

F

ORMACIÓN DE

DIRECTORES ESCOLARES

basada en el análisis de su práctica.

JULIAN LOPEZ YANEZ
MARITA SANCHEZ
M O R E N O *



* Julián López Yáñez es doctor en Pedagogía de la Universidad de Sevilla y Profesor Titular de la misma Universidad en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar y Métodos de investigación y Diagnóstico en educación de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Tiene destacada experiencia en el campo de la formación de Directivos, y el Asesoramiento y evaluación de Centros escolares con estrategias de abordaje institucional.

Él y su equipo -los doctores, Carlos Marcelo, Cristina Mayor y Marita Sánchez- mantienen relaciones de intercambio académico con el Programa "Instituciones educativas" del IICE. En ese marco -y con apoyo financiero del Programa INTERCAMPUS-, van a visitarnos en el mes de octubre del corriente año.

Nuevos roles y nuevas necesidades formativas de los directivos escolares

La autoridad no es la única fuente de poder en las organizaciones escolares y, probablemente, ni siquiera la que influye de manera más decisiva. Muchos otros agentes individuales o grupos disponen de poder en base a su personalidad, su carisma, sus conocimientos técnicos, su ideología o simplemente, su esfuerzo decidido por adquirir ese poder (Mintzberg, 1992). A toda esta capacidad de influencia que es adquirida y ejercida sobre y desde bases informales la denominamos *liderazgo*. Los directores escolares también necesitan una importante dosis de liderazgo para influir significativamente sobre sus centros. Dinham y otros (1995) pusieron de manifiesto la decisiva importancia que el liderazgo de los directores de tres escuelas australianas tuvo sobre el clima escolar, el desarrollo educativo y la satisfacción de profesores, estudiantes y de la comunidad en general, de la misma manera que dicho liderazgo era influido por el entorno y las interacciones con los otros.

En consonancia con la idea de que las organizaciones escolares necesitan líderes y no sólo agentes de la autoridad, desde la literatura especializada se defiende una dirección participativa, impulsora y coordinadora de la actividad pedagógica, que proporcione soporte técnico y que intervenga en la solución de conflictos, y al desempeño de roles de dinamizador de grupos, mediador, impulsor del desarrollo curricular, y de la innovación (López Yáñez, 1992).

Sin embargo, si miramos hacia la percepción que los propios directores tienen sobre su trabajo, su rol y los condicionamientos institucionales, las diferencias llegan a ser dramáticas. Lorenzo (1994), sin ir más lejos, ha hecho públicas algunas conclusiones interesantes a partir de una experiencia de formación de directivos en la Comunidad Autónoma Andaluza:

a) En relación con la motivación para el desempeño del

cargo, se puede afirmar que no son motivos de tipo intrínseco los que predominan en la muestra, sino que se sienten condicionados por superiores o compañeros para aceptar la responsabilidad de la dirección.

b) El ejercicio de la función directiva se percibe en nuestro contexto como difícil, por la existencia de problemas prácticos que quedan expresados en imágenes tales como el celularismo, el individualismo, la oposición de grupos y el desinterés de los profesores. Los problemas relacionados con alumnos, padres o la ordenación pedagógica aparecen como de segundo orden.

c) Los directores se sienten reticentes ante las posibilidades de instaurar en el centro un liderazgo pedagógico que sea capaz de clarificar el tipo de educación a impartir, de gestionar un proyecto educativo coherente o de modificar en sentido positivo la cultura peculiar del centro.

d) Muchos de los participantes entienden que el trabajo cooperativo y la formación basada en la reflexión y la colaboración constituye una ruptura y una apuesta de futuro en la formación y en el desempeño de la función directiva.

Dado este contraste, parece razonable que nos dediquemos a buscar fórmulas de formación que tengan una incidencia real en la mejora de la actuación de los directores en sus centros, y no sólo les proporcionen conocimientos y técnicas de intervención, y también que contribuyan a aumentar su seguridad y a mejorar su motivación en el ejercicio del cargo de director. En este sentido, los enfoques teóricos, técnicos y deductivos tendrían que ceder el paso definitivamente a los inductivos, basados en el análisis de la práctica y la reflexión, así como en la comprensión crítica que los nuevos directores han de poseer de las organizaciones educativas en las que se encuentran implicados, para que sean capaces de adoptar diversos roles en función de los contextos institucionales que se presenten, siempre complejos y cambiantes.

Esto debería tener incidencia respecto tanto a los contenidos como a los métodos en la formación de directivos. Respecto a los primeros, Borrell (1992) entiende que deberían incluirse aspectos como:

El análisis de la dinámica de las instituciones educativas entendidas como sistemas y el análisis contextualizado de los diferentes aspectos de la actividad educativa, como base de una gestión adecuada.

Entrenar la capacidad para analizar sistemáticamente los problemas, para planificar y evaluar las instituciones educativas.

Ofrecer y posibilitar el dominio de instrumentos y recursos científicos y técnicos.

Conocer procesos y medios adecuados para la autoevaluación institucional, entendida como una estrategia de innovación y mejora de la escuela.

Profundizar en el estudio de las áreas funcionales de la organización, prestando especial interés en definir sus problemas, otorgando un enfoque innovador a las posibles soluciones.

No es que pensemos que esto va a agotar el curriculum

formativo de los directores escolares, pero nos parece notable el énfasis que pone sobre el análisis y la resolución de problemas relacionados con los procesos de cambio en los centros. Sin embargo, pensamos que lo que va a marcar la diferencia es la metodología que usemos. Nuestra propuesta, como veremos más adelante, trata de combinar el estudio de casos con el aprovechamiento del potencial formativo de la colaboración entre directores con experiencia y directores principiantes.

Directores expertos que ayudan a principiantes

La ayuda, la orientación y el apoyo que necesitan los directores principiantes para introducirse en las complejidades de su rol pueden venir de la mano de directores con experiencia (mentores). En los últimos años se está poniendo especial énfasis en la utilización de relaciones de asesoramiento o *mentoring* como una vía de formación y desarrollo profesional tanto de gestores, como de administradores de la educación y líderes escolares, fundamentalmente en Estados Unidos y Reino Unido (Daresh, 1995).

Este fue el objeto de un programa basado en la reflexión a partir de la experiencia desarrollado en la Universidad de Indiana y extendido a un total de catorce universidades norteamericanas (Barnett y Brill, 1990). El programa facilita formación teórica y experiencia a los profesores y directores noveles que participan en él, liberándolos durante un mes de sus tareas docentes y administrativas y asignándoles a cada uno un profesor-mentor (un director cualificado) que trabaja con ellos a lo largo del curso. Las actividades sobre las que se construye el proceso de reflexión son entre otras: (a) elaboración de un diario por parte de los participantes, (b) elaboración de un cuaderno de campo para recoger los incidentes críticos, (c) simulaciones preparadas que los participantes analizan, (d) lecturas sobre diversos temas de Organización Escolar, (e) diálogos críticos y (f) trabajo con los directores mentores utilizando la estrategia del diálogo reflexivo.

Los beneficios que reflejaron los participantes en otro programa de este tipo, éste desarrollado en la Universidad del Estado de Ohio (Daresh y otros, 1989) se centran en cinco áreas:

1. *Desarrollo de confianza y competencia.* Los participantes indicaron que sus directores mentores habían conseguido infundir en ellos confianza y valentía para afrontar las futuras responsabilidades.

2. *Coordinación de teoría y práctica.* El asesoramiento de los directores mentores les permitió acercar la teoría a las situaciones prácticas del día a día.

3. *Desarrollo de las destrezas de comunicación.* La relación con los directores mentores permitió a los participantes perfeccionar sus habilidades comunicativas y conocer cuando éstas no eran del todo satisfactorias.

4. *Aprendizaje de los trucos de la profesión.* Los participantes aprendieron estrategias prácticas que aplicaron a diferentes situaciones y que les acercaron a la realidad de cómo se hacen las cosas en las escuelas.

5. *Construcción de una red de colaboración.* Los participantes vieron en la relación con sus directores mentores un apoyo continuo que les liberaba del aislamiento profesional y entendían que se había entablado una red de apoyo que probablemente continuaría a lo largo de los años venideros.

Otra experiencia desarrollada en este sentido es el Programa de Formación de Directores de Philadelphia (Scott y McGinley, 1992). El programa pretende formar a los directores procurándoles una socialización profesional (que sería aquella que enseña a una persona las destrezas, conocimientos y disposiciones necesarias para ser un miembro de la profesión) así como una socialización organizativa (aquella que enseña a una persona el conocimiento, valores y comportamientos requeridos por un rol dentro de una particular organización). La primera de ellas se cubrió mediante seminarios y talleres destinados a facilitar su formación como líderes eficaces: estilos de liderazgo, el rol del director en el desarrollo profesional, el rol del director en la planificación de la escuela, cómo fomentar la participación, o aspectos legislativos de la dirección. El segundo objetivo, (socialización organizativa) se cumplió a través de las relaciones de asesoramiento entre directores mentores y directores principiantes. Los mentores ayudaron y apoyaron a los directores principiantes mediante diferentes actividades, entre las que la observación de diferentes actividades ocupaba un lugar prioritario. Estas actividades se centraron en las siguientes áreas: currículum y enseñanza, clima escolar, alumnos, profesores, relaciones con la comunidad, presupuesto y responsabilidades de gestión.

Recientemente, Bolam y otros (1995) han presentado los resultados de un proyecto de evaluación que valoraba la efectividad de un proyecto piloto nacional de formación de nuevos directores mediante mentores en Inglaterra y Gales. El trabajo se centra fundamentalmente sobre los hallazgos de tres importantes aspectos de la investigación: la naturaleza del proceso de asesoramiento o *mentoring*, su impacto sobre los nuevos directores y las características del éxito del programa.

En relación al impacto del programa los nuevos directores destacan la ayuda que prestaron los mentores ante diferentes problemas, la posibilidad de reflexionar sobre el sentido de ser un director, el poder obtener otras perspectivas, el haber podido desarrollar y afirmar la confianza en sí mismos y el no haberse sentido solos en su tarea. Los mentores se sentían satisfechos al haber podido compartir su experiencia profesional, haber tenido la oportunidad de realizar autoanálisis reflexivos y ser personas de confianza que pueden ser útiles a compañeros.

Tanto nuevos directores como mentores identificaron seis características como las más importantes a destacar y que los mentores deberían poseer para el éxito de los programas basados en estas relaciones de asesoramiento: habilidades de oyente, comportamientos de apertura, calidez y entusiasmo, experiencia en el puesto de director, proporcionar *feedback*, no hacer juicios valorativos y poseer destrezas como consejeros.

Asesoramiento mediante la Supervisión Clínica

En ocasiones los programas que utilizan la potencia formativa de la relación entre expertos y principiantes se han servido de la Supervisión Clínica, que ha sido definida como "una supervisión centrada en la mejora de la enseñanza por medio de ciclos sistemáticos de planificación, observación y un intensivo análisis intelectual de la actuación del profesor para producir una modificación racional" (Weller, en Acheson y Gall, 1980: 11).

La Supervisión Clínica aparece como una modalidad de formación orientada hacia la reflexión y el desarrollo cooperativo de los profesores. Si exigimos a los líderes escolares formas dinámicas de actuación en consonancia con la concepción del centro educativo como cultura (énfasis en los significados compartidos) y como comunidad (énfasis en las dinámicas sociales), la Supervisión Clínica puede significar una estrategia válida puesto que:

- enseña cómo conducir un proceso de cambio a través de la comunicación interpersonal con el propósito de estructurar un trabajo compartido y reflexivo.
- representa, por lo tanto, una oportunidad para que los directores se vuelvan más reflexivos y críticos con sus propias actuaciones,
- es una estrategia muy operativa en el sentido de que nos sugiere cómo hacer las cosas a diferencia de otros planteamientos que se quedan en el enunciado de sus principios filosóficos. Es decir, la Supervisión Clínica concreta las etapas del ciclo de supervisión y la actividad a realizar en cada una de ellas, de manera que la práctica del proceso de supervisión facilita la localización de las áreas problemáticas y proporciona oportunidades para realizar observaciones y reflexionar sobre su contenido.

Objetivos del proyecto

El presente proyecto trata de diseñar, desarrollar y evaluar una modalidad de formación de directivos de centros escolares basada en el análisis de su propia práctica.

Se plantea dentro de un marco institucional de colaboración entre los Centros de Profesores de Alcalá de Guadaíra y de la Cornisa del Aljarafe y el Departamento de Didáctica y Organización Escolar y M.I.D.E., y avalado por el Convenio establecido entre la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía y la Universidad de Sevilla. Sus objetivos específicos son los siguientes:

- A. Desarrollar una metodología específica de formación de equipos directivos basada en el análisis de su práctica.
 - A.1. Capacitar a los equipos directivos en el dominio de Estrategias de Análisis Institucional de sus centros.
 - A.2. Capacitar a los directivos participantes en el diseño de materiales específicos de autoformación basados en la revisión de su práctica como directores.
 - A.3. Capacitar a los directivos participantes en el dominio de estrategias de Asesoramiento Entre Compañeros y Supervisión Clínica
- B. Evaluar el impacto de dicha metodología sobre los

equipos directivos participantes, en particular sobre (a) sus conocimientos y habilidades organizativas y de gestión y (b) su práctica.

B.1. Evaluación de los materiales de autoformación producidos.

B.2. Evaluación del proceso de formación y sus resultados.

Metodología

La formación de los directores que se prevé en el proyecto está orientada fundamentalmente hacia el diseño de casos como material autoformativo y su correspondiente estudio o análisis. La elaboración y resolución de casos prácticos tratará de reconstruir la experiencia de los directivos participantes en el programa de formación, a través de la discusión sobre situaciones reales aportadas por éstos.

La utilización de la estrategia de estudio de casos ofrece ventajas evidentes en el desarrollo del conocimiento

pedagógico (Lampert y Clark, 1990). En primer lugar, y como ha señalado recientemente Merseeth (1990), los casos ayudan a los usuarios a desarrollar destrezas de análisis crítico y de resolución de problemas y consecuentemente, propician una enseñanza basada en la práctica reflexiva y en la acción deliberativa. En segundo lugar, los casos ayudan a los estudiantes a familiarizarse con el análisis y la acción en situaciones complejas. En tercer lugar, se observa y constata claramente que la enseñanza basada en casos implica a los estudiantes en su propio aprendizaje. Por último, la utilización del método de casos promueve la creación de un ambiente de trabajo en grupo y colaboración entre los estudiantes.

Fases y duración

El plazo previsto para la realización del proyecto es de un año, con arreglo a la siguiente secuencia. Algunas de las fases podrán solaparse, de acuerdo con el diseño que finalmente se establezca para el proyecto de formación.

A. Diseño del programa de formación basado en la revisión de la práctica de los directivos escolares	1 mes
B. Desarrollo del programa de formación	
B.1 Fase de formación teórica específica sobre:	3 meses
(a) Estrategias de Análisis Institucional de centros educativos	
(b) Estrategias de Asesoramiento Entre Compañeros y Supervisión Clínica	
(c) Diseño de materiales de autoformación basados en la estrategia de estudio de casos	
B.2 Fase de formación práctica a través de:	
(a) Análisis de los casos elaborados	2 meses
(b) Asesoramiento Entre Compañeros	2 meses
(c) Supervisión Clínica	
C. Fase de evaluación a través de:	
(a) Cuestionarios	2 meses
(b) Entrevistas	

Bibliografía

Acheson, K. y Gall, M. (1980). *Techniques in the Clinical Supervision of Teachers. Preservice and Inservice Applications*. New York: Longman.

Barnett, B.G. y Brill, A.D.(1990). Building reflection into administrative training programs. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 3 (2),179-192.

Bolam, R. y otros (1995)

Borrell, N. (1992) *Formación de directores para el cambio institucional*. Ponencia al II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Sevilla.

Daresh, J. (1995).

Daresh, J y otros (1989). *Mentoring for Leadership Development*. Annual Meeting of the Association for Supervision and Curriculum Development. Orlando.

Dinham y otros (1995)

Lampert, M. y Clark, C. (1990). Expert knowledge and expert thinking in teaching: A response to Floden and Klinzing. *Educational Researcher*, 5 (19) pp. 21-23.

López Yáñez, J. (1992) *Liderazgo para el cambio institucional: funciones, estrategias y formación de los directores escolares en Escudero, J.M. y López, J. (Coord) Los desafíos de las reformas escolares*. Cambio educativo y formación para el cambio. Sevilla: Arquetipo.

Lorenzo, M.(1994). *El Liderazgo educativo en los centros docentes*. Madrid: La Muralla.

Merseeth, K. (1990). *The case for cases in Teacher Education*. Paper presented at the Conference on Case Method. Charlott.

Mintzberg, H. (1992) *El poder en la organización*. Barcelona: Ariel.

Scott, L.D. y McGinley, N.J. (1992). *Succession Planning at the Building Level: The Philadelphia Elementary Principal Intern Program*. Annual Meeting of AERA.San Francisco.