.

- Los países con un sistema educativo con menor descentralización otorgan a la dirección un papel más burocratizado: países como Francia, Italia, Bélgica y Grecia, conciben una dirección buro-profesional, representante de la Administración en el centro para regirlo de acuerdo con sus pautas.

- Los casos de España y Portugal han evolucionado hacia una situación intermedia entre ambos modelos, con un enfoque de dirección buro-participativa en el que el director es elegido democráticamente por el consejo escolar del centro y la Administración interviene en el nombramiento y en la acreditación previa de los candidatos.

En 1992 el ICE de la Universidad de Deusto organiza el I Congreso Internacional sobre Dirección de Centros en el que se trata el tema del acceso y formación de la dirección con diferentes ponencias (Gonzalo Gómez Dacal, El director de centros: ¿profesional o cargo?; Manuel Álvarez, Elección y aceptación de los directores. Análisis de un estudio empírico; Mark Hanson, El sistema español de dirección de centros docentes: un punto de vista crítico). Todas estas ponencias y las comunicaciones presentadas en relación a esta temática se pueden resumir en algunas conclusiones:

- Un deseo mayoritario de que el claustro intervenga en la elección del director.

- Claras resistencias a la intervención directa o indirecta de la Administración.

- Rechazo al modelo anterior de dirección de cuerpo con carácter vitalicio que confunden con el «director profesional».

- Los profesores directores encuestados y entrevistados muestran una opinión favorable al perfil integrador, rechazando el rol de liderazgo respecto de sus compañeros y se consideran *primus inter pares*.

- Desean ser considerados como profesionales pero sin pertenecer a un cuerpo profesional.

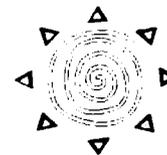
Estas conclusiones reflejan la situación de ambigüedad de la concepción de la dirección en esos momentos, que siguen siendo válidos en el día de hoy. En un estudio más reciente, Villa y Olalla (2003) revisan el procedimiento de acceso en función de las distintas leyes LOPEG, LODE y la LOCE. Allí se afirmaba: «Casi una década de aplicación del procedimiento básico establecido por la LODE, y ante los sucesivos datos aportados por los informes anuales del Consejo Escolar del Estado, se manifiesta un acuerdo unánime en admitir que el balance era desalentador ante la ausencia de candidatos y el deterioro progresivo de la situación, instando a la administración a tomar medidas urgentes de apoyo a la dirección de los centros que incrementaran la motivación frente al ejercicio» Villa y Olalla (2003: 5). Sin embargo, las motivaciones extrínsecas no parecen ser muy efectivas a juzgar por el bajo número de candidatos que se presentan para ocupar los puestos de dirección. Ordinariamente, se trata de motivaciones más intrínsecas como mejorar el funcionamiento del centro o prestar un servicio a la comunidad; autorrealización personal y profesional, autoformación, etc.

En la actualidad, el procedimiento de acceso está fundamentado en la Ley Orgánica de Calidad de la Educación, cuyas modificaciones principales respecto de leyes anteriores, pueden verse en Villa y Olalla (2003: 11-12):

- Respecto a los requisitos: se suprime el anterior procedimiento de acreditación y se mantiene el requisito de experiencia previa de cinco años.

- Respecto al procedimiento de selección: se sustituye la elección por el consejo escolar por un concurso de méritos convocado por la administración.

- Respecto a la formación: los aspirantes seleccionados deberán superar un programa de formación consistente en un curso teórico y un periodo de prácticas.



- Respecto a la duración del mandato y cese: el mandato tendrá una duración de tres años, que podrían optar por continuar otros cinco mandatos, hasta un total de quince, previa evaluación positiva.

La nueva Ley Orgánica de Educación mantiene el procedimiento de la selección por concurso de méritos; pero precisa, ya que la comisión de selección estará compuesta, además de por los representantes de la administración, por un tercio de profesores y otro tercio de otros miembros del consejo escolar; restablece la valoración del Proyecto de Dirección junto a la valoración de los méritos académicos y profesionales acreditados, para la selección por la Comisión; eleva la duración del mandato a cuatro años, pero elimina los límites a la renovación (salvo lo que puedan establecer las administraciones educativas), condicionada a la evaluación positiva del ejercicio. Mantiene el programa de formación inicial previo al nombramiento de los seleccionados; pero exige de cursarlo a quienes acrediten dos años de experiencia en la función directiva.

En síntesis, el problema de la profesionalización es un tema sin resolver de modo total aunque hay que decir que se van dando pasos y recorriendo caminos (a veces hacia delante y otras regresando) hacia una consideración de un actuación directiva más profesional. Se insiste en una mayor formación inicial, y en el acceso a la dirección se van formulando nuevos requisitos que ayudan a esta consideración, aunque el camino es largo y queda mucho por recorrer.

2. Estudios e investigación

2.1. La dirección de los directores principiantes

En una investigación internacional llevada a cabo en cinco países europeos, Hungría, Holanda, Noruega, País de Gales y España (en tres Comunidades Autónomas: Andalucía, Cataluña y País Vasco), se analizó la problemática de los directores principiantes, tal como se refleja en la publicación coordinada por Bolam et al. (2000). Estos directores percibían que se enfrentaban al desafío del cambio como una característica permanente de su trabajo diario.

En relación a los problemas percibidos referidos a los directores españoles, se constatan una serie de aspectos concordantes en líneas generales con los percibidos por sus homónimos europeos. En la publicación española, Villa et al. (1998), se recogen las conclusiones generales y específicas del estudio respecto a los problemas y necesidades percibidas por los directores y directoras principiantes y la reflexión sobre ellas conducen a las siguientes implicaciones, que afectan principalmente a la formación:

- La formación inicial debe abarcar, por un lado, la capacitación para identificar y establecer políticas y finalidades del centro (directrices institucionales) y, por otro, las habilidades para las relaciones grupales y humanas, en general.

- En la formación permanente se sugiere la profundización respecto al estudio de las relaciones interpersonales y del trabajo colaborativo. Los programas de perfeccionamiento en la función directiva deben incluir la realidad de las necesidades, problemas y preocupaciones de los directores. Se ve conveniente la participación de los directores experimentados en la formación permanente de los directores noveles. Recientemente, se está poniendo de moda el coaching, como una forma de asesoramiento y formación adecuados para los directores con escasa experiencia directiva.

- Debido a que los sistemas educativos actuales son más descentralizados y los centros tienen mayor autonomía, se ve necesario insistir en una formación más sólida en estrategias de participación e implicación de los docentes que ayuden a la motivación del profesorado y a afrontar de manera eficaz las resistencias al cambio.

2.2. La Dirección como Equipo

Aunque de la investigación y la literatura sobre la dirección de los centros se desprende habitualmente una percepción del ejercicio directivo como una tarea problemática, hemos de ser conscientes de que la definición de la función directiva se produce en cada momento y en cada contexto como resultado de una síntesis de influencias en interacción dinámica, de modo que será siempre una tarea progresiva que habrá de buscar una respuesta coherente con el contexto de intervención.

Así, a lo largo del siglo XX se produjo una gran evolución en la definición de esta función a partir de una síntesis progresiva de influencias provenientes del contexto político y socio-cultural, de la forma de entender el papel de la escuela, el papel en ésta del profesor y la función de su formación profesional y la innovación educativa, la evolución de los modelos organizativos y los modelos directivos derivados, así como las relaciones entre la dirección y el liderazgo. Evolución que se ha visto plasmada en el marco legislativo y ha tenido una clara expresión en el ejercicio de los cargos, desde una concepción jerárquica, autoritaria y burocrática, que caracterizaba los perfiles de los directores escolares de la primera mitad de siglo, hacia una concepción cada vez más descentralizada, participativa y democrática. Ésta va dando paso: en primer lugar, a la creación de órganos colegiados (inicialmente sólo consultivos y posteriormente de gobierno); en segundo lugar, a la incorporación progresiva a estos órganos de representantes de los distintos sectores de la comunidad; y en tercer lugar, a la superación de un ejercicio directivo unipersonal, representado en la figura del director, que evoluciona hacia la distribución del poder y responsabilidad entre varios cargos directivos unipersonales, los cuales llegan finalmente a estructurarse como un equipo.

En este contexto llegamos a los umbrales del siglo XXI con un perfil definido como modelo de funcionamiento para el equipo directivo, altamente complejo, que podríamos sintetizar en las siguientes características:

- Una dirección participativa y colegiada, capaz de animar un modelo organizativo basado en los principios de autonomía del centro y participación de la comunidad educativa. Capaz de animar e integrar a la comunidad educativa en torno a un proyecto común.

- Una dirección con un perfil multidimensional e integrador, que ha de incorporar a su ejercicio la atención a los componentes pedagógicos, técnicos, humanos, culturales, políticos y críticos que configuran el centro educativo como organización, desarrollando las funciones que ello conlleva.

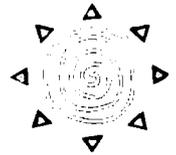
- Una dirección que lidere la reestructuración escolar del centro educativo, para que éste se transforme en una organización que aprende y que se compromete con el desarrollo de un proyecto que concibe el aprendizaje como una construcción activa por parte del alumno, al profesor como un mediador configurador del currículum y al centro como unidad de cambio, al tiempo que abierto a la comunidad.

- Una dirección capaz de desarrollar un fuerte liderazgo pedagógico y organizativo, entendido como un liderazgo transformacional que posibilite un liderazgo compartido con el resto de la comunidad educativa.

- Una dirección que desarrolle una intervención en equipo, planificada, cohesionada y colaborativa.

- Una dirección que en relación a la comunidad educativa desarrolle una gestión autónoma, participativa y colaborativa, interviniendo de forma efectiva sobre los proyectos de centro, sobre las estructuras escolares y sobre el sistema relacional.

Así, la profesionalización ha sido entendida fundamentalmente como una definición progresiva del rol y las funciones propias de la dirección, en coherencia con el modelo educativo y organizativo deseado, pero sin definir paralelamente un



modelo de desarrollo profesional que lo posibilite. Entendemos que la complejidad de la intervención esperada requiere una mayor profesionalización de los cargos, desde una formación inicial y continuada.

Por otra parte, estamos convencidos de que sólo el ejercicio de una dirección entendida como equipo es capaz de responder de forma eficaz a las múltiples demandas y necesidades del funcionamiento de un centro tan complejo como el anteriormente apuntado. La ambigüedad del marco legal en torno a la figura del equipo directivo y a las condiciones de su ejercicio, han puesto también de manifiesto las carencias para el desempeño de esta función directiva colegiada.

En 1994 la necesidad de conocer y analizar cómo estaba siendo el ejercicio de estos equipos directivos nos llevó a iniciar un trabajo de investigación en colaboración con otro equipo de la Universidad Autónoma de Barcelona que tomaba, por primera vez, al equipo directivo como objeto de estudio (Gairín y Villa, 1996, 1999). Al mismo tiempo, nos planteamos realizar una revisión sistemática de toda la investigación que sobre dirección se había realizado en nuestro ámbito estatal durante la primera década de aplicación del modelo LODE de dirección (García Olalla, 1998). Los datos y resultados obtenidos a partir de estos estudios fueron de gran utilidad para arrojar luz sobre las necesidades y orientar nuestro trabajo posterior de formación e intervención en centros.

Nos planteábamos entonces ciertas preguntas y objetivos que orientaban nuestro trabajo de investigación: profundizar en la comprensión de la expectativa de conducta que se deposita en los equipos directivos desde el marco normativo y literario; constatar las evidencias respecto a la existencia de «verdaderos» equipos directivos e identificar las señas que caracterizaban su funcionamiento; conocer qué perfil funcional asumían estos equipos directivos (como órgano colegiado) y sus miembros; entender esta actuación relacionándola con el modelo teórico asumido, la viabilidad percibida y las condiciones personales y contextuales que rodean el ejercicio; analizar sus actuaciones y conocer sus competencias y dificultades; y, con todo ello, poder formular conclusiones sobre el modelo de dirección y el estilo de liderazgo, e identificar las principales dificultades halladas en ese ejercicio.

La primera conclusión obtenida fue constatar la existencia de equipos directivos en los centros con la presencia mayoritaria de las tres figuras básicas (director, jefe de estudios y secretario), a pesar de la escasa estabilidad de estos equipos; así como una clara preferencia por el modelo colegiado, frente al unipersonal, en la asunción de funciones. Este ejercicio colegiado estaba contribuyendo positivamente al ejercicio del director, mediante una delegación que no menoscaba su identidad, pero resultaba excesiva para el Jefe de Estudios y Secretario (quienes funcionaban en exceso a la sombra del director y al amparo de la responsabilidad del equipo). Su funcionamiento interno revelaba también el desarrollo de una cultura como equipo que, sin embargo, no había sido aún transmitida a la comunidad educativa, para quienes el director seguía asumiendo la autoridad y la responsabilidad.

2.3. Roles funcionales de la Dirección

Como señalábamos al analizar la evolución producida en la definición de la función directiva, el perfil de la dirección se ha venido componiendo a partir de las aportaciones de los modelos organizativos, derivados de la Teoría de la Organización y de los paradigmas epistemológicos. Desde una perspectiva integradora se desprende un perfil multidimensional que deberá desempeñar:

- **Funciones Técnicas (o técnico-ejecutivas):** relativas a la planificación, la coordinación y dirección de estructuras, el control-evaluación, y la administración y gestión de recursos.

- **Funciones de Relaciones Humanas:** para facilitar la animación e interacción de personas y grupos mediante la información, la comunicación, la motivación y la facilitación del clima.

- Funciones de Integración, culturales y políticas: entendiendo que la atención a ambas dimensiones es esencial para, más allá de la interacción, lograr la integración de la comunidad educativa. Las funciones culturales se relacionan con la representación y la promoción de la cultura; y las funciones políticas con la regulación de la participación y el poder, la dinamización de los procesos de trabajo en equipo y la intervención en conflictos.

- Funciones Críticas: esta categoría ha sido diferenciada de las funciones políticas por la especificidad de su intervención en el ámbito pedagógico (más allá de lo administrativo y organizativo) al ser entendidas como funciones de animación e innovación pedagógicas, incidiendo en la revisión y reflexión crítica, la formación del personal, y la promoción del cambio, la innovación y la mejora.

- Funciones de Relaciones Externas: esta categoría ha sido diferenciada por ser transversal a las anteriores, pero también porque los estudios sobre las funciones ejercidas revelan la necesidad de dirigir una atención específica a este ámbito.

Los resultados, tanto de nuestra investigación como de la revisión de los estudios previos respecto al análisis de las funciones desempeñadas por los directivos (Gairín y Villa, 1996, 1999 y García Olalla, 1998) revelan claramente aquellos ámbitos que son plenamente asumidos y los que no lo son:

- Son consideradas importantes y realizadas las funciones relativas a la Información, Planificación, Coordinación, Representación y Gestión de Recursos, siempre que no impliquen relaciones externas; y también, aunque en menor medida, la Animación del Sistema Relacional.

- Son valoradas como importantes pero poco realizadas las funciones relativas al Control-Evaluación, la Animación Pedagógica y la Dirección cuando implica ejercicio de la autoridad.

- Aparece como un nuevo ámbito de necesidad las Relaciones Externas, que además de ser poco realizadas son poco valoradas.

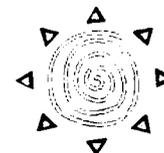
Aparece también una relación directa entre el nivel de realización y la viabilidad percibida, siendo las funciones percibidas como de más difícil viabilidad y conflictivo ejercicio las menos realizadas y viceversa. Además, esto es así con independencia del modelo teórico asumido, pudiendo ser funciones consideradas importantes poco realizadas.

El análisis del tipo de actuaciones desarrolladas por los equipos, nos permitió también comprender ese grado de asunción y su relación con las condiciones contextuales y personales. Destacaremos algunas conclusiones a este respecto:

- Las funciones de Gestión de Recursos aparecen como las más realizadas a pesar de no ser priorizadas (siempre que no impliquen relaciones externas).

- Aunque, en aquel momento los equipos directivos conceden gran importancia y dedican gran parte de su tiempo a las funciones de Planificación, la intervención en el área Pedagógica es poco realizada y no se percibe como pertinente al rol del contenido ligado a la supervisión del trabajo docente en el aula. Por otra parte, aunque expresan su disponibilidad para asumir el liderazgo en los procesos de innovación y cambio que conlleva el trabajo por proyectos, en la descripción de estrategias evidencian una falta de recursos para la producción de dichos cambios.

- Los equipos directivos valoran las funciones de Coordinación entre las más importantes. Aunque el funcionamiento de las estructuras escolares se manifiesta correcto desde el punto de vista formal, el análisis de sus dinámicas no siempre refleja haber desarrollado una cultura de participación, resultando especialmente críticas las estructuras para la participación de los padres y alumnos. Los equipos directivos revelan un desajuste entre sus intenciones e intervenciones: perciben que los miembros de la comunidad manifiestan una baja demanda de autonomía y de participación en la toma de decisiones, y frente a ello adoptan un modelo de actuación fundamentalmente consultivo y ejercen un moderado nivel de control.



- Las funciones de Animación de las Relaciones Humanas son consideradas muy importantes y pertinentes al rol. Los resultados confirman la importancia del clima sobre los resultados de la organización y la importancia de una valoración positiva del equipo directivo por parte de la comunidad, y esbozan además el perfil de un equipo directivo capaz de intervenir en la mejora del clima. Los equipos directivos, a pesar de reconocer esta necesidad, consideran que su poder es escaso y cuestionado, y hallan dificultad para manejar los conflictos, por lo que reclaman más poder y formación.

- Las funciones de Representación reflejan una asunción ambigua por parte del equipo directivo, siendo medianamente importantes y realizadas. Este carácter problemático se relaciona con la diversidad de intereses y expectativas de los diferentes colectivos a los que el equipo directivo ha de representar.

- Por otra parte, las funciones de Dirección que implican el ejercicio de mando y autoridad e intervención en conflictos, aún siendo valoradas como muy importantes, son poco realizadas. Este hecho se relaciona con la percepción del equipo directivo como poseedores de escasa autoridad e influencia, y poco identificados con los roles que ello conlleva, así como con sus dificultades para comprender y manejar el conflicto, fluctuando entre la inhibición y la actuación por imposición. Los equipos directivos se quejan de tener mucho trabajo y responsabilidad y poco poder real frente al Claustro para desarrollarlo.

- Las funciones de Control y Evaluación aparecen entre las menos realizadas, a pesar de ser consideradas muy importantes, siendo percibidas como las de más conflictivo desarrollo. Esta baja asunción se relaciona con la falta de estrategias y recursos para desarrollarlas pero también con el ejercicio de la autoridad que implica la asunción del rol. De hecho, los equipos directivos que asumen la responsabilidad de la toma de decisiones y su rol directivo, muestran creencias más positivas y actitudes más activas en relación a la evaluación.

De hecho, y con respecto a la Evaluación, ya con anterioridad nuestra experiencia en formación de equipos directivos y el conocimiento de un gran número de equipos tanto de centros públicos como privados, nos había llevado a comprobar la hipótesis sobre si el grado de asunción de las funciones directivas suponía una variable explicativa de las creencias, actitudes y comportamientos de los equipos directivos. Así, en una investigación realizada en las Comunidades Autónomas de Canarias y País Vasco (Villa, Auzmendi y Villardón, 1996²) pudimos comprobar la importancia significativa del grado de asunción de las funciones directivas en el funcionamiento del centro fundamentalmente vinculadas con el área de evaluación. Esta función ha sido señalada por autores muy relevantes como una de las funciones directivas clave para explicar el funcionamiento y desarrollo de un centro. Sintetizaremos en cuatro conclusiones, los principales hallazgos encontrados en dicha investigación:

- Los equipos directivos de niveles educativos inferiores (Preescolar y EGB y en la actualidad Educación Infantil y Educación Primaria) muestran unas creencias, actitudes y comportamientos más positivos hacia el uso de la evaluación que sus homónimos de Enseñanzas Medias.

- Las creencias de los miembros directivos de los centros educativos ante la utilización de los datos de rendimiento de sus alumnos para su consideración en la evaluación del centro no son tan negativos. Sin embargo, existe una clara discrepancia entre las actitudes y opiniones y los comportamientos concretos de los equipos directivos. Son pocos los directivos que asumen esta función de evaluación.

- La asunción por parte de los equipos directivos en el ejercicio de su responsabilidad y toma de decisiones directivas necesarias es una variable que discrimina el funcionamiento de los equipos ante el uso de la evaluación. Cuanto menos se asume la actitud directiva, menor es la actitud y comportamiento favorable al uso de la evaluación como estrategia de mejora.

- Tanto las distintas dimensiones de creencias sobre la evaluación como los comportamientos asociados a ellas, se ven más afectados por la percepción que tienen los miembros sobre el ejercicio de sus funciones. En este caso, los miembros de los equipos directivos se consideraban *primus inter pares*, y les costaba asumir la responsabilidad y verse como una «autoridad» ante el profesorado que seguían viéndolo como colegas. Contrariamente, los equipos directivos que asumían en mayor grado esta responsabilidad mostraban un comportamiento más eficaz percibido por sus propios compañeros.

Del análisis del perfil funcional concluíamos, entonces, que los equipos directivos estaban ejerciendo más el rol ejecutivo que el pedagógico, y que se encuentran más orientados a las actividades internas que a las externas. Encuentran dificultades para ejercer un liderazgo de tarea, más ejecutivo frente a sus compañeros, sintiéndose condicionados por el poder del Claustro. Aunque los directivos empiezan a reconocer la importancia y el deseo de asumir un liderazgo pedagógico, encuentran difícil su ejercicio y estiman como bajas las posibilidades de ejercer un liderazgo instructivo. Los estudios sobre el liderazgo transformacional estaban empezando a aportar evidencias sobre sus efectos positivos en los resultados de la organización.

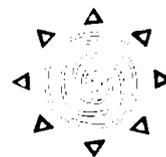
2.4. Liderazgo

Desde sus inicios, la investigación desarrollada sobre el liderazgo transformacional (Bass, 1985; 1988 y 1995) ha demostrado su asociación fuerte y positiva con los buenos resultados de la organización. El ICE de Deusto publicó ya en 1993 un amplio estudio (Pascual, Villa y Auzmendi, 1993) con una muestra representativa de 100 centros públicos y privados de las Comunidades Autónomas del País Vasco y Castilla-León. Los resultados de este estudio validaron el constructo teórico formulado por Bass (1985 y 1988) y pusieron de relieve que:

- Los cuatro Factores de Liderazgo Transformacional estaban positiva y altamente relacionados con cada una de las tres variables de resultados.
- Los dos factores de Liderazgo Transaccional correlacionaban también de forma positiva, pero moderada, con los buenos resultados; más con la Dirección por Contingencia que con la Dirección por Excepción.
- El factor de Dejar Hacer aparecía negativamente asociado con todas las variables de resultados.

El encuentro celebrado en Deusto en torno al III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos, puso de relieve la importancia atribuida por amplios sectores profesionales a la transformación de las instituciones educativas en organizaciones que aprenden, como modelo organizativo capaz de dar una respuesta adecuada a las actuales demandas sociales, educativas y laborales (Villa, 2000). En dicho encuentro se manifestó también un amplio consenso en señalar el ejercicio de un liderazgo transformacional por parte de la dirección como factor clave de influencia para propiciar el desarrollo de ese nuevo modelo de organización y el cambio cultural requerido. Desde este enfoque, el liderazgo es entendido como una función compartida, «aquello que estimula a individuos y equipo a dar lo mejor de ellos mismos para lograr un objetivo común previamente establecido» (Villa y Poblete, 2000). Estamos hablando, de nuevo, de un liderazgo en equipo.

Como señala Bass (2000), un líder activo ha de ser a la vez transaccional y transformacional, pero el liderazgo en las organizaciones que aprenden destaca más por sus factores de carácter transformacional. No entendemos con ello que el liderazgo transformacional sustituye al transaccional, sino que se basa en él y lo supera. Asumiendo estos supuestos, nos interesó, entonces, profundizar en la forma de proceder transformacional mediante su operativización en factores y conductas que fueran comprensibles y asumibles para los cargos y equipos directivos de los centros. Entendíamos que:



- La Influencia Idealizada viene a ser el factor constitutivo básico del cual emanarán el resto de factores: el líder transformacional es un «visionario» que tiene una imagen clara del futuro y de la misión del centro, cree profundamente en ella y en las posibilidades del centro para lograrlo, de modo que se conduce y orienta su actuación hacia ella con total convicción y coherencia.

- Pero además, este líder deberá ser capaz de transmitir a los colaboradores esa misión y visión, haciéndoles partícipes de la misma y dando sentido desde éstas a las distintas actuaciones. Esto caracterizaría la Motivación Inspiracional.

- También sabemos que los miembros sólo van a asumir los objetivos de la organización como propios si perciben que con ello van a satisfacer sus intereses y necesidades personales; de modo que el líder habrá de mostrar una máxima Consideración Individual.

- Para que la organización evolucione, se desarrolle y crezca, será necesario que estos esfuerzos de los miembros se orienten hacia la reflexión, la innovación y la mejora. Habrá que transmitir y generar también confianza en su capacidad para hacer y pensar, propia de la Estimulación Intelectual.

Tomando como base este modelo, se desarrolló un estudio empírico (Poblete y García Olalla, 2002), con la finalidad de analizar cómo estaba siendo ejercido entre los equipos directivos de los centros el liderazgo transformacional y qué tipo de estructura de roles estaban desarrollando en su trabajo como equipo. Se realizó con una muestra de 50 equipos directivos que pertenecían a centros privados concertados. Se aplicó, en este caso, la versión del Cuestionario multifactorial de Liderazgo de Villa y Poblete (1999), adaptado de Bass (1985) y de Bass y Abolio (1995).

El siguiente gráfico muestra los resultados obtenidos en relación con el estilo de Liderazgo que se ejerce en base a los factores del Liderazgo Transformacional. Podemos observar que las conductas de liderazgo más frecuentes son las relacionadas con la Consideración Individual; mientras que las conductas de Liderazgo menos ejercidas son las relativas a la Estimulación Intelectual, seguidas de la Motivación Inspiracional.

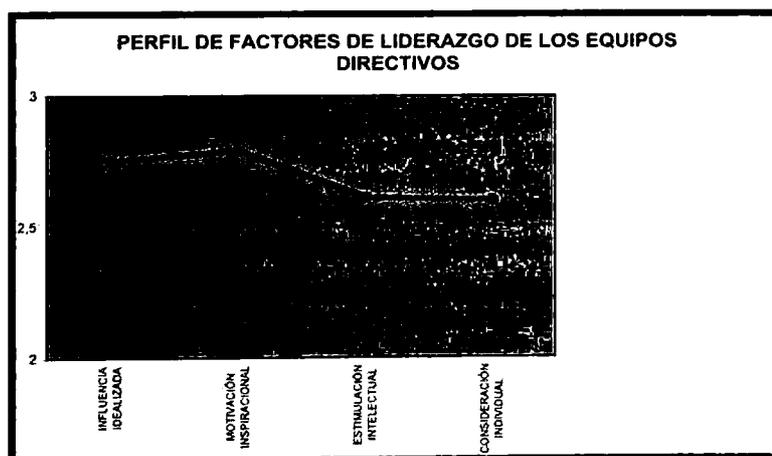


Gráfico 1: Perfil de liderazgo.

En cuanto a los resultados apreciables en el centro como resultado del ejercicio del estilo de liderazgo, el mayor nivel se alcanza en cuanto a Eficacia. El Esfuerzo Extra en la contribución personal del trabajo por parte de los colaboradores se aprecia como el resultado más bajo.

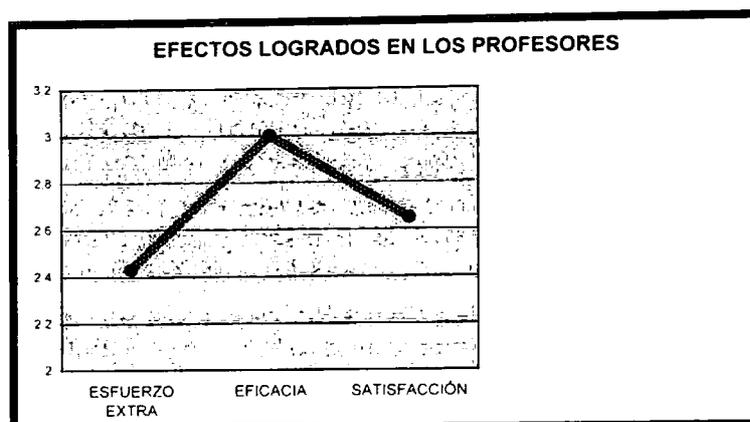


Gráfico 2: Efectos del estilo de liderazgo.

La relación entre Factores de Liderazgo y los resultados del centro es muy fuerte, lo que viene a confirmar en esta muestra las conclusiones a que llegaron en su día Pascual, Villa y Auzmendi (1993).

| FACTORES | RESULTADOS | | |
|--------------------------|----------------|----------|--------------|
| | ESFUERZO EXTRA | EFICACIA | SATISFACCIÓN |
| INFLUENCIA IDEALIZADA | .662** | .801** | .878** |
| MOTIVACIÓN INSPIRACIONAL | .760** | .755** | .792** |
| ESTIMULACIÓN INTELECTUAL | .751** | .666** | .586** |
| CONSIDERACIÓN INDIVIDUAL | .577** | .616** | .634** |

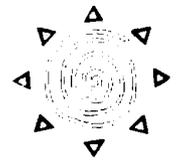
Tabla 1: Correlación entre los factores del Liderazgo Transformacional y sus efectos en el centro.

2.5. Roles de Equipo

Una actuación de carácter transformacional implica un fuerte impulso a la participación, mediante la delegación y descentralización del poder. Como afirmaban Simons (2000), Villa y Poblete (2000) y Villa y Solabarrieta (2000), el liderazgo compartido y el trabajo en equipo deberá ser la base del funcionamiento y la estructura de la organización. Sabemos también que por el mero hecho de crear grupos formales en la organización éstos no se transforman automáticamente en equipos eficaces de trabajo.

Respecto a la estructura formal, la organización atribuye a los miembros del equipo unos determinados roles funcionales analizados con anterioridad, que actuarán como expectativa de conducta para el desempeño de un conjunto de responsabilidades y tareas. Pero, como señalara Belbin (1981 y 2000), además de los roles funcionales, cuando las personas trabajan en equipo tienden a asumir y desempeñar otros roles en función de sus cualidades y características personales, aportando unas competencias y funciones específicas pero fundamentales para el trabajo eficaz del equipo; éstos serán los roles de equipo. Belbin identificó en su investigación nueve roles diferenciados: Cerebro, Investigador de Recursos, Coordinador, Impulsor, Monitor-Evaluador, Cohesionador, Implementador, Finalizador y Especialista. La combinación de roles en el equipo será decisiva para un funcionamiento eficaz. Así, el equipo más eficaz será aquél que posea una composición equilibrada e integrada en sus roles.

Adoptar esta perspectiva supone la conveniencia de analizar la estructura del equipo directivo también desde los roles de equipo que desempeñan sus miembros, más allá del cargo atribuido. Pensamos que este autoanálisis permitirá



una estructuración y actuación más eficaz del equipo, desde el conocimiento y la optimización de los recursos de sus miembros al servicio de la consecución del conjunto de responsabilidades que se le han encomendado. Somos conscientes de que este planteamiento conlleva un modelo de funcionamiento más colegiado en el seno del equipo.

En el estudio empírico anteriormente citado, desarrollado por Poblete y García Olalla (2002) con una muestra de 50 equipos directivos, analizamos también qué tipo de estructura de roles estaban desarrollando éstos en su trabajo como equipo, mediante la aplicación del Inventario de Autopercepción de Belbin (2000).

Como se aprecia en el siguiente gráfico, se pudo concluir la existencia de un perfil específico de Roles de Equipo propio de los equipos directivos del ámbito escolar, claramente diferenciado del perfil característico de otro tipo de organizaciones, por ejemplo las empresariales (Poblete, 2000), que podemos sintetizar en las siguientes características:

- Los tres Roles de Equipo más destacados en la muestra son los de Implementador, Cohesionador y Especialista. El trabajo metódico, sistemático, del día a día, profesional es un punto muy fuerte en el comportamiento de la muestra; es decir, la Orientación a la Tarea. También se dedican muchas energías a lograr unas relaciones interpersonales agradables (Orientación a las Personas).

- Los Roles con medias más bajas en ambos colectivos son los de Investigador de Recursos, Cerebro y Monitor-Evaluador. Se trata, en este caso, de Roles Orientados a las Ideas.

- Se sitúan en un rango intermedio los Roles de Coordinador, Finalizador e Impulsor.

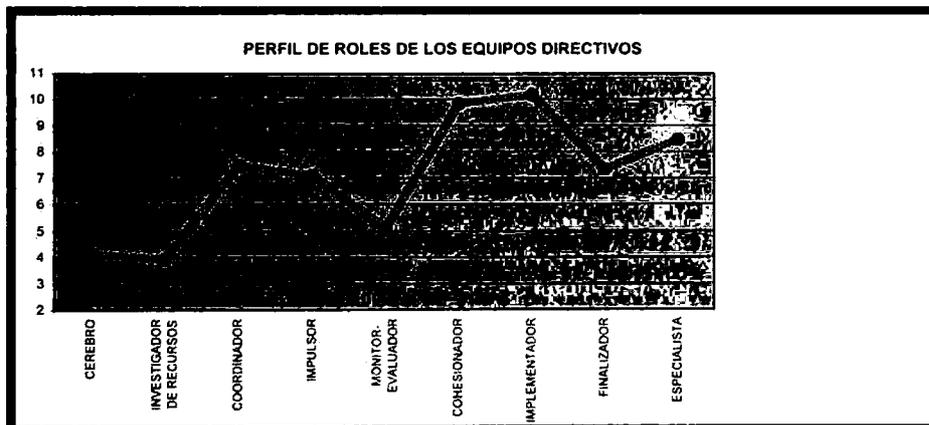


Gráfico 3: Perfil de Roles de Equipo.

Estos resultados resultan coherentes con los hallados en los Factores de Liderazgo y sus Resultados en la Organización:

- Una fuerte orientación a la Tarea, consistente con la alta valoración del resultado, de la Eficacia. También la marcada orientación a las Personas resulta consistente con la conducta predominante de Consideración Individual en el estilo de liderazgo ejercido y con la valoración del resultado Satisfacción.

- Una baja orientación de estos equipos hacia las Ideas se confirma en un estilo con baja frecuencia de conductas propias de Estimulación Intelectual en el ejercicio del liderazgo.

Los resultados describen el perfil de unos equipos eficientes, muy centrados en el desempeño del trabajo y sumamente considerados con la personas; sin embargo con dificultades para estimular la creatividad e iniciativa frente al cambio en los

colaboradores. Es probable que tengan un desempeño suficiente en las tareas encomendadas, pero difícilmente movilizarán las motivaciones de desarrollo profesional necesarias para realizar un Esfuerzo extra entre el profesorado. Tampoco aparece un ejercicio fuerte de Influencia que transmita y vincule las motivaciones personales con las institucionales y con el crecimiento y desarrollo de la organización. Estos resultados confirman también las conclusiones sobre perfiles de los equipos directivos hallados en investigaciones realizadas sobre la asunción y desempeño de funciones (Gairín y Villa, 1999; García Olalla, 1998).

Ante estas experiencias y resultados, surge la pregunta sobre las posibilidades de avanzar en la dirección deseada, en otras palabras de movilizar a los integrantes de equipos directivos para hacer frente a los retos que tienen hoy los centros educativos, para dar respuesta a una sociedad en cambio y en cambio acelerado; dirigentes del mantenimiento y de la continuidad no parecen ser ya los líderes que demanda hoy la sociedad.

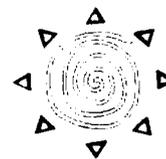
2.6. Las Competencias Directivas

En este proceso de búsqueda, consideramos que un modelo de evaluación, formación y mejora integrado basado en el desarrollo de competencias podía abrir nuevas perspectivas y posibilidades para la mejora del ejercicio de la función directiva. Por ello, iniciamos en el año 2001 un nuevo proyecto tratando de avanzar en una línea de trabajo e investigación que articulara de forma progresiva dicho modelo. El proyecto se inicia con un análisis de la evolución producida en torno a la concepción del desarrollo profesional de los cargos directivos, justificando la necesidad de avanzar en su profesionalización. La profesionalización es entendida como un desarrollo continuo de las competencias requeridas para el adecuado desempeño de la función directiva en cada momento, no como un cuerpo específico vitaliciamente acreditado con independencia de los resultados en el desempeño del cargo y del desarrollo del centro.

En el Congreso sobre Humanismo ante el Siglo XXI, celebrado en la Universidad de Deusto en 2003, tuvimos la oportunidad de presentar el proceso de trabajo seguido para la construcción de este modelo (García Olalla y Poblete, 2003), así como los resultados de un estudio preliminar y exploratorio realizado durante 2002 con una muestra de 100 sujetos miembros de equipo directivos de centros educativos con el fin de contrastar la validez y pertinencia del modelo diseñado. Posteriormente se realizó, durante el año 2003, un nuevo estudio ampliando la muestra a 200 sujetos (Poblete y García Olalla, 2003; 2005). En ambos casos, las muestras de centros educativos se contrastaron con otra muestra de 50 directivos miembros de organizaciones empresariales. Con la ampliación de la muestra de 100 sujetos a 200 sujetos, no han hecho más que confirmarse las conclusiones sacadas en el estudio inicial.

Para la construcción del modelo se realizó, en primer lugar, una revisión de la literatura en torno al desarrollo de las competencias profesionales que nos permitiera articular un marco conceptual sólido que fundamentara el modelo: se definió el concepto de competencia y se optó por un determinado enfoque y modelo para la elaboración de una tipología propia. El modelo toma como fuentes fundamentales de referencia: el modelo de competencias adoptado por la Universidad de Deusto y el perfil de funciones atribuido a la dirección de los centros. A partir de la integración de ambas fuentes se seleccionaron un conjunto de competencias genéricas, que darían respuesta al ejercicio de las funciones a desempeñar. Después de haber realizado y contrastado este análisis fueron seleccionadas catorce competencias (primero, por el juicio de tres especialistas que coincidieron en doce de ellas y, posteriormente, tras un debate y consultas a profesionales que ocupaban puestos directivos, se añadieron otras dos).

A continuación se realizó un trabajo de análisis para discriminar los comportamientos que caracterizan a las catorce competencias seleccionadas y se



elaboró un Inventario denominado Cuestionario sobre Comportamientos en el Trabajo. El coeficiente de fiabilidad interna hallado para este cuestionario fue alto (alfa = .8586).

El Gráfico 4 permite observar los resultados obtenidos con la muestra de directivos de centros educativos y su comparación con la muestra de la empresa. Analizando el perfil de la muestra de centros, observamos que:

- Las competencias más desarrolladas son, por este orden: Relaciones Interpersonales (IP), Trabajo en Equipo (IP), Coaching (ST) y Negociación (IP).

- Las competencias que obtienen puntuaciones más bajas son, de menor a mayor desarrollo: Toma de Decisiones (IT), Liderazgo (ST), Espíritu Emprendedor (ST) y Comunicación (IT).

- Se sitúan en un rango intermedio las restantes competencias (ordenadas de menor a mayor desarrollo): Orientación al Aprendizaje (IT), Resistencia al Estrés (IP), Innovación (ST), Orientación al Logro (ST), Planificación (IT), y Pensamiento Analítico/Sistémico (IT).

- Considerando las categorías del modelo de competencias adoptado, observamos que las más desarrolladas son las Interpersonales, mientras que las menos desarrolladas son competencias Sistémicas.

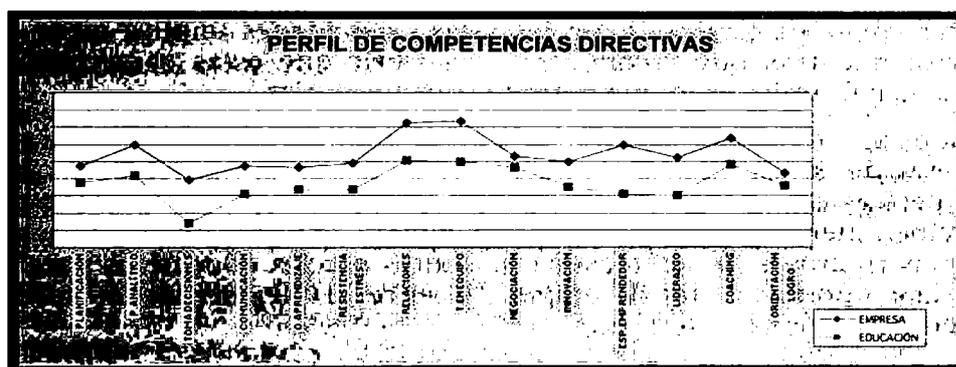


Gráfico 4: Perfil Comparativo de Competencias entre directivos del ámbito empresarial y educativo.

Si comparamos los resultados de la muestra de centros con la de empresa, se observa que las respuestas dadas por esta muestra en todas las competencias son de un nivel superior. Comparando el perfil, aparecen similitudes de interés:

- En ambos casos se hallan tres competencias entre las más altamente valoradas: Trabajo en Equipo, Relaciones Interpersonales y Coaching.

- Resulta llamativo el hecho de que la Toma de Decisiones sea la competencia que obtiene puntuaciones más bajas en ambos colectivos.

- También en los dos colectivos la Orientación al Aprendizaje y la Comunicación se hallan entre las competencias que obtienen puntuaciones más bajas.

Teniendo en cuenta la relación establecida entre las competencias y el tipo de funciones para cuyo desempeño capacitan, puede decirse que los directivos de centros educativos se manifiestan capacitados para el desempeño de funciones de Relaciones Humanas, así como de funciones de Integración y Apoyo (coaching) en lo que respecta a la dinamización de la participación y el trabajo en equipo, pero ya no tanto en lo que respecta al ejercicio de la Representación y a la intervención en conflictos, por lo que implican de asunción del Liderazgo y Resistencia al estrés. Los sujetos estudiados se manifiestan poco competentes para el desempeño de las funciones Técnico-ejecutivas, por lo que comportan de asunción de la

responsabilidad en la toma de decisiones, así como de las funciones Críticas relacionadas con la innovación, y que suponen el ejercicio del liderazgo, el espíritu emprendedor, la innovación y la orientación al aprendizaje y al logro.

Este perfil resulta coherente con los resultados hallados en la investigación previa respecto al desempeño de funciones y a los perfiles de liderazgo y de roles de equipo. La formación de directivos en centros educativos habrá de dar prioridad al desarrollo de competencias tales como Toma de Decisiones, Espíritu emprendedor, Liderazgo, e Innovación; y habrá de ser eminentemente aplicada. Una buena teoría será siempre la mejor práctica, según proclamaba Kurt Lewin; sin embargo, lo será siempre que se aplique, es decir, siempre que se traduzca en competencia.

2.7. La Perspectiva de Género

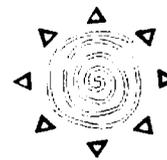
El Género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales, es una construcción social que supone un conjunto de acuerdos tácitos o explícitos elaborados por una comunidad determinada en un momento histórico, y que incluye a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los roles de género son comportamientos aprendidos en una sociedad, o grupo social determinado, que hacen que sus miembros perciban como masculinas o femeninas ciertas actividades, tareas y responsabilidades, y las jerarquicen y valoren de manera diferenciada. Considerar como «naturales» los roles y las capacidades implica creer que son inmutables; mientras que reconocer y descubrir que estas características son asignaciones culturales es lo que permite transformarlas.

Los datos aportados por los estudios en este ámbito reflejan de forma reiterada que, a pesar del sistemático crecimiento de las tasas de participación femenina y de sus perfiles educativos, las mujeres siguen afectadas por un desempleo más alto, perciben menores retribuciones, son sometidas a criterios de selectividad e ingreso más rigurosos, se les reclama más altos niveles educativos para acceder a las mismas oportunidades de empleo, y sufren la segmentación horizontal y vertical en términos de desempeño.

Adoptar una perspectiva de género es un instrumento para acercarse a mirar la realidad, poniendo en cuestión las relaciones de poder que se establecen entre hombres y mujeres, y en las relaciones sociales en general. Constituye tanto un marco conceptual como una metodología de interpretación y un instrumento crítico de análisis que orienta las decisiones, amplía y cambia la mirada, y permite reconstruir conceptos, analizar actitudes para identificar los sesgos y condicionamientos y encarar, desde el diálogo, su revisión y modificación (Cinterfor/ OIT, 2004).

Entendemos que, desde la relación dialéctica que se establece entre los centros educativos y el entorno social en el que se inscriben, la institución educativa construye y reconstruye la cultura social y sus subculturas. Por ello, las posiciones adoptadas por las personas, hombres y mujeres, que desde la dirección asumen la responsabilidad de liderar la construcción de una cultura y un entorno de aprendizaje, serán de suma relevancia para el desarrollo social de una cultura de aprendizaje y orientación hacia el conocimiento, la cual debiera construirse desde los valores del diálogo, la colaboración, la inclusión y la equidad.

El lema del IV Congreso Internacional de Dirección de Centros Docentes, Dirección para la Innovación fue: apertura de los centros a la Sociedad del Conocimiento (Villa, 2004), reflejaba de nuevo un acuerdo sostenido sobre la relevancia de la dirección en el impulso de la calidad del aprendizaje y en la promoción del cambio y la innovación para la mejora del mismo. Así, tuvimos la oportunidad de presentar un trabajo de investigación realizado por un equipo del ICE (Poblete, García Olalla y Pereda, 2004) que compartía, en este caso, un estudio más amplio (financiado por el Instituto Vasco de la Mujer) sobre El Perfil Diferencial de la Mujer ante el Cambio Organizacional (Pereda, García Olalla y Poblete, 2005



y 2006). Presentamos, con en este fin, los resultados de una exploración de datos recogidos entre una muestra de 350 mujeres y hombres que ocupan cargos directivos en centros educativos, analizando si existen diferencias significativas entre los mismos en relación con el perfil de liderazgo que manifiestan.

Siendo la enseñanza un sector tradicionalmente feminizado, resulta un ejemplo paradigmático de segregación horizontal y vertical:

- Así destaca como en países como Francia y España, cuanto más bajo es el nivel de enseñanza, mayor es el número de mujeres que lo integran (según datos aproximados: el 95% en preescolar, el 60% en primaria, el 50% en secundaria, y el 30% en la Universidad) Además, la inmensa mayoría se encuentran en los escalones inferiores y medios del profesorado, siendo muy escasas las mujeres que acceden al nivel de cátedra, y estando los cargos directivos ocupados de manera desproporcionada por hombres.

- Tras la revisión de más de ochenta estudios empíricos realizados sobre dirección en el ámbito educativo durante el período de aplicación del modelo LODE (García Olalla, 1998) pudimos concluir que, a pesar de los escasos requisitos de acceso durante ese periodo, aparecía un Perfil medio de las características personales y profesionales de los cargos directivos. Al referirnos al género, se constata que el sexo mayoritario entre los cargos directivos de los centros educativos es también el masculino, acentuándose esta tendencia entre los directores y en proporción inversa a la población general del profesorado, especialmente en el nivel de primaria; a partir de lo cual se puede afirmar que el género sí es una variable que ejerce influencia en el acceso al cargo.

En uno de los estudios previos anteriormente referenciado (Poblete y García Olalla, 2002), realizado con una muestra de 50 equipos directivos, se había analizado también si existían diferencias significativas entre los equipos directivos de la muestra que pertenecían a una titularidad femenina o masculina (al tratarse de centros educativos privados concertados), hallando que:

- Respecto a los Roles de Equipo, aparecían diferencias altamente significativas en la presencia del Rol Cohesionador (mayor en la titularidad femenina), y en los Roles de Monitor-Evaluador y Cerebro (más presentes en los centros de titularidad masculina).

- Respecto al Perfil de Liderazgo, los centros de titularidad femenina destacaron por su Influencia Idealizada, así como por su capacidad para obtener un mayor resultado en la satisfacción profesional del profesorado, con una tendencia a mayores resultados también en Eficacia y Esfuerzo Extra del profesorado.

Estas diferencias reforzaron nuestra intuición de la necesidad de profundizar en el análisis e investigación de las diferencias en los perfiles de liderazgo de los directivos desde un enfoque de género. Así el estudio posteriormente realizado (Poblete, García Olalla y Pereda, 2004) respondía ya explícitamente a esta finalidad. Se seleccionó, en este caso, una muestra de 350 miembros de equipos directivos, 175 pertenecientes a Centros de titularidad masculina y 175 que trabajan en Centros de titularidad femenina. A partir de los resultados obtenidos podíamos concluir que:

- Respecto a los estilos más tradicionales de Liderazgo (Transaccional y Dejar hacer), no se hallaron diferencias significativas en función del género. El liderazgo transaccional es un estilo cuyos comportamientos son utilizados con frecuencia entre los directivos. Sin embargo, el Laissez faire es un estilo residual. La Dirección por excepción es más empleada en entornos masculinos que en entornos femeninos.

- Existe un Liderazgo transformacional, cuyo perfil de factores es de mayor intensidad en sujetos trabajando en Centros de titularidad femenina que en los que pertenecen a Centros de titularidad masculina. Las diferencias se mantienen cuando se analizan los resultados en función del sexo, lo que parece apuntar

que es un estilo de liderazgo más ligado a la condición de ser mujer que a la titularidad.

- La transmisión de una visión de futuro es factor que marca la diferencia en directivos incorporados en Centros educativos de titularidad femenina frente a los que pertenecen a Centros de titularidad masculina (con diferencias significativas en Motivación Inspiracional y marcadas en Influencia Idealizada). Parece más vinculada a la condición de sexo la Consideración personal que tienen las mujeres independientemente de la titularidad del Centro donde ejercen su función directiva.

- Considerando los efectos en los colaboradores y en la organización, los datos reflejan que no hay diferencias significativas en los Centros de titularidad femenina entre hombres y mujeres que trabajan en ellos, pero sí existe diferencia entre ambos colectivos en los Centros de titularidad masculina: el colectivo de hombres logra un mayor esfuerzo de los profesores y el colectivo de mujeres consigue un mayor grado de eficacia (en ambos casos con diferencias significativas).

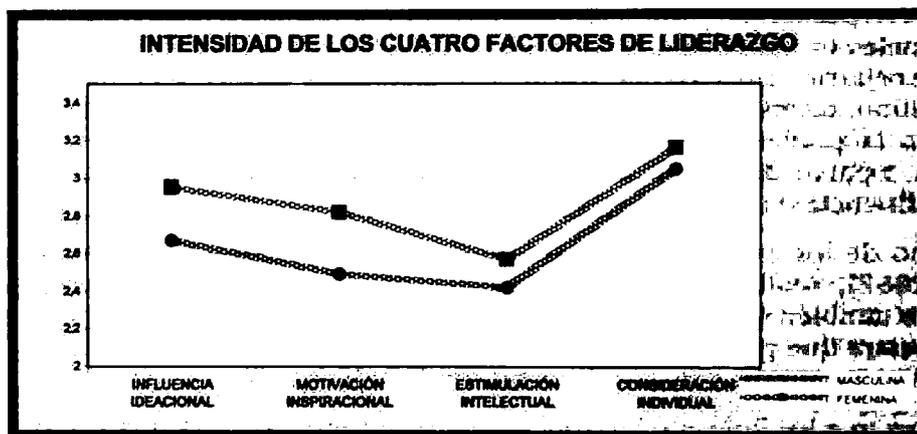


Gráfico 5: Intensidad de los cuatro factores de liderazgo (en función de la titularidad masculina o femenina).

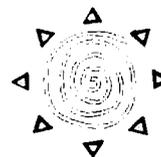
Somos conscientes de que es una línea de investigación que no puede limitarse a analizar una muestra de una población de la enseñanza y que, por otra parte, no recoge centros públicos ni centros universitarios. En un trabajo posterior (Pereda, García Olalla y Poblete, 2005), hemos realizado una amplia revisión de la investigación realizada durante los diez últimos años respecto al perfil diferencial de liderazgo en función del género en el ámbito de las organizaciones en general, llegando a las siguientes conclusiones:

- Las mujeres tienden a mostrar conductas más activas de liderazgo que los hombres tanto en los factores de liderazgo transformacional como transaccional.

- Tan sólo el factor de dirección por excepción es más frecuente entre los hombres que en las mujeres; no así el factor de dirección por contingencia (o refuerzo contingente) que tiende a ser mayor entre las mujeres.

- Las mujeres muestran de manera consistente conductas más frecuentes de todos los factores de liderazgo transformacional que los hombres; si bien esta diferencia no llega a ser significativa en la mayor parte de los estudios, salvo para la Influencia Idealizada, que tiende a ser significativamente mayor entre las mujeres.

- Los resultados en la organización también tienden a ser mayores para las mujeres, aunque las diferencias no son significativas y consistentes en los distintos estudios.



- En algunos estudios aparecen ciertos resultados diferenciados de estas tendencias, que parecen atribuirse a factores del contexto. Aparecen así algunas influencias en función de la cultura de la organización según se trate de entornos predominantemente masculinos y femeninos. La cultura en entornos predominantemente masculinos o femeninos, indica la tendencia a reproducir el estilo de liderazgo dominante: así las mujeres tienden a mostrar las conductas de liderazgo dominantes en su entorno cuando éstos son masculinos; sin embargo, cuando los entornos son predominantemente femeninos, los hombres mantienen sus diferencias en el estilo de liderazgo ejercido en relación con las mujeres.

En caso de confirmarse esta última tendencia apuntada, habría que valorar la mayor o menor permisividad y tolerancia a la diversidad de estilos en los entornos masculinos y femeninos, que se revelarían más rígidos en los entornos masculinos y patriarcales que en los entornos femeninos. Las mujeres tenderían a adaptarse más a estas expectativas y estereotipos en las organizaciones masculinas y patriarcales; mientras que expresarían estilos más diferenciales en contextos femeninos o más flexibles. A luz de estos datos, y en caso de confirmarse, parece que convendría revisar tanto las culturas de las organizaciones como las representaciones de sus miembros.

3. En síntesis

- Constatamos la evolución que ha existido desde la concepción de la función directiva como tarea individual hacia una concepción fundamentalmente colegiada. Esto ha dado lugar a cambios importantes en la formación tradicionalmente centrada en la figura del director y que en la actualidad se realiza en torno al equipo directivo como órgano colegiado. Por otra parte, los estudios sobre liderazgo también han ido incorporando esta concepción y así se puede comprobar cómo las últimas tendencias del estudio del liderazgo en los Centros Educativos ha pasado de centrarse en el puesto del director/a a un nuevo modelo llamado de liderazgo distribuido, compartido, participativo, términos todos ellos utilizados en la investigación.

- Llama la atención que en un sector fuertemente feminizado como es el ámbito de la educación, la proporción de cargos directivos y principalmente el de director, sea aún tan poco representativo de las mujeres. Obviamente, por su relativa representatividad, la situación que se da en Centros concertados de titularidad femenina, en los que la presencia masculina es muy escasa. En los Centros de titularidad masculina la presencia de mujeres en el equipo de dirección es significativamente mayor.

- Un aspecto en el que la evolución se ha producido sin un modelo claro y definido, en nuestro país, es el de la profesionalización de la dirección. Prácticamente en el panorama europeo somos una excepción en relación al modelo de dirección adoptado. Durante la última década se pueden resaltar intentos de mejorar la situación que se podrían definir como parciales (mayor duración en el cargo directivo, formación inicial básica, etc.). Sin embargo, no se ha resuelto el problema en su globalidad. Consideramos que es un tema de decisión fundamentalmente política. Nuestra decidida incorporación al espacio europeo, sin duda, provocará cambios sustanciales también en esta temática.

- El actual modelo de dirección incide en la debilidad a la hora de asumir funciones del puesto directivo, con fuertes repercusiones en los resultados de la gestión. La investigación demuestra que la asunción o falta de asunción de la responsabilidad del puesto de directivo es una variable que determina claramente la eficacia de las tareas y comportamientos directivos. Aquellos miembros de equipos directivos que se consideran uno más respecto a sus compañeros de Centro obtienen unos resultados que son percibidos por sus propios compañeros como menos eficaces y menos satisfactorios. Al mismo tiempo, esos individuos se

convierten en factores de resistencia al desarrollo del equipo directivo del que forman parte.

- Los miembros del equipo directivo deben integrar el ejercicio de la gestión y el liderazgo. Esto supone una capacidad de influencia en las personas y órganos del Centro para motivar hacia el logro de objetivos comunes e institucionales, vinculando éstos con las necesidades y expectativas de desarrollo personal y profesional del personal docente y no docente.

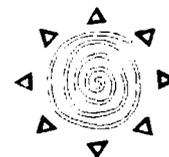
Notas

¹ Este grupo estuvo constituido por Agustín Legorburu, Jesús Eguíluz, Roberto Pascual y Aurelio Villa (los tres últimos fueron directores del ICE en diferentes épocas consecutivas).

² Villa, A.; Auzmendi, E. y Villardón, L. (1996): *Los Equipos Directivos ante el uso de la evaluación. Creencias, actitudes y conductas directivas*. Bilbao, Mensajero/ICE de la Universidad de Deusto.

Referencias

- BASS, B.M. (1985): *Leadership and performance beyond expectations*. New Cork, Free Press.
- BASS, B.M. (2000): «El futuro del liderazgo en las organizaciones que aprenden». En Villa, A. (Ed.): *Liderazgo y Organizaciones que aprenden*. Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto-Mensajero.
- BASS, B.M. Y AVOLIO, B.J. (1995): *The Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ)*. Redwood City, Mind Garden.
- BELBIN, R.M. (1981 y 2000): *Equipos Directivos. El porqué de su éxito o fracaso*. Bilbao, Belbin Associates.
- BELBIN, R.M. (1981 y 2000): *Roles de Equipo en el trabajo*. Bilbao, Belbin Associates.
- BOLAM, R., DUNNING, G., Y KARSTANJE, P (2000): *New Head in the New Europe*. Manchen, Waxmann.
- ELEXPURU, I. Y TORRES, V. (1997): *El Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Deusto. 25 años de historia*. Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto.
- ESTRUCH, J. (2002a): *Dirección profesional y calidad educativa*. Barcelona, Praxis.
- ESTRUCH, J. (2002b): «Hacia la profesionalización de la dirección de centros escolares». *Revista de Educación*, 329.
- GAIRÍN, J. Y VILLA, A. (1996): «Funcionamiento de los equipos directivos. Análisis y reflexión a partir de una investigación empírica». En Villa, A. (Ed.): *Dirección Participativa y Evaluación de centros*. Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto-Mensajero.
- GAIRÍN, J.; VILLA, A. Y OTROS (1999): *Los equipos directivos de los centros docentes*. Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto-Mensajero.
- GARCÍA OLALLA, A. (1996): «El Jefe de Estudios como órgano unipersonal miembro del equipo directivo. Una aproximación para su definición». En Villa, A. (Ed.): *Dirección Participativa y Evaluación de Centros*. Bilbao, Mensajero.



- GARCÍA OLALLA, A. (1998): *Análisis del funcionamiento de los equipos directivos de centros educativos en el contexto del estado español*. Bilbao, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Deusto. Tesis Doctoral inédita.
- GARCÍA OLALLA, A. (2004): «Niños que aprenden, educadores que aprenden y escuelas que aprenden». *Cuadernos de Psicomotricidad*, 28.
- GARCÍA OLALLA, A. y AGUIRREGABIRIA, J. (2006): *El Proyecto de Dirección. Elaboración, desarrollo y evaluación*. Bilbao, Mensajero-Fundación Horreum.
- GARCÍA OLALLA, A. y POBLETE, M. (2003): «El desarrollo profesional en la dirección de centros educativos, hacia la construcción de un modelo basado en competencias». En AAVV; *Congreso Internacional: Humanismo para el siglo XXI*. Bilbao, Universidad de Deusto.
- IMMEGART, G.; PASCUAL, R. E IMMEGART, M.L. (1995): *Formación de Directores de Centros Educativos*. Bilbao, Universidad de Deusto.
- PASCUAL, R. y VILLA, A. (Coords.) (1991): *La dirección de centros educativos. Informe sobre la situación actual en diferentes países europeos*. Vitoria, Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- PASCUAL, R. y VILLA, A. (Eds.) (1992): «La Dirección Factor clave de la Calidad Educativa» En AAVV; *Actas del I Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes*. Bilbao, Mensajero-ICE Universidad de Deusto.
- PASCUAL, R. y VILLA, A. y AUZMENDI, E. (1993): *El liderazgo transformacional en los centros docentes*. Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto-Mensajero.
- PEREDA, V.; GARCÍA OLALLA, A. y POBLETE, M. (2005): «El Perfil Diferencial de la mujer ante el cambio organizacional». Vitoria-Gasteiz, Foro NARO, Emakunde (Instituto Vasco de la Mujer).
- PEREDA, V.; GARCÍA OLALLA, A. y POBLETE, M. (2006): *Mujer y Cambio en las organizaciones, en las culturas de trabajo y en los perfiles profesionales. Implicaciones para la Formación Continua*. Bilbao, Instituto de Postgrado y Formación Continua de la Universidad de Deusto.
- POBLETE, M. (1999): «Roles de Equipo y Estatus». En AAVV; *Primeras Jornadas de Análisis y Conducción de grupos*. Barcelona.
- POBLETE, M. (2000): *Equipos para el cambio en las organizaciones. Aspectos diferenciales*. Barcelona, Facultad de Psicología de la Universidad de Barcelona. Tesis Doctoral inédita.
- POBLETE, M. y GARCÍA OLALLA, A. (2002): «Dirección, Liderazgo y Equipo: aportaciones para un modelo de intervención». En Eyerbe, P. y Otros: *Retos educativos para la próxima década en la Unión Europea y sus implicaciones organizativas. VII C. I. O. I. E., Comunicaciones*. San Sebastián, Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- POBLETE, M. y GARCÍA OLALLA, A. (2003a): «Desarrollo de competencias en los equipos directivos de centros educativos. Un estudio empírico» En AAVV: *Congreso Internacional Humanismo para el siglo XXI*. Bilbao, Universidad de Deusto.
- POBLETE, M. y GARCÍA OLALLA, A. (2003b): «Perfil directivo de competencias para la gestión del cambio en centros educativos. Evaluación y Formación para un modelo de desarrollo profesional». En Gairín, J.; Armengol, D. y Rodríguez, D.: *Propuestas para la Formación en las Organizaciones*. Barcelona, Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- POBLETE, M. y GARCÍA OLALLA, A. (2005): «Perfil directivo de competencias para la gestión del cambio en centros educativos. Evaluación y formación para un modelo de desarrollo profesional». En Gairín, J. y Darder, P.: *Organización y Gestión de centros educativos*. Barcelona, Praxis.

- POBLETE, M., GARCÍA OLALLA, A. Y PEREDA, V. (2004): «El Perfil diferencial del Liderazgo de centros educativos en función del Género». En Villa, A. (Coord.): *Dirección para la Innovación: apertura de los centros a la Sociedad del Conocimiento*. Bilbao, Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Deusto-Mensajero.
- SIMONS, P.R.J. (2000): «Escuelas que aprenden y profesores que aprenden». En Villa, A. (Ed.): *Liderazgo y Organizaciones que aprenden*. Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto-Mensajero.
- UNIVERSIDAD DE DEUSTO (2000): *Marco pedagógico UD. Orientaciones generales*. Bilbao, Universidad de Deusto.
- VILLA, A. (Ed.) (1994): *Autonomía Institucional de los centros educativos. Presupuestos, Organización y Estrategias*. Bilbao, Universidad de Deusto.
- VILLA, A. (Ed.) (1996): «Dirección Participativa y Evaluación de Centros». En AAVV: *Actas del II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes*. Bilbao, Mensajero- ICE Universidad de Deusto.
- VILLA, A. (Ed.) (2000): «Liderazgo y Organizaciones que aprenden». En AAVV: *Actas del III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*. Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto-Mensajero.
- VILLA, A. (Ed.) (2004): *Dirección para la Innovación: apertura de los centros a la Sociedad del Conocimiento*. Bilbao, Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Deusto - Mensajero.
- VILLA, A.; AUZMENDI E. y VILLARDÓN, L. (1996): *Los equipos directivos ante el uso de la evaluación. Creencias, actitudes y conductas directivas*. Bilbao, Mensajero-ICE Universidad de Deusto.
- VILLA, A.; VILLARDÓN L.; VILLAR, L.M.; DE VICENTE, P.; LAFITTE, R. y GAIRÍN, J. (1998): *Principales dificultades de la dirección de centros educativos en los primeros años de ejercicio*. Bilbao; Mensajero-ICE Universidad de Deusto.
- VILLA, A. y POBLETE, M. (1999): *Revisión y adaptación del Cuestionario Multifactorial de Liderazgo (CML) de Bass y Avolio (MLQ)*. Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto.
- VILLA, A. y POBLETE, M. (2000): *Análisis y mejora de los equipos directivos de centros educativos: cómo desarrollar el liderazgo. Curso de Formación para Equipos Directivos*. ICE de la Universidad de Deusto, documento inédito.
- VILLA, A. y SOLABARRIETA, J. (2000): «Roles y actitudes de equipo en las organizaciones que aprenden». En Villa, A. (Ed.): *Liderazgo y Organizaciones que aprenden*. Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto-Mensajero.
- VILLA, A. y GARCÍA OLALLA, A. (2003): «El procedimiento de acceso a la dirección. Reflexiones y propuestas para el debate». *Organización y Gestión Educativa*, Marzo-Abril 2003, nº 2 (XLIX); 4-14.

Ana García Olalla
es Profesora de la Universidad de Deusto

Manuel Poblete
es Profesor de la Universidad de Deusto

Aurelio Villa
es Catedrático de la Universidad de Deusto
Correo electrónico: avilla@rector.deusto.es