

LOS EQUIPOS DIRECTIVOS EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL ESPAÑOLA: UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN CONTINUA

Sandra García de Fez*, José Raúl Solbes Monzó**

SÍNTESIS. La formación permanente del profesorado resulta clave en todo proceso de mejora educativa. Aún reconociendo la valía de la preparación inicial, es imprescindible que cada docente continúe renovando sus conocimientos a lo largo de su vida, dando respuesta a, por ejemplo, las demandas de actualización en los contenidos curriculares o las metodologías. En esta línea, el desempeño de funciones de gestión y dirección de un centro escolar requiere de una mayor especialización que permita incidir en aquellas destrezas necesarias para motivar, liderar y gestionar la comunidad educativa. Han sido sustanciales los cambios producidos en los últimos años respecto de los requisitos formativos que se exigen a los candidatos a integrar equipos directivos españoles, incidiendo en la profesionalización de las figuras que los componen, sobre todo de quienes ocupan la dirección, la secretaría y la jefatura de estudios. En este marco se presenta el curso de perfeccionamiento «Herramientas para el desarrollo de la dirección de centros docentes» que aquí se analiza, y que surgió de una necesidad evidenciada por el propio profesorado.

Los docentes que desarrollan funciones directivas en los centros de secundaria de la Comunidad Valenciana reconocen que una mayor capacitación y preparación específica para el desempeño eficaz de las tareas adscritas a sus cargos es el camino para ejercer como buenos líderes en sus instituciones. La diversidad de funciones y de competencias que deben desplegar confiere una complejidad añadida a su labor diaria, derivándose en nuevas habilidades que deben desarrollar y que se han tratado de abarcar en la propuesta formativa del curso.

Palabras clave: formación profesional; docente; educación permanente; gestión educativa.

AS EQUIPES DIRETIVAS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL ESPANHOLA: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

SÍNTESE. A formação permanente do professorado é fundamental em todo processo de melhoria educativa. Ainda reconhecendo a valia da preparação inicial, é imprescindível que cada docente continue renovando seus conhecimentos ao longo de sua vida, dando respostas, por exemplo, às demandas de atualização dos conteúdos curriculares ou às metodologias. Nesta linha, o desempenho de funções de gestão e direção de um centro

* Universitat de València.

** Conselleria de Educación, Cultura y Deporte, Generalitat Valenciana.

escolar requer uma maior especialização que permita incidir naquelas destrezas necessárias para motivar, liderar e gerir a comunidade educativa. Foram substanciais as mudanças produzidas nos últimos anos em relação aos requisitos formativos que se exigem aos candidatos para integrarem equipas diretivas espanholas, incidindo na profissionalização dos indivíduos que as compõem, sobretudo de quem ocupa a direção, a secretaria e a direção pedagógica. Neste âmbito, apresenta-se o curso de aperfeiçoamento «Ferramentas para o desenvolvimento da direção de centros docentes», que aqui se analisa e que surgiu de uma necessidade evidenciada pelo próprio professorado. Os docentes que desenvolvem funções de direção nos centros de Ensino Médio da Comunidade Valenciana reconhecem que uma maior capacitação e preparação específica para o desempenho eficaz das tarefas próprias de seus cargos é o caminho para exercer como bons líderes em suas instituições. A diversidade de funções e de competências que devem dominar confere uma complexidade maior à sua atividade diária, derivando-se em novas habilidades que devem desenvolver e que se tratou de abarcar na proposta formativa do curso.

Palavras-chave: formação profissional; docente; educação permanente; gestão educativa.

SCHOOL MANAGEMENT TEAMS IN SPAIN'S PROFESSIONAL EDUCATION: A CONTINUOUS EDUCATION PROPOSAL

ABSTRACT. Permanent education within the faculty is key in every educational improvement process. Even when the value of initial preparation is acknowledged, it is still nevertheless essential that each teacher continues to further their knowledge along their lives, answering to, for example, the demands for curricular content or methodology updating. Therefore, managing and directing a school centre requires further specialization that allows influencing the skills necessary to motivate, lead and manage the educational community. The changes on the educational requirements for school management team candidates in Spain in the last few years have been essential and have influenced the professionalization of the management team members, especially of stakeholders in education management, secretarial and administration positions. Within this framework, the upgrading course "Tools for the development of teaching training centre management" herein analysed was created as a result of the need evidenced by the faculty themselves.

Teachers holding management positions in high-school centres in the Valencia Community admit that further training and specific preparation for the effective performance of the tasks required by their positions is the right path towards becoming good leaders in their institutions. The diversity of functions and competencies required, adds complexity to their daily work, thus resulting in new skills that need to be developed and which have been attempted to be addressed in the education proposal of the course.

Keywords: Professional training; teacher; permanent education; educational management .

1. INTRODUCCIÓN

La mejora de los sistemas educativos ha sido y es una preocupación latente en la mayoría de sociedades, cuyos gobiernos, agentes sociales y población en general, entienden el valor y el potencial de la educación para el progreso. El profesorado aparece como pieza clave en todo proceso de reforma e innovación, siendo uno de los aspectos que se valora en toda propuesta de calidad educativa que se precie, como también su formación, tanto inicial como continua. Que los cambios educativos no se completan hasta que son desarrollados en las aulas, resulta incuestionable; así como que una capacitación continuada permea las paredes de la escuela a las nuevas formas de hacer en la enseñanza y permite conocer y mantener un contacto directo con las cambiantes demandas externas.

Precisamente, esa vinculación de la educación reglada con el mercado laboral y la necesidad de una preparación profesional ajustada a las necesidades económicas, ya ocupaba las páginas de esta revista en 1993, en su segundo número, en el que se examinaba cómo se preparaba a los jóvenes de la década de los noventa ante los nuevos retos del mundo laboral en pleno proceso de modernización. En este sentido, la formación a lo largo de la vida es uno de los aspectos que más interés y reflexión concitan a nivel internacional a la hora de optimizar los sistemas educativos. No en vano es una de las inquietudes de organismos y administraciones, al momento de definir las políticas educativas encaminadas a conseguir una educación de calidad de todos y para todos.

Estos esfuerzos trascienden las barreras estatales y cobran un papel relevante en la agenda internacional educativa, como sucede con el documento «Metas Educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios», auspiciado por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y que reúne a los países iberoamericanos, teniendo en sus ministros de Educación sus promotores. A su vez, a nivel europeo, como se analizará más adelante, se cuenta con la «Estrategia 2020», que presta especial atención a la empleabilidad y la formación necesaria para ella.

Dentro de este marco de preocupación hacia la erradicación de las desigualdades formativas y la garantía del derecho a la educación se ubica la propuesta didáctica que ocupa estas páginas, dirigida a docentes encargados de la gestión y funcionamiento de los centros escolares de nivel secundario. Son numerosas las publicaciones de la OEI sobre la formación del profesorado y su función docente, pero con este monográfico que ahora se presenta, la mirada se centra por primera vez en los equipos directivos y en la necesidad de que estos cuenten con una preparación *ad hoc*. Dicha formación debe

abarcarse no solo el desempeño de las funciones más burocráticas y administrativas, sino también el papel relevante que juegan los directivos a la hora de introducir innovaciones y transformaciones pedagógicas en sus centros. Así, ser a la par impulsor y alentador del profesorado para que mejore su tarea ha de contarse entre las principales funciones de un equipo directivo. De hecho, el número 67 de este mismo año de la *Revista Iberoamericana de Educación* se centraba en un tema directamente relacionado con la dirección de centros educativos: los modelos de gestión y las posibilidades y retos que enfrentan.

La tradición del perfeccionamiento de docentes a través de cursos, seminarios y talleres, ha ido tomando distintas formas en España, hasta llegar al modelo actual. Una de las iniciativas pioneras en la formación de directivos fue la creación en 1969 de un departamento específico para impulsar cursos e investigar sobre este tema, dentro del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Deusto, en el País Vasco (GARCÍA OLALLA, POBLETE y VILLA, 2006). A partir de aquí, las acciones formativas para el profesorado han ido proliferando y asentándose, haciendo especial hincapié en los docentes que desarrollan funciones directivas en instituciones educativas. En este sentido, España tiene un modelo de selección distinto al resto de países europeos, ya que mantiene un sistema de selección democrática, cuando en el resto de Europa la tónica general es la especialidad profesional.

164

Este enfoque ha sido examinado no solo por investigadores españoles sino que también ha interesado, por su singularidad, a foráneos. Los resultados de los estudios son concluyentes: el sistema no funciona, ya que, entre otros puntos, existen verdaderas dificultades para encontrar candidatos que deseen asumir la función directiva.

Ahondando en la necesidad de la profesionalización de la función directiva en España, cabe fijarse en el capítulo II del Título III de la Ley Orgánica 8/2013 de Mejora de la Calidad Educativa, de 9 de diciembre (LOMCE), en el que se especifican las titulaciones del profesorado para impartir docencia en cada una de las enseñanzas. Si bien nadie cuestiona que para impartir clase de primaria sea necesario tener el título pertinente, una persona sin acreditación podría llegar a impartir dicha enseñanza mejor que otra que sí posea los estudios prescritos; ahora bien, el contar con esta titulación otorga una garantía mínima para el ejercicio de la profesión. Si esto es así en el ejercicio de la función docente, cabría preguntarse por qué sería diferente para la gestión y dirección educativa.

Bajo esta perspectiva profesionalizadora se ubica la propuesta formativa llevada a cabo con un primer grupo de docentes de formación profesional, denominada «Herramientas para el desarrollo de la dirección de centros docentes».

A continuación presentamos una breve contextualización histórica y legislativa sobre la formación profesional española y en la Comunidad Valenciana, así como de los requisitos para ser miembro de un equipo directivo docente y la formación necesaria para ello. Y luego se analiza el curso y sus resultados, con miras a su consolidación dentro de la oferta anual al profesorado por parte de la administración educativa valenciana.

2. LA FORMACIÓN PROFESIONAL ESPAÑOLA EN EL MARCO INTERNACIONAL

La educación técnico profesional o formación profesional (FP), como se conoce en España, comprende el conjunto de acciones formativas que capacitan para el desempeño cualificado de diversas profesiones, el acceso al empleo y la participación activa en la vida social, cultural y económica. La FP española ha tenido una tardía y lenta incorporación al sistema educativo reglado. Este hecho ha ocasionado que estos estudios tuvieran escasa valoración social, cierta ambigüedad y falta de apoyo por parte de las administraciones y por el tejido empresarial y sindical (DÁVILA, NAYA y MURUA, 2014). Con la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, Ley 14/1970, de 4 de agosto, se incorporó la FP reglada al sistema educativo, aunque sin requisitos de acceso en su primer nivel, lo que provocó un desprestigio académico al considerarse la vía para aquel alumnado que había fracasado escolarmente y carecía de la edad legal para trabajar. Es precisamente, este carácter compensador (MARHUENDA FLUIXÁ, 2012) el que ha conferido a la FP una imagen de «estudios de segunda» dirigidos a quienes veían difícil acceder a la universidad, ya fuera por fracaso escolar o por cuestiones socioeconómicas.

Durante las décadas de los setenta y ochenta, el primer nivel de la FP se dirigía a quienes no alcanzaban el título de graduado en Educación General Básica, permitiéndoles pasar al segundo nivel formativo y, a su vez, ser pasarela para realizar los estudios de Bachillerato Unificado Polivalente. Pronto se vio la necesidad de reestructurar la FP atendiendo a una mayor dignificación y diversificación en su oferta, para sumarse a las corrientes educativas de los países vecinos y al surgimiento de las nuevas tecnologías y los innovadores yacimientos laborales.

De este modo se fue vertebrando un modelo de FP que, pese a cubrir en sus inicios la formación de mano de obra cualificada, no acababa de despojarse de su mala imagen. Con la aprobación de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo, de 3 de octubre de 1990, se amplió la edad de escolarización obligatoria hasta los dieciséis años, equiparándose a la

edad laboral. Se establecieron requisitos de acceso a la FP y un sistema de elaboración de títulos acorde al análisis del sector productivo, institucionalizándose las prácticas en empresa. El abanico de titulaciones que se ofrecía al alumnado se amplió notablemente, estableciéndose veintidós familias profesionales y ciento catorce títulos aproximadamente, tanto de grado medio como de grado superior.

En 2006, con la nueva ley educativa (Ley Orgánica 2/2006), se inició un proceso de reforma que aún hoy está inacabado, existiendo actualmente un número de títulos de FP que continúan rigiéndose por dicha ley, cuando desde 2013 está vigente la nueva norma. Por otro lado, con la entrada de España en la Unión Europea en 1986, el gobierno se vio impelido a asumir parte de las propuestas europeas de formación, adaptándose a la libre circulación de personas y de comercio, a la par que iniciaba el proceso de descentralización regional, mediante la transferencia de competencias a las comunidades autónomas, entre ellas la educativa. En la misma línea, la necesidad de atender los requerimientos de la sociedad del conocimiento (HOMS, 2008) provocó que se aceleraran las reformas previstas en el sistema educativo español y, en especial, en la formación laboral, aprobando en 2002 una Ley Orgánica de Cualificaciones y FP, con la intención de readaptar los estudios ofertados al cambiante mundo tecnológico y laboral. Esta ley hace referencia a las enseñanzas propias de la formación profesional inicial, las acciones de inserción y reinserción laboral de los trabajadores, así como las orientadas a la formación continua en las empresas, incluyendo la inicial, la ocupacional y la continua. Estos dos últimas son competencia del ámbito laboral, por lo que parece lógico que el Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo, unifique ambas FP en una única, de forma que actualmente la FP en España se divide en *FP inicial* y *FP para el empleo*.

166

Hoy en día, la LOMCE ha sido muy contestada por distintos agentes sociales, políticos y educativos, por lo que su progreso e implementación, amén de las circunstancias económicas de crisis del país, está siendo irregular, y en particular se encuentra con serios obstáculos en aquellas autonomías cuyas administraciones reprueban su texto. En lo concerniente a la FP, la mayor modificación se centra en la atención al alumnado que no obtiene el graduado escolar y necesita proseguir sus estudios encontrándose en edad escolar obligatoria. La nueva Formación Profesional Básica (FPB) –regulada en el Decreto 127/2014, de 5 de marzo–, sustituye los anteriores programas específicos para estos alumnos.

Precisamente esta dualidad de itinerarios en edad temprana, como lo son los 15 años, es foco de críticas, así como las condiciones en las que se impartirán estos estudios: posibilidad de aumento de ratio o la falta de

profesorado capacitado. En la FPB se imparten módulos asociados a cualificaciones profesionales de nivel 1 y módulos comunes de comunicación, ciencias sociales y aplicadas, tratando de que el alumnado obtenga las competencias básicas laborales y académicas.

Al hablar de la formación y cualificación profesional se hace referencia a personas adultas, o cercanas a la edad adulta, que buscan profesionalizarse para insertarse en el mundo laboral. Esta preocupación es universal y exhorta a los gobiernos a tomar conciencia de la importancia del fomento de iniciativas conjuntas dirigidas a una mejor capacitación de la población en activo. Si bien las políticas educativas son competencia de cada país miembro, a nivel europeo se fijan determinadas líneas estratégicas, como es el Proceso de Copenhague de 2002, que puso en marcha una estrategia europea destinada a mejorar el rendimiento, la calidad y el atractivo de la formación profesional en Europa.

En España, la Ley Orgánica de 2002 de las Cualificaciones y de la Formación Profesional tuvo como finalidad la creación de un Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional que dotara de unidad, coherencia y eficacia a la planificación, ordenación y administración de una realidad marcada por la globalización de los mercados y la sociedad de la información. Se trata, en definitiva, de facilitar la integración de las distintas formas de certificación y la acreditación de las competencias y de las cualificaciones profesionales.

El camino que abre esta Ley Orgánica es claro, ambicioso e ilusionante, pues adecua la formación profesional a las necesidades del sector laboral. Una novedad que introduce esta ley es la acreditación de competencias, es decir, la posibilidad de poner en valía formal los conocimientos profesionales adquiridos a través de la propia experiencia laboral y reconocerlos académicamente.

Volviendo al marco legal actual, la FP española se desarrolló entre los artículos 39 y 44 de la Ley Orgánica, donde se establecen las directrices generales que se concretan, a su vez, en el Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se ordena la formación profesional. Actualmente se estructura en veintiséis familias, siendo posible cursar ciclos formativos de FP básica (título de técnico básico), ciclos formativos de grado medio (título de técnico) y ciclos formativos de grado superior (título de grado superior). Todos estos niveles se estructuran en módulos profesionales teórico-prácticos con una duración de dos mil horas por cada título, con independencia del grado.

Con la finalidad de dar cabida a objetivos generales de la FP, todos los títulos incluyen los módulos profesionales de Formación y Orientación Laboral, Empresa e Iniciativa Emprendedora y Formación en Centros de Trabajo –prácticas en empresas–, pudiéndose cursar en varias modalidades: presencial, semipresencial o a distancia y dual (empresa / centro educativo). Además, se permite la matrícula totalmente modular, la acreditación de competencias y, por tanto, la convalidación de módulos profesionales, así como la posibilidad de presentarse a un único examen para aprobar un módulo profesional concreto mediante una prueba libre. De este modo se dota al sistema de gran adaptabilidad y modularidad, lo cual cumple con las líneas estratégicas básicas fijadas desde la Unión Europea: flexibilidad y aprendizaje a lo largo de la vida.

Todas estas reformas han dado sus frutos; actualmente, la popularidad de la FP se ha incrementado en forma notable, como muestran los datos de matrícula, que ha crecido un 50,62% desde el curso 2007/2008 al 2013/2014, según el Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte.

Persiguiendo la meta de que Europa se consolide como una de las economías mundiales, se trazó la Estrategia Europa 2020 nombrada anteriormente. «Educación y Formación 2020» (ET 2020) es un nuevo marco valioso para la cooperación europea en el ámbito educativo y formativo, que está basado en su antecesor, el programa de trabajo «Educación y Formación 2010». Este marco establece objetivos estratégicos comunes para los Estados miembros, junto con una serie de principios para lograrlos y métodos de trabajo con áreas prioritarias para cada ciclo de trabajo periódico. Las conclusiones del Consejo, de 12 de mayo de 2009, sobre una estrategia para la cooperación, establecen cuatro objetivos estratégicos:

- Hacer realidad el aprendizaje permanente y la movilidad.
- Mejorar la calidad y la eficacia de la educación y la formación.
- Promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa.
- Incrementar la creatividad y la innovación, incluido el espíritu empresarial, en todos los niveles de la educación y la formación.

Estos propósitos se acompañan de indicadores y valores de referencia europeos que permiten medir los avances en su consecución. Obviamente, la profesionalización y adecuada formación de los equipos directivos facilitará la puesta en marcha de las medidas concretas que permitan alcanzarlos. Para que las medidas a nivel nacional surtan efecto, será necesaria la cola-

boración europea en una definición integrada de la formación permanente, utilizando procesos de coordinación entre los distintos sectores implicados (PSIFIDOU, 2014).

El símil iberoamericano es la agenda de las «Metas Educativas 2021: La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios», de 2010, hoja de ruta que sostiene las iniciativas nacionales dirigidas a la mejora de la educación en cada una de las naciones inscritas. De un total de once metas generales, la octava hace referencia al fortalecimiento de la profesión docente. Pese a referirse al profesorado de primaria y de secundaria, resulta innegable que el equipo directivo ha de actuar de guía en ese proceso de fortalecimiento. La oferta de cursos de educación permanente ha de ayudar tanto al profesorado en general como a quienes desarrollan funciones directivas en particular, con la finalidad de ser motor de cambio pedagógico en sus centros escolares.

En este mismo documento, y en referencia directa a la FP, la meta sexta se destina a favorecer la conexión entre la educación y el empleo a través de la educación técnico-profesional, desglosándose, a su vez, en dos metas concretas: la primera de ellas sobre la importancia de adaptar el diseño de la educación técnico-profesional a las demandas laborales, y la segunda, acerca de aumentar y mejorar los índices de inserción laboral en el sector formal de los jóvenes egresados (OEI, 2010).

Que la educación reglada de los futuros trabajadores es una preocupación compartida, es un hecho que queda constatado en los dos acuerdos indicados. Si bien se reincide en los cambios que son necesarios para conectar la formación con los mercados laborales, cabe atender a quienes han de protagonizar esas transformaciones: el profesorado con los equipos directivos al frente.

3. LOS EQUIPOS DIRECTIVOS EN LOS CENTROS EDUCATIVOS ESPAÑOLES: EL CAMINO HACIA LA PROFESIONALIZACIÓN

La normativa educativa española mantiene la conceptualización de la educación como un aprendizaje permanente y que se desarrolla a lo largo de la vida. De ahí que se preste especial interés a aquellos niveles educativos que comprenden a los estudiantes de mayor edad, como es el Bachillerato y la FP. Ya se han indicado los cambios más notables en la formación ocupacional, por lo que ahora lo que centre la atención será el acceso del profesorado a los puestos de gestión y dirección escolar.

La vía para formar parte de los equipos directivos ha ido variando al ritmo de los cambios legislativos, potenciándose una mayor especialización de los cargos, siguiendo la estela europea. Los artículos 133, 134 y 135 de la LOMCE (2013) hacen referencia al proceso selectivo: requisitos para ser candidato y procedimiento de elección, de forma que establecen unas exigencias mínimas que cada comunidad autónoma puede modificar.

Respecto a la selección de la persona que se postula como candidata a la dirección, debe participar en la comunidad y administración educativa y su designación se efectuará mediante concurso de méritos, realizándose de conformidad con los principios de igualdad, publicidad, mérito y capacidad, marcados por ley. Como requerimientos básicos se exige:

- Tener una antigüedad de al menos cinco años como funcionario de carrera en la función pública docente.
- Haber impartido docencia directa como funcionario de carrera durante un período de al menos cinco años en alguna de las enseñanzas de las que ofrece el centro a que se opta.
- Estar en posesión de la certificación acreditativa de haber superado un curso de formación sobre el desarrollo de la función directiva, impartido por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte o por las administraciones educativas de las comunidades autónomas.
- Presentar un proyecto de dirección que incluya, entre otros, los objetivos, las líneas de actuación y la evaluación del mismo.

170

Una vez cumplidas dichas obligaciones, la elección se realiza por una comisión constituida por representantes de la Administración en una proporción de entre el 35% y el 50% de representantes del centro. Se tendrán en cuenta los méritos académicos y profesionales acreditados por los aspirantes, la valoración del proyecto de dirección y la experiencia y valoración positiva del trabajo previo como cargo directivo así como de la labor docente.

En la Comunidad Valenciana la comisión está formada por seis representantes de la Administración educativa y cuatro representantes del centro, lo cual es un claro indicador de la relevancia de la Administración en este procedimiento. Por otro lado, la valoración se divide en dos grandes bloques, de forma que los méritos del candidato tienen un peso del 50% mientras que el proyecto de dirección cuenta con el 50% restante.

Continuando a nivel autonómico, la Resolución de 26 de enero de 2015 por la que se convoca a concurso de méritos para la selección y nombramiento de directores de centros docentes públicos mantiene los mismos requisitos mínimos nacionales, indicando que las habilitaciones y acreditaciones de directores expedidas con anterioridad al 2013 –año de aprobación de la LOMCE– se considerarán equivalentes a la certificación acreditativa exigida actualmente durante los cinco años siguientes. En consecuencia, hasta el curso 2018-2019 la profesionalización de la función directiva no será requerimiento exigible, si bien queda patente la apuesta por la formación profesionalizadora de los cargos directivos.

Todos los requisitos y el procedimiento de elección hacen referencia única y exclusivamente al director o directora del centro. Respecto al resto de cargos directivos, no está previsto ningún tipo de exigencia específica, siendo su nombramiento decisión exclusiva de la propia dirección.

La composición del equipo directivo será en función del tipo de centro, el número de unidades escolares, el tipo de enseñanza y los horarios. En cualquier caso, el equipo directivo puede llegar a estar formado por el director, el secretario, el jefe o jefes de estudios, el vicesecretario y el vicedirector.

El análisis de cuáles han de ser las bases de esa profesionalización, así como la propuesta del curso de formación impartido, ocupará las siguientes páginas. La personalidad y el liderazgo particular es un valor muy importante; tal vez el más significativo, aunque no el único. Administrar un centro educativo requiere de competencias que, aunque pueden conseguirse a partir de la propia experiencia, se ven notablemente reforzadas tras una formación específica.

De las capacidades específicas que deben de desarrollar los docentes en funciones directivas, Zaragoza Lorca (2007) destaca la planificación y evaluación de programas educativos, la gestión del centro en general y la gestión de la calidad en particular y el fomento de la participación educativa. Se trata de capacidades que deben reforzarse por una formación adecuada que ayude en su asimilación y correcta aplicación. En el diseño de un modelo de capacidades de directores efectivos, Concha Albornoz (2007) incide en la orientación profesionalizadora de la formación que se imparta al profesorado. En esta misma línea se incardina el curso «Herramientas para el desarrollo de la dirección de centros docentes».

4. LA FORMACIÓN CONTINUA DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS: UNA PROPUESTA FORMATIVA

Si bien se ha analizado hasta aquí, en forma de requisitos prescriptivos, cuál ha de ser la formación inicial de los docentes que aspiran a desarrollar funciones directivas, se pondrá ahora la mirada sobre la capacitación prolongada para adaptarse a las nuevas demandas de la comunidad educativa y de la sociedad en general. En la Comunidad Valenciana, los centros de formación, innovación y recursos educativos (CEFIRE) son los encargados de promover y ofrecer cursos al profesorado de enseñanza no universitaria. Fundados en 1997, tienen como finalidad favorecer la formación de los docentes en las necesidades más latentes. Para equipos directivos, se brindan cursos en distintos formatos que atienden la especificidad de sus funciones, como son el conocimiento del marco normativo, las tareas específicas de cada cargo, la gestión de los recursos humanos y la organización curricular del centro.

La formación inicial para equipos directivos especificada en la Resolución de 1.º de marzo de 2012 era de una duración mínima de 60 horas más un período de prácticas, atendiendo temas como legislación educativa, organización y funcionamiento de los centros educativos, programas y proyectos, gestión de recursos, estrategias de comunicación, trabajo en equipo, resolución de conflictos, sistemas de evaluación, y planes de prevención de riesgos laborales. Quedaban exentos de realizar el curso quienes acreditaran que venían desarrollando funciones directivas al menos durante dos años.

Continuando con la formación permanente de directores educativos, desde los CEFIRE se ofrecen una serie de cursos, entre ellos: «Gestión integral del centro para equipos directivos», «Dirección y gestión de centros educativos» y «Liderazgo y gestión de los recursos humanos desde la dirección del centro educativo», además de seminarios periódicos.

La propuesta del curso «Herramientas para el desarrollo de la dirección de centros docentes», desarrollado durante el segundo semestre del curso escolar 2014-2015, se incardina en la formación continua para docentes de formación profesional que pertenecen a equipos directivos o quieren formar parte de los órganos de gestión de sus centros escolares. Las plazas ofertadas fueron veinte, las cuales se ocuparon inicialmente en su totalidad, aunque en la práctica fueron dieciocho los que siguieron con provecho la totalidad del curso. Cabe indicar que tanto el diseño del material como la docencia se han realizado en valenciano, una de las dos lenguas cooficiales de la Comunidad Valenciana y vehicular en los centros educativos.

A partir del análisis del Real Decreto 894/2014, de 17 de octubre, por el que se desarrollan las características del curso de formación sobre el desarrollo de la función directiva, los autores de este artículo propusieron al CEFIRE específico de FP el desarrollo de un curso para equipos directivos.

La propuesta inicial incluía un total de ocho bloques de contenidos (liderazgo, documentos de planificación, dirección de equipos, herramientas informáticas, innovación, comunicación y marketing, gestión de recursos, y sistemas de calidad). En la fase de diseño y desarrollo, fue necesario reducir el proyecto parcialmente, pues el CEFIRE, por razones atribuibles a fechas y presupuesto, solo permite la oferta de cursos de treinta horas. De este modo, la estructura definitiva se sustenta en cuatro bloques: liderazgo, diseño y desarrollo de documentos, trabajo en equipo, e innovación pedagógica, siendo los respectivos objetivos:

- Determinar los apartados fundamentales de los documentos de planificación de un centro docente, a partir de la reglamentación vigente y de la idiosincrasia del propio centro, para poder diseñar unos documentos eficientes, prácticos y compartidos por toda la comunidad educativa.
- Desarrollar una dirección de equipos de trabajo, utilizando la coherencia y las técnicas de dinámica de grupo pertinentes, para conseguir un clima y cultura de trabajo cordial, cooperativo y eficiente.
- Aplicar herramientas informáticas de planificación, a partir de las nuevas tecnologías y de las dinámicas de trabajo cooperativo, para conseguir un trabajo directivo eficiente.
- Conocer tendencias innovadoras en educación, a partir del análisis de varios sistemas educativos y de expertos investigadores del ámbito educativo, para poder liderar un desarrollo curricular creativo e innovador en un centro docente.

Aprovechando las opciones que el entorno Moodle¹ ofrece, se invitó a las personas inscritas en el curso a que respondieran una breve encuesta previa, con el fin de recoger los datos más relevantes del perfil de los asistentes (datos personales, formación inicial y experiencia previa en cargos de dirección, entre otras), así como las expectativas respecto a la formación que

¹ La plataforma Moodle fue diseñada específicamente para la creación de cursos en línea y entornos de aprendizajes virtuales. Se trata de un código abierto (*open source*), que se enmarca en el *software* libre, lo que implica que no se requiere un pago de licencia para su uso. De hecho se está incrementando cada vez más su uso a nivel institucional en España en los distintos niveles educativos.

iban a recibir. Para reflejar esto último, se les preguntó qué esperaban aprender durante el curso y se les ofrecieron respuestas alternativas que abarcaban lo relacionado con la legislación, la gestión de recursos humanos y materiales y la metodología docente. También se inquirió sobre la importancia que le darían a cada uno de los apartados, según su visión personal. Atendiendo a las respuestas se dio mayor peso a unos contenidos u otros, como ocurrió con la gestión de recursos humanos y el liderazgo.

Por otro lado, se les incitó a realizar un test previo al inicio de contenidos, para situarlos en parte del temario y que pudieran analizar qué tipo de liderazgo ejercían en sus puestos de trabajo. Este test de Delaire y Ordroneau (1991) les permitió a los aspirantes reflexionar ante situaciones diarias, tales como la convocatoria a reuniones o la aparición de conflictos en un grupo, con la intención de que optaran por la respuesta que más se ajustara a su tendencia de actuación. Los autores interpretan los resultados de las preguntas aglutinándolas en tres perfiles: autoritario, democrático o bonachón o *laisser-faire*. Esta primera reflexión sirvió para ubicarse en uno de los factores más determinante para la gestión: el liderazgo y sus tipologías, tema que se trabajó extensamente en los bloques I y III, así como mediante la lectura y discusión de un artículo sobre la cuestión en un foro a distancia (LÓPEZ YÁÑEZ y LAVIÉ MARTÍNEZ, 2010).

174

En cuanto al perfil de veinte asistentes al curso, salvo uno de ellos, todos ostentaban algún cargo de dirección o coordinación, con una antigüedad mínima de dos años. Provenían de titulaciones y especialidades muy dispares (formación y orientación laboral, informática, sanidad...) y solo dos contaban con una titulación universitaria con nociones de dirección y gestión.

La estructura del curso obedece al propósito de establecer una coherencia entre las competencias que se pretenden trabajar con los asistentes y la relación entre los contenidos y el tiempo de realización. En este sentido se concretó la presencialidad en seis sesiones de cuatro horas y se añadió una sesión *online* de seis horas, para no sobrecargar a los participantes en un momento de mucha labor administrativa y evaluativa en sus respectivos institutos.

La parte a distancia se concretó en un foro de participación obligatoria sobre un artículo de liderazgo—el referido anteriormente—, mediante un debate dinamizado por los dos ponentes, en el que se solicitó a cada participante tres aportaciones individuales. Si bien la colaboración en este foro fue irregular, con algunas personas muy implicadas y otras cuya participación fue escasa o incluso nula, se ha valorado positivamente esta metodología de reflexión conjunta, a pesar de la falta de tiempo argüida en la evaluación del curso.

En cuanto a los contenidos, los dos primeros bloques temáticos contaron con dos sesiones presenciales de cuatro horas cada una, y los bloques III y IV se desarrollaron en una única sesión de cuatro horas cada uno, sumando un total de veinticuatro horas. La metodología planteada se basaba en la utilización de métodos didácticos activos, limitando las exposiciones teóricas al mínimo, con la intención de dinamizar las clases. En este sentido, todas contaron con una distribución similar: presentación de conceptos mediante la participación y el debate, y exposición de los contenidos a través de la secuencia problema-solución. La utilización de casos prácticos, hasta un total de seis distribuidos en cada sesión, ha permitido tanto el trabajo individual como en pequeño grupo y trasladar lo aprendido a su realidad laboral. Para certificar el curso el requisito impuesto fue la asistencia al 80% de las sesiones.

A continuación se describen brevemente cada uno de los bloques de contenidos con el fin de mostrar la estructura y desarrollo del curso, para pasar posteriormente a la evaluación de esta experiencia formativa.

4.1 BLOQUE I. LIDERAZGO DE UN CENTRO DOCENTE

Este primer bloque de contenidos se dividió en cinco apartados. Inicialmente se definieron conceptos básicos de liderazgo y dirección, mediante la realización de un debate, con el propósito de que los asistentes ordenaran sus conocimientos previos. A continuación se caracterizó el concepto de liderazgo (autoridad informal, influencia interpersonal), se precisaron diferentes tipos de liderazgo (tradicional, democrático, transaccional), se establecieron las diferencias clave entre el gestor-director y el líder, y finalmente se expusieron las capacidades mínimas de un líder educativo.

El segundo apartado se centró en la gestión de reuniones, incidiendo en la relevancia de su correcta preparación: la convocatoria, el orden del día y la selección de participantes, así como los aspectos clave que debe tener en cuenta el conductor de la reunión. En el siguiente módulo, se presentó el cambio y los conflictos como necesarios para la mejora continua. Se detallaron las condiciones favorables para promoverlo así como técnicas para reducir la resistencia y minimizar los obstáculos (comunicación afectiva, actitud positiva, etc.), analizando para ello las emociones de las personas que deben afrontar este cambio y las herramientas que se puede manejar: la mediación y la negociación. Se presentó así la mediación como un instrumento informal y flexible, pero metódico y serio, que permite hallar soluciones basadas en

intereses comunes, mientras que la negociación fue tratada mediante sus elementos centrales, describiendo el método de negociación de Harvard (BERCOFF, 2005) y resaltando la importancia de una buena comunicación.

El quinto y último apartado se centró en la gestión del tiempo, aspecto que preocupa de forma notable a los cargos directivos. Mediante la matriz de Covey (2003, p. 92), los asistentes identificaron los principales ladrones del tiempo y sus consecuencias. El estrés, al que se consideró como algo positivo, siempre y cuando no se supere el umbral personal, fue otro de los contenidos tratados en este bloque. Para finalizar, se reflexionó sobre las reglas de gestión del tiempo propuestas por Campo Postigo (2010) y se trabajaron dos casos prácticos sobre mediación y resolución de conflictos.

4.2 BLOQUE II. DISEÑO Y DESARROLLO DE LOS DOCUMENTOS DE PLANIFICACIÓN DE UN CENTRO DOCENTE

La estructura del segundo bloque recogía los documentos institucionales de un centro educativo, concretando los apartados mínimos que exigen en cada caso la administración educativa valenciana, desarrollándose a través de ocho puntos. El primero de ellos apuntalaba la importancia y la necesidad de la planificación, los requisitos básicos que debe cumplir cualquier documento institucional de centro, exponiéndose un *collage* en el que se representaba la gran cantidad de proyectos y planes y la complejidad que supone para el centro. En los apartados segundo, tercero, cuarto, quinto y sexto se expuso la mayoría de documentos exigibles al equipo directivo, atendiendo a las secciones que los componen y aportando, para cada caso, una propuesta de organización y estructura que permitiera su posterior utilización.

El séptimo apartado se centró en el diseño y puesta en marcha de los informes de planificación, siguiendo a Antúnez y Gairín (1996), completándose la sesión con la identificación de obstáculos a la hora de elaborarlos y ofreciendo recomendaciones para fomentar el trabajo participativo y la previa planificación.

Para el último bloque de contenidos se consideraron distintas herramientas informáticas que facilitan el diseño, puesta en marcha y seguimiento de los documentos de planificación, centrándose en dos propuestas libres y de fácil manejo: *Project Libre*², para dejar patente la importancia del proyecto educativo de centro, y *Gantter*³, para profundizar en dicho *software*.

² Ver www.projectlibre.org/.

³ Ver www.gantter.com/.

4.3 BLOQUE III. DIRECCIÓN Y TRABAJO EN EQUIPO

Los conceptos básicos relacionados con el clima y cultura, las competencias, el trabajo en equipo y el desarrollo profesional, ocuparon la sesión correspondiente al tercer bloque, vertebrándose en siete apartados. Se inició con el trabajo de los conceptos de *clima* y *cultura*, resaltando el papel que juegan a la hora de definir el tipo de liderazgo que toda dirección ejerce. La siguiente sesión se presentó como un reto a conseguir por la comunidad educativa, especificando las competencias profesionales de los docentes y, fundamentalmente, las competencias de dirección. El tercer apartado empezó con un intenso debate en torno a preguntas como: ¿cualquier docente del claustro puede ejercer cualquier cargo? y ¿todos los cargos directivos requieren de las mismas competencias? Esto dio pie a fijar el término de «descripción de lugar de trabajo».

Entrando en el ejercicio de la dirección, se establecieron las diferencias entre *grupo* y *equipo*, resaltando los principales inconvenientes para su dirección en la cuarta parte del bloque. La discusión en torno a las propuestas para una dirección eficaz (actitud favorable, confianza en el equipo, valentía para tomar decisiones) dio mucho de sí, ya que se llegó a una noción de motivación. El quinto apartado se centró en el trabajo colaborativo y en equipo, al que se presentó como un potente instrumento para conseguir los objetivos de la dirección. El análisis de las etapas de desarrollo de cualquier equipo permitió asociar a cada una de ellas el tipo de liderazgo pertinente, proponiendo herramientas que faciliten la dinámica colaborativa en los claustros. Los dos últimos temas se centraron en la evaluación como base para incrementar la eficiencia de un centro educativo, y la formación como factor fundamental para mejorar el clima y la cultura. Se finalizó con un caso práctico que profundizó en la competencia y capacidad personal, como elementos claves en la dirección de equipos.

177

4.4 BLOQUE IV. DIRECCIÓN E INNOVACIÓN PEDAGÓGICA

El cuarto y último bloque contó con cinco subapartados. Se inició con una reflexión conjunta sobre qué es innovar en educación, tomando la definición de Carbonell (2002) como base de análisis. Se examinaron los conceptos de metacognición, inteligencias múltiples de Gardner (2011), y qué son y para qué sirven las estrategias de aprendizaje. El trabajo educativo por competencias ocupó una parte de la sesión, relacionándolo con las competencias básicas en FP.

Los tres últimos apartados presentaron de manera resumida tres acciones pedagógicas de éxito en centros educativos, con el propósito de darlas a conocer y crear la inquietud por aprender más: el aprendizaje basado en proyectos, las comunidades de aprendizaje y el aprendizaje servicio. La parte práctica se centró en una reflexión sobre cómo plantearían la transformación de su centro en comunidad de aprendizaje, desde la perspectiva del equipo directivo.

5. CONCLUSIONES

Tras esta primera experiencia formativa con equipos directivos de institutos de FP se extraen una serie de valiosas apreciaciones que permiten corroborar la necesidad de una formación permanente y específica, así como una serie de aprendizajes de cara a continuar con la oferta del curso «Herramientas para el desarrollo de la dirección de centros docentes».

En primer lugar, vale destacar que en las encuestas evaluativas los asistentes mostraron un alto nivel de satisfacción, de 9,3 sobre 10, lo que permite afirmar que se colmaron las expectativas que explicitaron al inicio de la formación. Por otro lado, entre las propuestas de mejora resalta la necesidad de un mayor grado de profundización de los conceptos tratados, planteando aumentar las horas del curso o crear otros de tipo más monográfico.

Por otra parte, resulta llamativo el desconocimiento de conceptos básicos como los de clima, cultura, gestión de conflictos o diseño de documentos de planificación, así como de las innovaciones pedagógicas que se llevan a cabo en no pocos centros públicos, lo cual permite afirmar que la profesionalización de la dirección ha de ser el camino a seguir. En la misma línea, el desarrollo de los casos prácticos mostró la dificultad para trabajar en equipo y la tendencia generalizada a tomar decisiones precipitadas y poco meditadas, dedicando poco tiempo a la consideración sobre el problema planteado. Se trata de un aspecto a tener en cuenta para incidir más aun en próximas ediciones.

En los debates surgidos durante las sesiones presenciales se apreció una dificultad común en todos los centros: la falta de motivación por parte de algunos docentes en los claustros. Este problema compartido ha de abrir un serio debate que permita definir soluciones prácticas y efectivas para desterrar la desmotivación entre la docencia. El aprendizaje de técnicas de motivación, así como el incremento de la autoridad formal de la dirección, permitirían dotar a los equipos directivos de recursos más efectivos para lidiar con el desinterés docente.

La gestión de cualquier institución es un trabajo arduo y complejo, lo que se acrecienta al tratarse de una entidad tan viva como un centro escolar en el que los protagonistas cambian continuamente, presentan como característica principal la intergeneracionalidad y tienen miradas distintas sobre lo que es y lo que debería de ser la educación reglada. La formación permanente ha de convertirse en una senda de largo recorrido que permita a todo profesional pertrecharse de recursos para llevar a cabo su labor y, en el caso de los directores, profesionalizarse para mejorar en su gestión y dinamización de la comunidad educativa.

BIBLIOGRAFÍA

- ANTÚNEZ, S. y GAIRÍN, J. (1996). *La organización escolar. Práctica y fundamentos*. Barcelona: Graó.
- BERCOFF, M. A. (2005). *El arte de la negociación: el método Harvard en 10 preguntas*. Madrid: Ediciones Deusto.
- CAMPO POSTIGO, A. (2010). *Herramientas para directivos escolares*. Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- CARBONELL SEBARROJA, J. (2002). «El profesorado y la innovación educativa». En Pedro CAÑAL DE LEÓN (coord.), *La innovación educativa*. Madrid: Akal.
- CONCHA ALBORNOZ, C. (2007). «Claves para la formación de directivos de instituciones escolares». *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación (REICE)*, 5 (5e), pp. 133-138.
- Consejo de la Unión Europea (2002). Resolución relativa al fomento de la cooperación reforzada europea en materia de educación y formación profesionales. DOCE, 2003/C 13/02, de 19 de diciembre.
- Consejo de la Unión Europea (2004). Educación y formación 2010. Urgen las reformas para coronar con éxito la estrategia de Lisboa. Informe. DOCE, 104, de 30 de abril, pp. 1-9.
- Consejo de la Unión Europea (2009). Conclusiones sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación 2020 (ET 2020). DOCE, 2009/C 119/02, de 12 de mayo de 2009.
- Conselleria de Educación, Formación y Empleo (2012). Resolución por la que se convoca concurso de méritos para la selección y nombramiento de directores de centros docentes públicos de la Generalitat. DOCV, 6736, de 1 de marzo, pp. 7657-7696.
- Conselleria de Educación, Cultura y Deporte (2015). Resolución del director general de Centros y Personal Docente, por la que se convoca concurso de méritos para la selección y nombramiento de directores de centros docentes públicos de la Generalitat. DOCV, 7456, de 26 de enero, pp. 3072-3146.
- COVEY, S. R. (2003). *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva*. Buenos Aires: Paidós.
- DÁVILA BALSERA, P., NAYA GARMENDIA L. M. y MURUA CARTÓN, H. (2014). «La formación profesional en la España contemporánea: políticas, agentes e instituciones». *Historia de la Educación*, 33, pp. 43-74.

- DE ASÍS BLAS, F. y PLANELLAS, J. (2013). *Retos actuales de la educación técnico profesional*. Madrid: OEI.
- DELAIRE, G. y ORDRONNEAU, H. (1991). *Los equipos docentes: formación y funcionamiento*. Madrid: Narcea.
- GARCÍA OLALLA, A., POBLETE, M. y VILLA, A. (2006). «La función directiva: un problema sin resolver. Tres décadas de formación, investigación y acción». *XXI Revista de Educación*, 8, pp. 13-34.
- GARDNER H. (2011). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Madrid: Paidós Ibérica.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (1970). Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (1990). Ley Orgánica General del Sistema Educativo, de 3 de octubre de 1990.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002). Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2007). Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de Formación Profesional para el Empleo.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2011). Real Decreto 1147/2011, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación general de la Formación Profesional.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). Real Decreto 127/2014, de 28 de febrero, por el que se regulan aspectos específicos de la Formación Profesional Básica de las Enseñanzas de Formación Profesional del Sistema Educativo.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). Real Decreto 894/2014, de 17 de octubre, por el que se desarrollan las características del curso de formación sobre el desarrollo de la función directiva establecido en el artículo 134.1.c) de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, así como de los correspondientes cursos de actualización de competencias directivas.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). «Evolución del alumnado de FP entre los cursos 2007/2008 y 2014/2015». Disponible en: www.todofp.es/todofp/sobre-fp/informacion-general/sistema-educativo-fp/nueva-fp.html.
- LÓPEZ YÁÑEZ, J. y LAVIÉ MARTÍNEZ, J. M. (2010). «Liderazgo para sostener procesos de innovación en la escuela». *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14 (1), pp. 71-92.
- MARHUENDA FLUIXÀ, F. (2012). *La formación profesional. Logros y retos*. Madrid: Síntesis.
- HOMS, O. (2008). *La formación profesional en España. Hacia la sociedad del conocimiento*. Barcelona, España: Fundación La Caixa. Disponible en: http://obrasocial.lacaixa.es/deployedfiles/obrasocial/Estaticos/pdf/Estudios_sociales/vol25_es.pdf.

- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), (2010). «Metas educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios». Madrid: OEI.
- PSIFIDOU, I. (2014). «Evolución histórica de la formación profesional en Europa». *Historia de la Educación*, 33, pp. 353-359.
- REHEM, C. y BRIASCO, I. (coords) (2013). *Formación profesional y empleo*. Madrid: OEI.
- VV. AA. (1993). «Educación, trabajo y empleo». *Revista Iberoamericana de Educación*, 2.
- VV. AA. (2015). «Monográfico. Los modelos de gestión en los centros educativos de Iberoamérica. Retos y posibilidades». *Revista Iberoamericana de Educación*, 67.
- ZARAGOZA LORCA, A. (coord.) (2007). *Competencias profesionales docentes y detección de necesidades de formación*. Murcia: Azarbe SL.

