

La sostenibilidad del liderazgo escolar en Andalucía a través de la modalidad formativa de tutela

Scholar leadership sustainability in Andalusia through the tutoring training modality

ANA M.^a GÓMEZ DELGADO
Universidad de Huelva

Resumen:

La dirección escolar es un factor de gran influencia en la mejora de los centros educativos y en los resultados escolares del alumnado. Para mejorar el liderazgo de los directivos se propone a nivel de política educativa la distribución de tareas, conceder mayor importancia al liderazgo pedagógico, hacerlo sostenible para el futuro y mejorar sus competencias a través de la formación. La modalidad de tutela se ha empleado en algunos programas de formación de directores y directoras. Nuestra investigación revela que en la Comunidad andaluza esta modalidad formativa permite avanzar hacia la sostenibilidad del liderazgo de la dirección y adelanta algunas propuestas para alcanzar un mayor éxito.

Palabras clave:

Dirección escolar, formación, tutela, liderazgo sostenible.

Abstract:

The school management is a highly influential factor in improving schools and on school performance of students. To improve leadership of managers proposed the distribution of tasks, attach greater importance to instructional leadership, make it sustainable for the future and improve their skills through training. The mentoring has been used in some training programs principals. Our research reveals that this mode allows advance training in Andalusia towards sustainable management leadership and explore some proposals to achieve greater success.

Key word:

School management, training, mentoring, sustainable leadership.

Résumé:

La direction de l'école est un facteur très influent dans l'amélioration des écoles et sur le rendement scolaire des élèves. Pour améliorer le leadership des administrateurs proposés de la politique d'éducation à la répartition des tâches, attachent plus d'importance au leadership pédagogique, la rendre durable pour l'avenir et d'améliorer leurs compétences par la formation. Le mode de protection a été utilisé dans des programmes de formation des directeurs. Notre recherche révèle que, dans l'Andalousie du mode de formation permet d'avancer vers le leadership et la gestion durable avant certaines propositions visant à atteindre une plus grande réussite.

Mots clés:

Direction de l'école, formation, mentorat, leadership durable.

Fecha de recepción: 23-9-2011

Fecha de aceptación: 4-07-2012

1. El liderazgo de la dirección en los procesos de cambio

En la escuela del siglo XXI está presente más que nunca la necesidad de educar a todos y todas sin exclusiones, tratando de alcanzar la igualdad de oportunidades, que en otro tiempo ni siquiera se pensó. Es necesario además ofrecer una educación de calidad, si no queremos ser señalados por informes de evaluaciones externas nacionales o internacionales. En definitiva, la sociedad exige a la escuela más que nunca, y para ello le otorga autonomía creciente y posibilidades de gestión democrática y participación; la escuela está llamada por ello a encontrar soluciones creativas, a través de un proyecto de acción propio, para dar respuestas a las demandas que se le plantean. Aparece así la palabra “cambio” como clave del éxito de los procesos que se han de poner en marcha, y el liderazgo como un elemento indispensable para conseguir el cambio en el profesorado y en la escuela (Fullan, 2000).

En este contexto, existe preocupación a nivel internacional por el liderazgo de los directores y directoras escolares, figurando en la literatura científica como un factor determinante en la buena marcha de los centros educativos y en la mejora de los resultados escolares del alumnado (Marzano et al., 2005; Robinson, 2007). Este interés por la dirección se ha materializado en la promoción de medidas que afectan al cargo, así como en la priorización de tareas en el desempeño del mismo. La OCDE propone cuatro medidas fundamentales a nivel de política educativa para mejorar el liderazgo escolar (Pont, Nusche y Moorman, 2008):

- Redefinir sus responsabilidades, con la mejora de los resultados del aprendizaje como esencia (liderazgo pedagógico) y una mayor autonomía como condición para conseguirlo.
- Dirección distribuida de la escuela (liderazgo distribuido).
- Adquisición y desarrollo progresivo de las competencias necesarias para ejercer la dirección, jugando la formación un papel fundamental.
- Hacer de la dirección una profesión atractiva, convirtiéndola en un liderazgo sostenible para el futuro.

En nuestro país, si tenemos en cuenta la importancia del liderazgo de la dirección en los resultados escolares, y consideramos las bajas puntuaciones de nuestro alumnado en pruebas como PISA (OCDE 2003, 2006, 2010), llegaremos a la conclusión de que es absolutamente imprescindible centrarse en la potenciación del liderazgo pedagógico, con la formación para el cargo como una de las vías para conseguirlo. Es necesario profundizar en aquellas tareas que puede poner en marcha la dirección para mejorar los aprendizajes de los alumnos y alumnas y necesariamente, las tareas de enseñanza. Expertos como Elmore (2008) o Mulford (2003) señalan que una función esencial de la dirección escolar es la *educación organizativa*, haciendo con ello alusión a la capacidad de la escuela para alcanzar altos niveles de rendimiento, de conseguir una mejora continua a través del desarrollo del personal, creando condiciones para el aprendizaje del grupo, así como utilizando los resultados para incorporar modificaciones al plan de estudios. Sobre esta función de mejorar la enseñanza y el aprendizaje dentro de sus escuelas, Pont, Nusche y Moorman (2008) identifican cuatro funciones clave de la dirección: apoyo y desarrollo de la calidad del docente, definición de objetivos y progreso apreciable, gestión estratégica de recursos, y colaboración con agentes externos.

Por otra parte también son habituales en nuestro país los nombramientos extraordinarios de directores y directoras por parte de la Administración educativa, ante la ausencia de candidatos para ocupar el cargo. Parece necesario por tanto, para asegurar la sostenibilidad del liderazgo, centrarse en la promoción de futuros directores y hacer de la dirección una profesión atractiva, desarrollando, a nivel de política educativa, proyectos claros para la futura dirección, así como proyectos efectivos para la sucesión en la dirección.

2. La tutela o mentorización como modalidad de formación

El término "mentor" según el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua del año 2001 procede del griego *Μέντωρ*, "Méntor, personaje de la Odisea, consejero de Telémaco". Su significado es el de "consejero" o "guía". Actualmente con la palabra "mentoring" nos referimos, según el National Framework for Mentoring and Coaching (2005), "al proceso por medio del cual se produce un apoyo al aprendizaje de los profesionales en momentos concretos de su actividad laboral". Se desta-

can en el proceso tres elementos fundamentales: el mentor o maestro, el alumno o tutorizado y el programa o conjunto de técnicas que el mentor presenta al alumno para conseguir el objetivo propuesto. El proceso se complementa con consejos del mentor o mentora, basados en la experiencia y en el conocimiento de los temas tratados. A veces se añade la figura del supervisor o supervisora, quien se encarga de velar por que la relación mentor/aprendiz dé los frutos previstos.

La palabra “mentoring” se traduce al castellano con los términos “mentorización” o “mentorazgo”, aunque ninguno de ellos está aun aceptado en el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua. En nuestro caso, emplearemos el término “tutela” como equivalente al proceso de mentorazgo o mentorización, aunque no siempre su uso puede ser equivalente. O’Neill, en el año 2002, señalaba que en la mentorización el mentorizado tiene un rol mucho mas activo, pues plantea los problemas que le preocupan, las necesidades que tiene; los límites del problema no están delimitados o definidos de antemano, ni tampoco su actividad sobre ellos. Por su parte Vélaz (2009) establece las siguientes diferencias:

- En el mentorazgo la relación es más simétrica, se da inter pares.
- Relacionado con lo anterior, en el mentorazgo el mentorizado marca en mayor medida el ritmo y contenido del proceso de apoyo, como coprotagonista, y codirige con su mentor, aunque también se debe atender a una planificación previa.

La tutorización se presenta como un proceso estructurado que se produce en momentos significativos de la actividad profesional con el objetivo de ofrecer apoyo al aprendizaje de los profesionales. Existen distintos tipos de tutorización o mentoring, asociados a los distintos momentos de la vida laboral de un profesional:

- Tutorización en los primeros pasos: Se da cuando el mentor tiene la misión de facilitar el aprendizaje a los jóvenes que se inician en una profesión.
- Tutorización de progreso: Se produce cuando la persona tutorizada necesita una ayuda concreta para hacer frente a responsabilidades nuevas en el rol o tipo de trabajo que desempeña. El tutorizado en este caso posee experiencia profesional.
- Tutorización ante un reto profesional: En este caso el mentor será la persona que asesore a otra que no está suficientemente preparada para afrontar un obstáculo sin ayuda.

Por otra parte, parece claro que no toda persona está capacitada para ejercer la tarea de mentor o mentora; las cualidades personales juegan en el proceso un papel fundamental. Una síntesis de la literatura consultada (Sánchez Moreno, 1993; Harvard Business School, 2005; Grisaleña y Campo, 2007; Velaz, 2009) nos permite concluir en que el mentor o mentora ideal ha de tener características personales como:

- Debe ser una persona abierta y sociable, facilitadora de la reflexión y el diálogo.
- Debe establecer una relación con el tutorado que permita compartir el poder.
- El mentor debe tener cautela con el tutelado, pero también debe permanecer abierto en la relación; es necesario encontrar el equilibrio, pues una excesiva afectividad puede provocar retraimiento en el tutorado.

Además de estas características personales, Vélaz (2009, p. 217) señala que el mentor “debe disponer de una formación específica que le ayude a representarse adecuadamente su papel, y a construir un conjunto de competencias para su desempeño”. También es importante tener en cuenta la relación que se establece entre mentor o mentora y aprendiz; Grisaleña y Campo (2007) proponen los siguientes aspectos a tener en cuenta:

- Los criterios de selección del tutor o tutora deben tener en cuenta tanto la afinidad personal, como la experiencia contrastada y capacitación profesional.
- La tutorización debe enmarcarse en un programa donde queden claros los objetivos previstos, los contenidos que se van a trabajar y la temporalización de las actividades.
- El mentor debe aportar su capacidad de comunicación y su visión crítica de los problemas desde su saber como profesional, mientras el tutorado comunicará a aquel sus problemas, confiando en que le ayudará a encontrar la solución.
- Los mentores comparten su experiencia y su tiempo y esperan que sus tutorados presenten una actitud abierta al aprendizaje.

En la relación mentor/mentorizado el diálogo se presenta como un elemento fundamental para obtener el objetivo deseado. Dialogar significa saber escuchar, pensar la respuesta, esperar el tiempo suficiente

antes de responder, hacer preguntas abiertas, no adelantar la respuesta, y admitir el error si se está equivocado.

3. La tutela en la formación de directores y directoras escolares

Las experiencias de tutela en la formación para la dirección se emplean en ciertos programas de formación siendo el tutorando una persona que comienza el ejercicio del cargo y el tutor un directivo que goza de experiencia y prestigio en la dirección. Generalmente el tutor o tutora es formado para el desempeño de su tutela y su función consiste en asesorar al principiante en su inmersión en el cargo, siguiendo un programa previsto y siendo sometido a un proceso de revisión de su función; esta asesoría suponía en sus orígenes reuniones de trabajo y elaboración de recursos y cada vez con más frecuencia supone establecer comunicación a través de correos electrónicos o la participación en foros o redes profesionales en otros.

La modalidad de tutela aplicada en la formación de directores y directoras supone ventajas, tanto para el tutelado, como para el tutor, y también para los centros, como demuestran algunas investigaciones. Daresh y otros en 1989 describen un programa de tutela para directivos noveles en la Universidad del Estado de Ohio en el que los participantes citan beneficios en el desarrollo de confianza y valentía para afrontar responsabilidades, acercamiento entre la teoría y la práctica, perfeccionamiento de habilidades comunicativas, aprendizaje de los trucos de la profesión o establecimiento de una red de contacto con otros profesionales. Otros beneficios fueron descritos por Bolam (1995) citando como ventajas para los nuevos directores tutelados: la ayuda que recibieron ante diferentes problemas, el intercambio de perspectivas sobre el sentido de ser un director, haber podido desarrollar y afirmar la confianza en sí mismos y el no haberse sentido solos en su tarea. Por su parte los mentores pudieron compartir su experiencia profesional siendo útiles a otros compañeros. Unos y otros identificaron las seis características que los mentores deberían poseer para un resultado exitoso del programa: 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.

En España la Ley Orgánica de educación (LOE, 2006) establece que para acceder a la dirección de un centro educativo público, las personas

que se presenten deberán superar un proceso selectivo que constará de dos fases; la primera de ellas supondrá la valoración, por parte de una comisión constituida al efecto, de los méritos profesionales de los candidatos, así como de su proyecto de dirección, y la segunda supondrá cursar un Programa de Formación Inicial que habrán de superar para adquirir el nombramiento definitivo. Dicho programa sólo podrá ser cursado, por tanto, por las personas que superan la primera fase del proceso.

La mentorización o tutela se está aplicando como modalidad formativa en nuestro país, en estos Programas de Formación Inicial. Un análisis de los documentos oficiales que regulan dicha formación en las diferentes Comunidades Autónomas españolas, así como de los cursos que organizan los Centros de Profesorado o de Recursos, nos demuestra que existen procedimientos de tutela en las Comunidades de Andalucía, Aragón, Canarias, Cantabria, Castilla la Mancha, Castilla León, Extremadura y Murcia (Gómez Delgado, 2011). De estas ocho Comunidades en una de ellas los tutores o tutoras serán los ponentes de los cursos, en dos de ellas será la inspección educativa y en las cinco restantes serán directores y directoras con experiencia y prestigio en el ejercicio de la dirección.

En definitiva, en la aplicación de la tutela como modalidad formativa en la formación inicial para la dirección escolar en nuestro país pueden obtenerse beneficios en los que casi siempre se valora la incidencia en el tutorado, pero que también pueden afectar positivamente al propio mentor o a los centros educativos. A los nuevos directores y directoras proporcionará un enriquecimiento a partir de la experiencia de sus mentores y mentoras, y a las personas con experiencia les permitirán mejorar su seguridad en el ejercicio del cargo y un afianzamiento de sus posibilidades. Para dinamizar el cambio en los centros puede conseguirse una mejora del liderazgo a partir de la reflexión compartida sobre la práctica directiva.

4. Contexto normativo de la tutela como modalidad formativa en la formación inicial de directores y directoras en Andalucía

La Comunidad Autónoma andaluza, en desarrollo del Artículo 136 de la LOE, publica la Orden de 20 de junio de 2007 por la que se regula el Programa de Formación Inicial que habrán de cursar los nuevos directores y directoras en esta Comunidad Autónoma. De esta forma se establecen líneas comunes de actuación para toda la Comunidad andaluza que suponen el nombra-

miento de una persona en cada provincia, que se encargará en la misma de la coordinación pedagógica del programa, así como la selección y nombramiento de directores y directoras con experiencia y reconocido prestigio en la dirección escolar que ejercerán de mentores o tutores de los directores y directoras en formación durante su primer año de ejercicio. La selección de estos últimos será realizada por la Comisión Provincial de Formación junto con la persona encargada de la coordinación pedagógica del programa.

- Según el Artículo 4, punto 2 de la Orden de 20 de junio de 2007 (Boja número 140, de 17 de julio), las personas que ejerzan la tutela de los directores y directoras en prácticas deberán asumir las siguientes funciones: Asesorar al director o la directora en formación en la planificación y organización del inicio de curso en el centro que dirige, en cuestiones como: distribución de grupos, organización de matriculación, previsión de profesorado, etc.
- Participar o coordinar los Grupos de Trabajo formados por los directores y las directoras en formación.
- Intervenir en las actividades formativas previstas en el Programa de Formación Inicial.
- Dinamizar la participación de las personas tuteladas en la plataforma online e intervenir en la misma.
- Realizar reuniones periódicas de seguimiento con los directores y las directoras en formación.
- Elaborar un informe de valoración individualizado de los directores y las directoras bajo su tutela, tomando como referente lo dispuesto en el Anexo 2 de la propia Orden.

Los tutores y tutoras de los nuevos directores y directoras andaluces deberán participar en toda la formación con sus tutelados y participarán también en la evaluación de los mismos elaborando un informe de cada uno de ellos al terminar su proceso formativo. No se contempla en la normativa la formación de los tutores para el desempeño de la tutela.

5. Una investigación sobre la formación inicial para la dirección escolar en Andalucía

Aquí describiremos la última parte de nuestra investigación, de corte multiparadigmático, con la que pretendimos analizar en profundidad la

formación inicial para la dirección escolar en Andalucía, partiendo de las opiniones de expertos españoles sobre esta temática, así como de un análisis previo del contexto normativo en todas las Comunidades Autónomas españolas. El proceso seguido fue el siguiente:

Tabla 1: Fases y objetivos de la investigación

Fase	Instrumento	Objetivos de la investigación
Primera	Cuestionario cerrado a expertos	Conocer las opiniones de expertos y expertas en dirección escolar sobre la formación inicial de directores y directoras.
Segunda	Análisis de documentos oficiales	Comparar aspectos formales de los Programas de Formación Inicial para la dirección escolar de las diecisiete Comunidades Autónomas españolas.
Tercera	Cuestionarios coord. Prov. formación	Describir la implementación del Programa de Formación Inicial para la dirección escolar en cada una de las provincias andaluzas.
	Entrevistas coord. pedagógicos	Inferir la relación existente entre las propuestas de formación inicial para la dirección escolar en Andalucía y el desarrollo de las competencias profesionales del director o directora.
	Cuestionario asesores CEPs	Interpretar las opiniones, concepciones y percepciones sobre la formación inicial para la dirección escolar de los agentes directamente implicados en la formación inicial para la dirección escolar en Andalucía.
	Cuestionario tutores	Conocer la valoración que realizan los directores y directoras andaluces de la formación inicial recibida para el ejercicio de su cargo.
	Cuestionario directores	

El análisis de los cuestionarios a expertos españoles en dirección, aplicados en la primera fase de la investigación, nos permitió detectar que la tutela ejercida por directivos con experiencia, era la modalidad que más valoraban para un programa de formación inicial. El análisis realizado en la segunda fase vino a demostrar que la tutela se aplica en algunas Comunidades Autónomas como Andalucía. Posteriormente, en las primeras etapas de la tercera fase, comprobamos que la tutela era la modalidad formativa más valorada por los organizadores: coordinadores de formación, coordinadores pedagógicos y asesores.

En la última etapa de la tercera fase, que ahora describimos, se puso en marcha un proceso de corte cuantitativo, con el que se pretendie-

ron obtener valoraciones de los directores formados durante el curso 2008/2009 (269 personas), y de sus tutores (85 personas), a través de un cuestionario cerrado que se les envía por correo electrónico. Del primer colectivo responden 161 personas (66,8%); del colectivo de tutores responden el cuestionario 62 personas (74%).

La primera parte de los cuestionarios en la que se preguntaron datos personales y profesionales (edad, sexo, titulación académica, etapa educativa del centro que dirige, tamaño, experiencia docente, y experiencia en gestión) y la segunda (opiniones sobre formación inicial para la dirección) fueron idénticas para ambos colectivos. La tercera parte (valoración de la formación) sólo se utilizó para los directivos formados. El contenido de los ítems de la segunda y tercera parte se recogen en las Tablas 2 y 3.

Tabla 2: Contenido de los ítems de la segunda parte del cuestionario para directores y tutores

-
- Miembros del equipo directivo que deberían recibir formación inicial para la dirección
 - Momento en que se ha de realizar la formación
 - Proceso más adecuado (teórico, práctico, teórico práctico, extensivo o intensivo)
 - Valoración del perfil profesional que deberían tener las personas encargadas de ejercer la coordinación pedagógica:
 - Periodo máximo por el que ha de ser nombrado el coordinador/a pedagógico/a
 - Importancia de que intervengan en la selección de los tutores y tutoras: asesorías, coordinación pedagógica, jefe del servicio de ordenación educativa, directores, directores de CEPs)
 - Características que se deberían tener en cuenta para la selección de tutores
 - Aspectos que pudieran mejorar los resultados de los Grupos de Trabajo
 - Importancia de documentos para la evaluación del periodo de formación: informe del tutor, informe del director de CEP, informe de inspección, informe del Consejo Escolar
 - Otros aspectos sobre la formación inicial para la dirección escolar quiera manifestar (duración, contenidos...)
-

Tabla 3: Contenido de los ítems de la tercera parte del cuestionario para directores

Razones por las que cursó el programa de formación inicial
Valoración de algunos aspectos del programa: objetivos, contenidos, metodología, evaluación, material, duración, horario, atención a las necesidades, adaptación a la realidad de su centro, y apoyo logístico.
Valoración de las modalidades de formación recibida
Valoración de la importancia concedida en el programa de formación a las competencias directivas
Valoración del cumplimiento de las funciones del coordinador pedagógico
Valoración del cumplimiento de las funciones de su tutor o tutora
Valoración del grado de consecución de los objetivos
Valoración de los contenidos del programa que más le sirven para el ejercicio de su trabajo
Contenidos de formación no mencionados anteriormente y que a su juicio debería haber recibido

Los cuestionarios se elaboraron con una escala de Likert de 0 a 3. La aplicación fue realizada por la investigadora, llamando por teléfono previamente a cada sujeto y enviando posteriormente el instrumento por correo electrónico. Los datos se analizaron a través del programa SPSS 17.0. El primero de ellos alcanzó un Alfa de Cronbach de 0,769, por tanto se considera bastante fiable, mientras el segundo con 0,936 se considera con fiabilidad muy alta.

6. Resultados de la investigación

6.1. Opiniones generales sobre la formación inicial

En el curso 2008/2009 la formación comenzó con posterioridad al nombramiento provisional de los nuevos directivos. La opinión de los tutores y tutoras (54,8%), así como los directores y directoras (77,6%) es que debería ser antes del nombramiento. Un 27,4% de los tutores y un 10,6% de los directores opinan que debería realizarse antes y después del nombramiento. Los tutores consideran mayoritariamente (74,25%) que en la formación debería participar el equipo directivo completo; también opina así el colectivo de directores y directoras (88,8%).

La opinión mayoritaria de los tutores es que la formación tendría que ser en horario escolar (media de 1,89), así como de los directores (media

de 2,04); por otra parte, valoran positivamente el proceso teórico práctico en que se organiza el programa de formación, tanto los directivos (media de 2,63), como los tutores (media de 2,68).

6.2. Valoración de la tutela en la formación inicial

Tanto los tutores como sus tutelados, valoran como modalidad formativa más importante el “Asesoramiento tutorizado al equipo directivo por otros directores expertos”, con una puntuación media de 2,48 y 2,68 respectivamente. Ambos colectivos valoran en último lugar el “Curso impartido por un ponente” y prefieren el “Curso dirigido a directivos del mismo nivel educativo”, sobre el “Curso dirigido a directivos de distintos niveles educativos”, es decir, prefieren formación diferenciada para primaria y secundaria.

Tabla 4. Modalidades formativas más importantes

	Media tutores/as	Media directores/as
Asesoramiento tutorizado al equipo directivo por otros directores expertos	2,48	2,68
Asesoramiento tutorizado al nuevo director por otros directores expertos	2,45	2,39
Curso impartido por varios ponentes	2,05	2,24
Curso dirigido a directivos del mismo nivel educativo	1,93	2,46
Formación on-line	1,90	1,7
Asesoramiento puntual y contextualizado a los/as directores/as	1,60	1,55
Curso dirigido a directivos de distintos niveles educativos	1,29	1,17
Seminario coordinado por un experto/a	1,43	1,66
Curso impartido por un ponente	0,79	0,72

6.3. Responsables de la selección de tutores y tutoras

Los tutores y tutoras en Andalucía serán designados por la Comisión Provincial de Formación de cada Delegación Provincial, junto con la coordinación pedagógica. Los tutores y tutoras consideran que deberían encargarse de su selección el “Coordinador o coordinadora pedagógico”

(media de 2,08), seguido por los “Asesores y asesoras responsables de la formación inicial para la dirección”, (media de 2,00). También cercana a la anterior valoran la participación de un “Director o directora de centro público” con una media de 1,98, el “Coordinador o coordinadora provincial de formación”, con una media de 1,90, el “Inspector o inspectora que intervenga en el desarrollo del programa de formación inicial”, con una media de 1,89 y el “Director o directora de Centro de Profesorado” con una media de 1,87. La menos valorada es el “Jefe o Jefa del Servicio de Ordenación Educativa” (media de 1,58).

Los directores y directoras encuestados conceden la mayor puntuación media a la inspección educativa como cargos que han de intervenir en la selección de los tutores y tutoras, con una media de 2,19. En segundo lugar, con una media de 2,05 valoran la presencia de un “Director o Directora de centro docente público que forme parte de la Comisión Provincial de Formación” y en tercer lugar con una media de 2 valoran al “Coordinador o coordinadora pedagógico”. La valoración que hacen los encuestados y encuestadas de la participación de las asesorías de formación en el proceso de selección adquiere una media de 1,88, colocándose en cuarto lugar por orden de importancia. Los menos valorados son el “Director o directora de un Centro de Profesorado de la provincia” y el “Jefe o jefa del Servicio de Ordenación Educativa”, con un 1,55 y 1,38 respectivamente.

Podemos concluir por tanto que en la selección de los directores que ejercerán la tutela de los nuevos directivos es importante contar con la presencia de las asesorías de formación.

6.4. Edad, sexo y formación inicial de los tutores y tutoras andaluces

En el grupo de tutores, dos tercios hombres y un tercio mujeres, el 55% son diplomados y el 45 % restante son licenciados, compartiendo en un 24% la licenciatura con otras titulaciones. Respecto a la edad, no hay ningún tutor o tutora menor de 30 años y sólo uno, varón, entre 31 y 40 años. La mayoría de los hombres, un 30 % del total, tienen una edad superior a 51 años; en este tramo de edad sólo un 11,3% son mujeres. En el tramo de edad entre 41 y 50 años, un 27,4% del total son hombres y un 19,4% son mujeres; en este tramo de edad están comprendidos la mayor parte de los tutores y tutoras, un 46,8%.

6.5. Nivel de estudios y experiencia laboral

Un 28% de los tutores y tutoras accedieron a la dirección escolar con una experiencia docente de 11 a 15 años, mientras un 26% accedió con una experiencia de 16 a 20 años. Un 18% accedió con una experiencia de más de 20 años. Sumando los datos anteriores, obtenemos que un 72% de los tutores y tutoras accedió a la dirección con más de 11 años de experiencia.

En el momento en que ejercen la tutela, los directores y directoras tienen una larga experiencia en cargos directivos. Han ocupado la secretaría 30 de estas personas, la mayoría durante un periodo de tiempo menor o igual a 5 años (24 casos). La jefatura de estudios ha sido ocupada por 35 personas, 22 de las cuales han ocupado el cargo durante un periodo de tiempo menor o igual que 5 años, mientras 12 de ellos y ellas se mantuvieron de 6 a 10 años, y una persona la ejerció de 16 a 20 años. Respecto a la experiencia en la dirección, en 28 casos corresponde a un periodo entre 6 y 10 años; 7 casos tienen una experiencia de 11 a 15 años; 13 casos tienen una experiencia de 16 a 20 años y 3 casos una experiencia de más de 20 años. Sólo 11 casos tienen una experiencia menor o igual a 5 años.

6.6. Los centros que dirigen las personas que ejercen la tutela

Respecto a la etapa educativa del centro de procedencia de las personas que ejercen la tutela, según nuestra investigación 43 personas, es decir el 66%, dirigen centros de infantil y primaria, mientras 15 dirigen centros de secundaria; sólo hay un caso de un centro de educación infantil, otro de escuela de arte, y otro de escuela oficial de idiomas.

Respecto al número de unidades de los centros que dirigen los tutores y tutoras de los directores y directoras en formación, la mayor parte de los tutores de infantil y primaria (22 personas) pertenecen a centros de 16 a 25 unidades, mientras los de educación secundaria son mayoritariamente y en igual número (5 personas en cada tipo de centro), de centros de 6 a 15 unidades y de 26 a 35 unidades.

6.7. Perfil profesional de las personas que han de ejercer la tutela

En cuanto al perfil de la persona que ha de ejercer la tutela de los nuevos directores y directoras, los tutores y tutoras consideran como más im-

portante la “Experiencia en la dirección” con una media de 2,92, como cuestión a tener en cuenta en su selección. En segundo lugar valoran, con una media de 2,76, “Trabajar en la misma etapa educativa que el tutelado”. En tercer lugar con una media de 2,7, valoran el “Impulso de la calidad educativa en su centro, entendida como mejora de todas y cada una de las facetas del mismo”; en cuarto lugar valoran la “Capacidad de comunicación”, con una media de 2,66.

Otras características a las que se asigna menor valor aparecen en la Tabla 2. Las propuestas se parecen bastante a las que hace el colectivo de directores y directoras tutelados.

Tabla 5. Criterios a tener en cuenta en la selección de los tutores y tutoras

	Media Tutores/as	Media directores/as
Experiencia en el ejercicio de la dirección	2,92	2,83
Trabajar en la misma etapa educativa que el tutelado	2,76	2,66
Impulso de la calidad educativa en su centro, entendida como mejora de todas y cada una de las facetas del mismo	2,7	2,38
Capacidad de comunicación	2,66	2,66
Impulso de la innovación en su centro, entendida como puesta en marcha de nuevos proyectos, para conseguir una mejora en el mismo	2,61	2,44
Valoración positiva del ejercicio de la tutela en años anteriores	2,48	2,33
Capacidad de liderazgo	2,46	2,48
Voluntariedad (posibilidad de rechazar el cargo)	2,42	2,5
Participación en procesos de formación permanente en temas de dirección	2,37	2,29
Aceptar en compromiso de participar en todas las actividades formativas	2,35	2,37
Experiencia en el ejercicio de la tutela	2,28	2,22
Trabajar en la misma zona geográfica que el tutelado	2,07	2,2
Compromiso con la dirección escolar manifestado en su participación en foros o asociaciones profesionales	1,94	1,83
Participación en redes profesionales de dirección	1,94	1,86
Buenas relaciones con la administración educativa	1,64	1,45

6.8. Propuestas de mejora de los Grupos de Trabajo

Se interrogó a la población objeto de estudio sobre algunas propuestas para mejorar los resultados de los Grupos de Trabajo como modalidad formativa que deben constituir tutorados y tutores. Para el colectivo de tutores todas las posibilidades que se ofrecían en el cuestionario obtuvieron una puntuación superior a 1,5, por lo que parece que todas ellas son consideradas importantes. La mayor importancia se concede a la "Posibilidad de introducir en el Plan nuevos temas de trabajo sugeridos por los directores/as en prácticas", con una media de 2,77. En segundo lugar se valora "Tener en cuenta las necesidades individuales de los directores/as en formación para la elaboración del Plan de Trabajo", con una media de 2,69. Observamos que estos dos aspectos hacen referencia a la conveniencia de atender las necesidades de los directores y directoras en su proceso de formación inicial (Gairín, 2003; Escamilla, 2006). En tercer lugar se valora "Trabajar de acuerdo a un plan establecido, con una media de 2,53", reflejándose en este punto la necesidad de mantener un guión de trabajo. Lo que menos se valora es un aspecto formal, "Levantar acta de las sesiones de trabajo", con una media de 2,1, aunque como hemos señalado, también se considera importante. El orden de importancia de las mejoras previstas coincide con el que proponen los directores tutelados.

Tabla 6. Estrategias para mejorar los resultados los Grupos de Trabajo

	Media Tutore/as	Media irectores/as
Posibilidad de introducir en el Plan nuevos temas de trabajo sugeridos por los directores/as en prácticas	2,77	2,72
Tener en cuenta las necesidades individuales de los directores/as en formación para la elaboración del Plan de Trabajo	2,69	2,67
Trabajar de acuerdo a un plan establecido	2,53	2,45
Rotar entre los centros de los participantes el lugar de celebración de las reuniones para conocer las realidades de cada centro	2,44	2,41
Celebrar algunas sesiones conjuntas varios Grupos de Trabajo	2,13	1,99
Levantar acta de las sesiones	2,1	1,8

6.9. Intervención del tutor o tutora en la evaluación de la persona en formación

Los tutores y tutoras encuestados conceden bastante importancia a todos los documentos o procedimientos de evaluación del programa de formación de sus tutelados, superando todos ellos la puntuación de 2,29. Lo más valorado es el "Informe de la persona que ha ejercido la tutela", con una media de 2,60. En segundo lugar se valora la "Memoria de dirección", con una media de 2,50 y en tercer lugar, el "Informe del Consejo Escolar de su centro", con una media de 2,34. Los menos valorados son el "Informe del inspector o inspectora" y la "Entrevista con el director o directora en formación", ambos con una puntuación de 2,29.

Los directores y directoras tutelados también valoran en primer lugar el "Informe de la persona que ha ejercido la tutela" como el documento más importante para su evaluación, asignándole una media de 2,52; en segundo lugar, sin embargo valoran el "Informe del inspector o inspectora de referencia" (media de 3,36) y el "Informe del Consejo Escolar de su centro" (media de 2,3). Este colectivo valora en último lugar la "Memoria de dirección", instrumento al que asignan un valor medio de 2,27. Todos ellos, al igual que para sus tutores, superan el valor de bastante importantes.

Tabla 7. Importancia de documentos o procedimientos en la evaluación del periodo de formación

	Media tutores/as	Media directores/as
Informe de la persona que ha ejercido la tutela	2,60	2,52
Memoria de dirección	2,50	2,27
Informe del Consejo Escolar de su centro	2,34	2,3
Informe inspector o inspectora de referencia	2,29	2,36
Entrevista con el director/a en formación	2,29	2,29

7. Discusión de los resultados

La investigación que hemos realizado sobre la formación inicial para la dirección escolar en Andalucía demuestra que la tutela es la modalidad formativa mejor valorada por los colectivos investigados de todas las modalidades que integran el Programa de Formación Inicial de los nuevos

directores y directoras. Existe satisfacción con la experiencia de tutela tanto por parte de los nuevos directores y directoras, como por parte de sus mentores, confirmándose así los resultados de Bolam y otros (1995) o Daresh y otros (1989).

La investigación indica también que al colectivo de tutores y tutoras de los nuevos directores y directoras lo caracteriza una amplia formación inicial (el 45 % son licenciados, compartiendo en un 24% la licenciatura con otras titulaciones, mientras el resto son diplomados) y una larga experiencia docente, pues un 72% del colectivo accedió a la dirección con más de 11 años de experiencia; también posee amplia experiencia en cargos directivos, habiendo ocupado la secretaría 30 de estas personas, y la jefatura de estudios 35 personas antes de ocupar la dirección. Su selección se hace en base a esa experiencia y al prestigio de que gozan en el ejercicio de la dirección de sus centros, por tanto podemos afirmar se ha dado un paso importante hacia la sostenibilidad del liderazgo escolar, asegurando de esta forma que el conocimiento adquirido por los tutores y tutoras a través de su experiencia pueda ser transmitido a las nuevas generaciones que se incorporan a la dirección, atendiendo con esto a una de las recomendaciones del estudio de Pont, Nusche y Moorman (2008) para la mejora del liderazgo.

Nuestra investigación nos permite, sin embargo, explorar algunas propuestas de mejora que pudieran hacer aun más eficaz la modalidad formativa de tutela en su empleo en la formación inicial de directores y directoras escolares. Si tenemos en cuenta las opiniones tanto de los directores y directoras que se formaron en Andalucía durante el curso escolar 2008/2009, como de sus respectivos tutores y tutoras, se puede sugerir como primera propuesta de mejora, que en la selección de las personas que ejercerán la tutela deben intervenir los asesores y asesoras de los Centros de Profesorado, dado que, son buenos conocedores de los centros educativos.

Respecto al perfil de los directores y directoras que deberán ejercer la tutela, nuestra investigación recoge que la experiencia en el ejercicio de la función directiva, preferentemente en la misma etapa educativa que el tutelado, es lo que más valoran tanto los tutores y tutoras, como los directores y directoras. Sin embargo, hay otras características que, a juzgar por las altas valoraciones conseguidas, deberían también ser tenidas en cuenta, si queremos avanzar realmente hacia la mejora de las escuelas y transformar nuestros malos resultados de abandono y fracaso escolar,

así como los resultados en las evaluaciones PISA (OCDE, 2003, 2006, 2010). Se trataría de seleccionar a directores y directoras que impulsen la calidad educativa en su centro, entendida como mejora de todas y cada una de las facetas del mismo; que impulsen la innovación en su centro, entendida como puesta en marcha de nuevos proyectos, para conseguir una mejora en el mismo; y con capacidad de liderazgo y de comunicación. La capacidad de comunicación en los tutores y tutoras ya fue muy bien valorada por investigadores como Daresh y otros (1989) o Grisaleña y Campo (2007). Respecto a la necesidad de promover la calidad educativa y la innovación, como señalan López Yáñez y otros (2000) parece necesario promover en los centros educativos la búsqueda de nuevas alternativas capaces de dar respuesta a las exigencias de la sociedad y a la complejidad de la escuela. Es necesario también que los tutores y tutoras tengan capacidad de liderazgo, como ellos mismos proponen y como señalaba Fullan (2000) para avanzar hacia la transformación del profesorado y de la escuela. También Teixidó (2007) incluye la competencia de liderazgo entre las dieciséis competencias profesionales del director o directora escolares, liderazgo que debe ir orientado al aprendizaje del alumnado, si queremos que mejoren sus resultados escolares (Marzano et al., 2005; Robinson, 2007).

En Andalucía no se establece como requisito necesario para el ejercicio de la tutela la participación en actividades formativas para este nuevo desempeño, como proponía Vélaz (2009), ni tampoco se recoge ningún procedimiento de seguimiento y evaluación; consideramos, sin embargo que para un desempeño eficaz de la labor de tutela no sólo sería necesario participar en actividades formativas sobre la dirección, sino también en procesos de enriquecimiento personal sobre la tutela, tal y como recoge el programa de mentores que se desarrolla en la actualidad en Ontario.

Todas estas propuestas sobre la figura del tutor o tutora que vendrían a mejorar la formación inicial para la dirección escolar en Andalucía, habrían de implementarse junto a otras consideraciones también importantes para asegurar la sostenibilidad del liderazgo escolar. Es necesario que los equipos directivos en su totalidad participen en la formación inicial para la dirección escolar (Gairín, 2003; Escamilla, 2006) y así los proponen los dos colectivos investigados. Según nuestra investigación, la rentabilidad económica está asegurada, puesto que la experiencia en cargos directivos tanto del colectivo de directores y directoras en forma-

ción, como de sus tutores y tutoras, demuestra que han ocupado otros cargos directivos con anterioridad a la dirección; nos planteamos incluso la posibilidad de que una buena formación para el ejercicio de cargos directivos pueda aumentar la motivación de las personas que ocupan las secretarías o las jefaturas de estudios a presentarse a la dirección escolar, cargo por otra parte no muy deseado en nuestro país a juzgar por escasas cifras de candidatos voluntarios. Formar a todo el equipo directivo, como proponen tutores (74,25%) y directores (88,8%), es también necesario para mejorar el liderazgo distribuido en los centros educativos (Pont, Nusche y Moorman, 2008), comenzando por la distribución en el propio equipo.

Para que pueda desarrollarse la formación de los equipos directivos, sin perjudicar la vida de los centros docentes sería necesario que dicha formación se llevase a cabo fuera del horario escolar. Por otra parte, con objeto de que los nuevos directores y directoras puedan comenzar su ejercicio con el poder de experto (Antúnez, 2000) que se consigue con la formación, sería importante que dicha formación se ofreciese antes del nombramiento, como señalan Fernández Serrat (2002), Gairín (2003) o Escamilla (2006); así lo reivindican los tutores y tutoras (54,8%), y muy especialmente los directores y directoras (77,6%).

Los Grupos de trabajo son una modalidad formativa que complementa a la tutela en la formación inicial de directores y directoras en Andalucía. Los tutores y tutoras generalmente son los coordinadores y coordinadoras de las tareas que se realizan en estos Grupos de trabajo. Parece necesario incorporar a esta modalidad de autoformación las propuestas que tanto directores y directoras, como tutores y tutoras han valorado positivamente y que parecen demostrar que no se tienen suficientemente en cuenta tanto las necesidades individuales de los nuevos directores y directoras, como los temas de trabajo sugeridos por este colectivo. Recordemos que autores como Gairín (1995, 2003) o Escamilla (2006) insistían en la importancia de tener en cuenta las necesidades del colectivo en formación. Por nuestra parte consideramos que ello es absolutamente necesario, pues tanto las realidades personales, como los centros y los contextos en que se desarrolla la dirección son diferentes y por tanto han de ser diferentes las necesidades de formación que surjan. Parece una buena oportunidad el Grupo de Trabajo para atender esas demandas individuales que por otra parte enriquecerán al colectivo. Esta posibilidad de enriquecimiento se incrementará con las visitas a los cen-

tros de todos los miembros del grupo, rotando el lugar de las reuniones.

En definitiva nuestra investigación nos permite señalar que la modalidad de tutela está contribuyendo a la sostenibilidad del liderazgo escolar en Andalucía, aunque sería aconsejable tener en cuenta aspectos fundamentales en el perfil del tutor o tutora, con objeto de asegurar la mayor rentabilidad en ésta modalidad formativa. Hemos de señalar por otra parte que la investigación realizada se limita al análisis de la realidad durante un año, por lo que sería interesante la realización de estudios longitudinales que permitieran analizar los resultados a lo largo del tiempo.

Referencias bibliográficas

- Antúnez, S. (2000). *La acción directiva en las instituciones escolares. Análisis y propuestas*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Barnett, B. G. y Brill, A. D. (1990). Building reflection into administrative training programs. *Journal of Educational Administration*, 5(33), 22-44.
- Bolam, R. y otros (1995) Mentoring for new headteachers: recent british experience. *Journal of Educational Administration*, 5 (33) 29-44.
- Daresh, J. (1989). Mentoring for Leadership Development. *Annual Meeting of the Association for Supervision and Curriculum Development*. Orlando.
- Elmore, R. F. (2008). Leadership as the practice of improvement. En B. Pont, D. Nusche and D. Hopkins (eds.) (2008), *Improving School Leadership*, Volume 2 (pp. 37-68). Paris: OECD.
- Escamilla, S. (2006). *El director escolar: necesidades de formación para un desempeño profesional*. Tesis doctoral. Extraído el 21 de noviembre de 2009, desde <http://www.tesisenxarxa.net/tdx-0412107-125929/>
- Fernández Serrat, M. (2002). Formar para la dirección escolar: Por qué, cuándo y cómo. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6(1-2). Extraído el 10 de noviembre de 2008 desde <http://www.ugr.es/~recfpro/rev61COL6.pdf>
- Fullan, M. (2000). *El cambio educativo. Guía de planeación para maestros*. México: Trillas.
- Gairín, J. (1995). *Estudio de las necesidades de formación de los equipos directivos de los centros educativos*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, CIDE.
- Gairín, J. (2003). La formación de directivos: ¿Una encrucijada con solución?. *Organización y Gestión Educativa*, 11 (2), 22-27.
- Gómez Delgado (2011). La descentralización de la formación inicial para la dirección escolar en España. *Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado* 15 (2), 200-217. Extraído el 8 de septiembre de 2011, desde <http://www.ugr.es/~recfpro/rev152COL2.pdf>
- Grisaleña, J. y Campo, A. (2007). El mentoring como estrategia de aprendizaje. *Organización y Gestión educativa* 15 (3), *Dossier de herramientas*, I-VIII.

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE número 106 de 4 de mayo de 2006).
- López Yáñez y otros (2000). La innovación educativa en contextos críticos y su contribución al desarrollo comunitario. En AA.VV. *Liderazgo y organizaciones que aprenden*. III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto / Ediciones Mensajero.
- Marzano, R. J., Waters, T., and McNulty, B. A. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mulford, B. (2003). *School Leaders: Challenging Roles and Impact on School and Teacher Effectiveness*, a paper prepared for the OECD Improving School Leadership activity.
- National Framework for mentoring and coaching (2005). Extraído el 20 de enero de 2009, desde <http://www.curee-paccts.com/files/publication/1219925968/National-framework-for-mentoring-and-coaching.pdf>
- O'Neill (2002): Perspectives on E-mentoring: A virtual panel holds an online dialogue. *National Mentoring Center Newsletter*, 9, 5-12.
- OCDE (2003). *Informe PISA 2003. Aprender para el mundo del mañana*. Extraído el 20 de noviembre de 2009 desde <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/59/1/39732493.pdf>
- OCDE (2006). *PISA 2006. Science Competencies for Tomorrow's World*. Extraído el 20 de noviembre de 2009 desde <http://www.pisa.oecd.org/document>
- OCDE (2010). *PISA 2009. Programa para la evaluación integral de los alumnos. OCDE, Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Orden de 20 de junio de 2007 por la que se regula el proceso de formación inicial de los directores y las directoras de los centros docentes públicos dependientes de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (BOJA 140 de 17 de julio).
- Pont, B., D. Nusche y H. Moormen (2008). *Improving School Leadership, Volume 1: Policy and Practice*. Paris: OCDE.
- Robinson, V. (2007). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. ACEL Monograph Series, 41. Winmalee, NSW: Australian Council for Educational Leaders.
- Sánchez Moreno, M. (Dir.) (2005). *La mujer en la dirección y gestión de las organizaciones universitarias: problemática, estilos de liderazgo y contribución al desarrollo institucional*. Madrid: Instituto de la Mujer. Extraído el 10 de noviembre de 2009, desde http://www.inmujer.migualdad.es/MUJER/mujeres/estud_inves/669.pdf
- 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.
- Teixidó, J. (2007). Competencias para el ejercicio de la dirección escolar. *XVIII Jornadas Estatales del Forum Europeo de Administradores de la Educación*.
- Vélaz, C. (2009). Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (1), 209-229. Extraído el 25 de enero de 2009, desde <http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART14.pdf>