
Competencias profesionales de los directivos escolares. Identificación y desarrollo

Joan Teixidó Saballs
GROC

“El enfoque de la dirección escolar desde una perspectiva competencial abre las puertas a un cambio en profundidad en el desarrollo profesional de los/as directivos/as”.

Efectuar esta afirmación, al inicio de un Simposio dedicado a esta temática, ante un auditorio cualificado, resulta, como mínimo, arriesgado. Parece imprescindible, por tanto, argumentarla. ¿Qué aporta el enfoque competencial que nos mueva a efectuar tal aseveración?

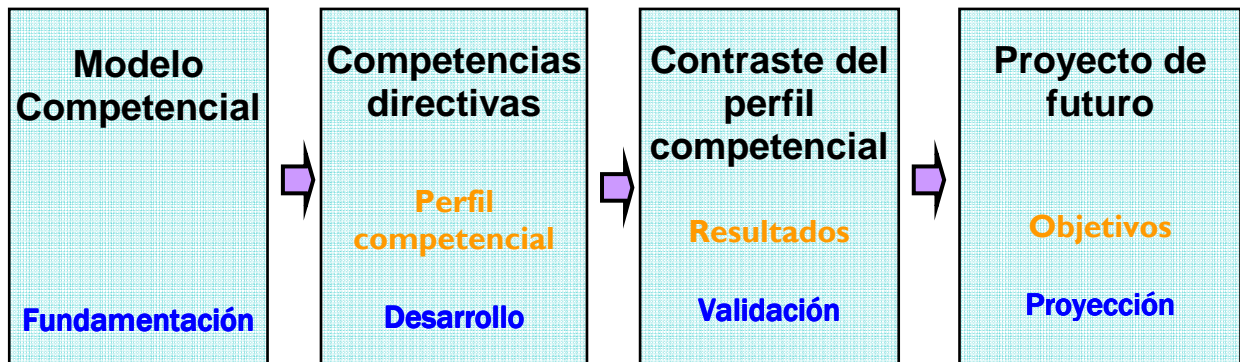
La razón fundamental reside, a mi modo de ver, en el cambio de perspectiva de mejora: se pasa de un enfoque centrado en las tareas a otro centrado en las personas. Hasta el momento presente, la mayor parte de iniciativas de desarrollo profesional de los directivos escolares responden a un enfoque funcionalista, basado en el análisis de las funciones y tareas y, consecuentemente, en acciones de formación orientadas a la transmisión de conocimientos y al desarrollo de destrezas. El protagonismo que se asigna y que asume el directivo en su propio desarrollo es bajo. La vinculación al contexto de procedencia así como la conexión con las preocupaciones y problemas reales son, también, reducidas.

El enfoque competencial, si se lleva a cabo con rigor y en profundidad, fomenta que los propios directivos asuman un rol activo en su desarrollo profesional. Se trata de ayudarles a adquirir mayor consciencia de su nivel de desempeño en el propio contexto de trabajo, a conocer con mayor profandidad sus puntos fuertes (para explorarlos y aprovecharlos) y, también, sus puntos débiles, para plantearse itinerarios de mejora profesional basados en la combinación e integración de diversas modalidades: formación, grupos de autodesarrollo, práctica reflexiva, mentoraje, coaching, etc.

A nivel personal, la irrupción del enfoque competencial ha aportado solidez teórica a la línea de investigación y desarrollo directivo que hemos venido desarrollado, en un largo itinerario que va desde la preocupación inicial por los factores mentales (Teixidó, 1995), al diseño y dinamización de acciones formativas orientadas al desarrollo de competencias específicas: afrontar ataques verbales (Teixidó i Comalada, 2006), emitir críticas... a la vez que delimita un marco de acción para continuar avanzando.

El texto se articula en cuatro apartados. En primer lugar, se describen los aspectos básicos del modelo de competencial. En segundo lugar, se

expone el proceso que se ha seguido en el establecimiento de una propuesta de perfil competencial. En tercer lugar, se aportan algunos resultados iniciales del proceso de contrastación. Finalmente, en cuarto lugar, se esbozan la fases de un proyecto de futuro.

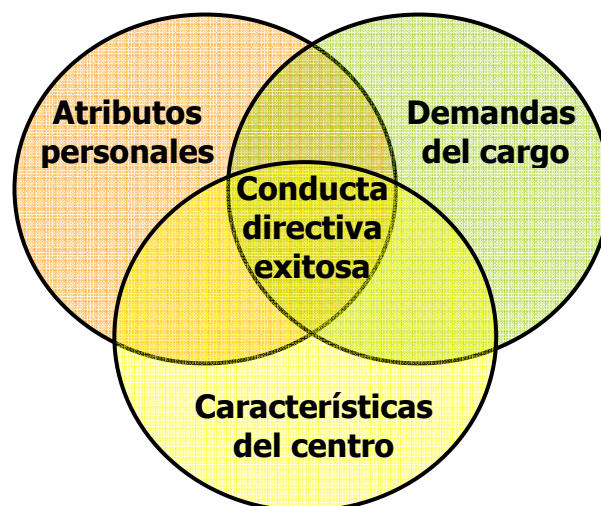


Esquema de la intervención

1.- EL MODELO COMPETENCIAL

El concepto de competencia surge como una alternativa al enfoque basado en las aptitudes y los rasgos de personalidad. Este enfoque se había mostrado insuficiente para evaluar la adecuación de los candidatos a puestos de trabajo que implican el desempeño de funciones organizativas complejas. Al analizar los factores que caracterizan la actuación de un “buen director” no basta con poner atención los inputs (aptitudes, conocimientos, rasgos de personalidad); debe tenerse en cuenta, además, cómo estos aspectos se integran en el proceso interno de toma de decisión que conduce a la acción (antes), como se articulan y evolucionan durante la la puesta en práctica (durante) y los resultados que se desprenden (outputs).

El modelo competencial relaciona los atributos personales con las tareas a realizar, teniendo en cuenta las características distintivas del lugar de trabajo así como la cultura de la organización. Ello es altamente complejo dado que tras la denominación *atributos* se amalgaman múltiples aspectos: aptitudes y habilidades, rasgos de personalidad, conocimientos, concepto de uno mismo, motivaciones, etc. que cada persona posee (tiene consciencia de ello) y desarrolla de una manera singular



La actuación competente del directivo ante una situación compleja (un ataque verbal por parte de un compañero, la negociación de la plantilla, la obtención de recursos adicionales para un proyecto, etc.) se caracteriza por la capacidad de identificar los recursos que tiene a su alcance: conocimientos, aptitudes, valores, informaciones, rasgos de personalidad, habilidades... Poseerlos y ser consciente de ello, permite movilizarlos y ponerlos en acción cuando la situación lo requiere. Ahora bien, ello no basta para actuar competentemente; es condición necesaria pero no suficiente. La competencia se adquiere con el uso integrado de los diversos recursos; se demuestra en el transcurso de la acción, en tiempo real. El directivo debe tomar decisiones que guían la acción en función del significado que otorga a los sucesos (hechos, palabras, silencios, gestos, movimientos...) y debe hacerlo en el transcurso de la acción, *on time*. Ello exige formación específica, capacidad de reflexión en la acción, autocontrol, reconocer los errores... Un proceso lento y continuo de desarrollo profesional, de construirse seguridades.

1.1.- LA MOTIVACIÓN, FACTOR CLAVE.

El modelo competencial parte de la premisa que el individuo se encuentra motivado por mejorar sus niveles de desempeño, lo cual le conduce a asumir un papel activo en su propio progreso. Se trata de dar respuesta a preguntas como ¿qué motivo confiere fuerza interior al directivo para intervenir en situaciones complejas?, ¿qué le conduce a esforzarse para poner en práctica el comportamiento adecuado al logro del objetivo perseguido?

Ante estas cuestiones McClland (1999) establece la existencia de tres grandes factores de motivación: a) la mejora (logro, eficiencia, *achievement*) se refiere al interés por hacer las cosas bien; b) el poder, es decir, la posibilidad de ejercer un dominio sobre los demás, derivado de la posición que ocupa en la organización, de la capacidad para incidir en las motivaciones básicas de los demás, de la información que posee, etc. y, c) la pertenencia: el deseo de estar bien con los demás, de ser aceptado por el grupo, de formar parte de un colectivo....

El segundo de los factores señalados presenta unos rasgos singulares en la dirección escolar (particularmente, en el contexto público), caracterizada por la baja autoridad de sus directivos, por una capacidad limitada para orientar la organización hacia la eficacia y los resultados y, también, por la dificultad de vincular desempeño del cargo al progreso personal: asunción de mayores responsabilidades, ascenso en el escalafón, mayores ingresos o mejores condiciones laborales. Van Beirendonck (2004) asigna un papel clave a la motivación que se deriva de la posibilidad de progresar en la carrera profesional (*ambitions de carrière*). Entiende que el deseo de progreso en el cargo se encuentra en el nivel más íntimo de la persona y, por tanto, constituye el principal factor a tener en cuenta en la selección y promoción.

Tales planteamientos vuelven a poner sobre la mesa la necesidad de establecer horizontes de progreso profesional en el marco del sistema educativo que premien la labor bien hecha, en base a una evaluación rigurosa, transparente y profesional. No tiene mucho sentido que la única alternativa prevista para quien se ha especializado y ha demostrado un progreso

constante en el desempeño de la función sea la permanencia ininterrumpida en el cargo (en ocasiones, con efectos negativos para el progreso institucional y, también, personal) o la vuelta al aula (Teixidó y Bofill, 2007). Deben buscarse alternativas.

2.- COMPETENCIAS DE LOS DIRECTIVOS ESCOLARES.

La “gestión de competencias” alude al conjunto de actividades (desde la selección a la remuneración) que se llevan a cabo en una organización tendientes a favorecer el desarrollo de las competencias de sus profesionales. Se basa en algunas premisas básicas:

- a.- Es posible asignar una denominación y una definición precisa a cada competencia.
- b.- Es posible asignar un determinado número de niveles, expresado en forma de conductas observables (no de juicios de valor) al desempeño de cada competencia.
- c.- Todas las competencias pueden desarrollarse (puede pasarse de un nivel de desempeño menor a otro mayor). El proceso de desarrollo es complejo y distinto para cada individuo.
- d.- Es posible establecer el inventario de competencias asociado a un puesto de trabajo (perfil de competencias) así como el nivel óptimo de desempeño de las mismas.

2.1. Establecimiento del perfil competencial

La identificación del perfil de competencias requeridas para el desempeño exitoso del ejercicio directivo constituye el factor clave a partir del cual podrá llevarse a cabo la evaluación y el diseño de planes de desarrollo.

En el establecimiento del perfil competencial pueden distinguirse tres fases o momentos:

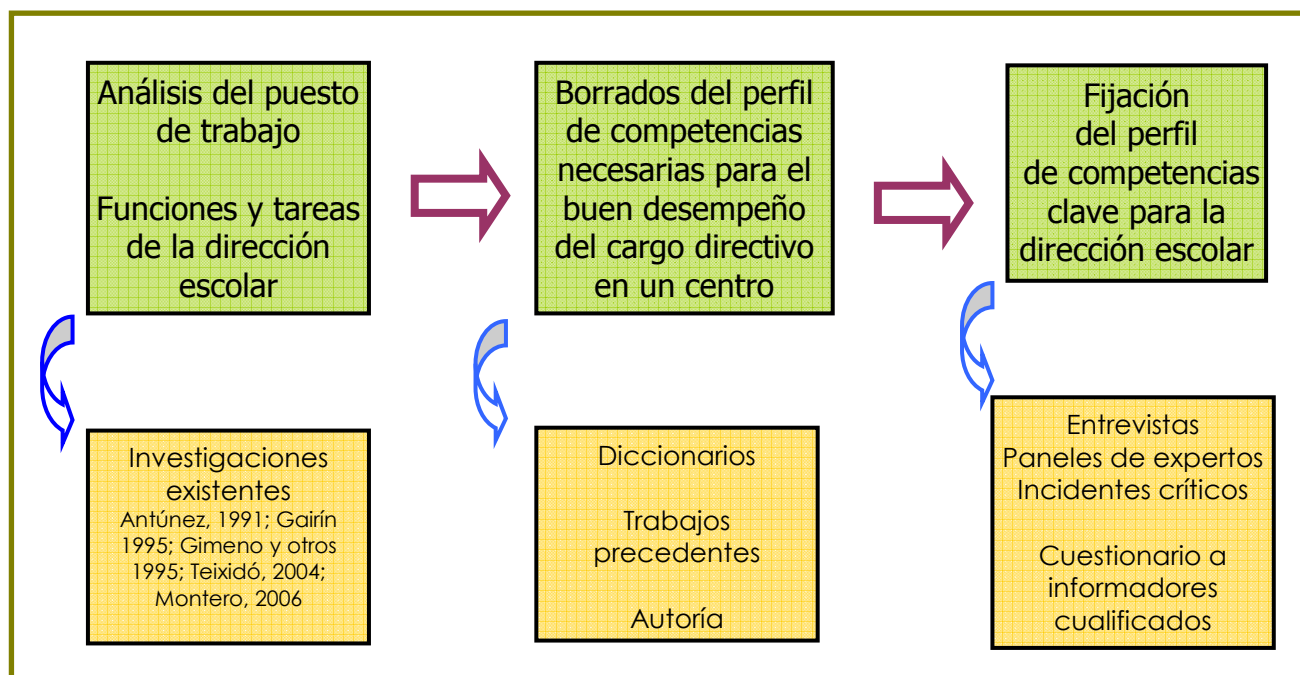
- a) Análisis del puesto de trabajo
- b) Establecimiento de un borrador de competencias
- c) Contrastación de borrador y delimitación de las competencias clave

En el *análisis del puesto de trabajo* cabe tener en cuenta los diversos estudios que analizan los rasgos distintivos del modelo directivo español, el análisis de las funciones que le son encomendadas por las sucesivas regulaciones normativas (Montero Alcaide, 2006; Román y otros, 2000) y, sobre todo, los diversos estudios existentes en torno a las tareas que realizan los directivos (Antúnez, 1991; Armas y Zabalza, 1996; Gairín, 1995; Gimeno y otros, 1995 y Teixidó, 2004)

Una cuestión previa a considerar en esta fase consiste en determinar el nivel de análisis. Puede realizarse para el puesto completo, para algunas funciones e, incluso, para tareas específicas. También podrían establecerse distinciones para los diversos cargos directivos: director, jefe de estudios, coordinador de ciclo, etc.

Para el establecimiento de la versión inicial del perfil competencial de los directivos escolares se han tenido en cuenta algunos trabajos que nos permitieron profundizar en el conocimiento de las competencias directivas,

tanto en el ámbito empresarial (se revisan los trabajos de R.E. Boyatzis, 1982; Spencer y Spencer, 1993; Hay Group, 2003; Cheetham y Chivers, 2005; Van Beirendonck 2004; Cardona y Chinchilla, 1999 y Chinchilla y García, 2001) como escolar (Hoyle, English y Steffy, 2002; Visscher, 1999; Villa, 2003; Poblete 2004 y Campo 2004 y 2006). En un trabajo anterior (Teixidó, 2007) puede encontrarse una síntesis de las principales aportaciones. También se han consultado algunos de los diccionarios existentes (Alles, 2005; HayGroup, 2003; Marzaro y otros, 2005), así como los resultados cualitativos derivados del trabajo de análisis y debate realizado en GROC



Proceso a seguir en el establecimiento del perfil de competencias

El trabajo descrito da lugar a un inventario de 17 competencias clave que se caracterizan mediante una breve definición y la concreción de algunos comportamientos observables de los cuales se seleccionan tres

	Competencias	Algunos comportamientos observables
1	Adaptación al cambio.	Anticipa las necesidades, prevé los riesgos y genera respuestas. Comunica su visión a cerca de la estrategia ante lo imprevisto y busca el compromiso de los colaboradores. Modifica la propia conducta para alcanzar determinados objetivos cuando surgen dificultades..
2	Autogestión	Planifica el uso del tiempo. Establece prioridades, programa actividades, prevé imprevistos.. Delimita el tiempo profesional y el personal..
3	Autonomía	Muestra suficiencia en las tareas a realizar; sin necesidad de supervisión. Decide y lleva a cabo las cuestiones que son de su competencia, sin dejarse condicionar por intervenciones o interferencias externas. Asume responsabilidades
4	Compromiso	Se siente comprometido con los objetivos del centro. Evalúa las repercusiones que se derivan del ejercicio de la función

	ético	directiva desde una perspectiva ética. Respeta los derechos de las personas.
5	Comunicación	Se comunica con claridad y precisión. Mantiene informadas a las personas que pueden verse afectadas por una decisión. Es hábil explicando las razones que le han llevado a tomar una decisión.
6	Control emocional	Mantiene controladas las propias emociones. Evita reacciones negativas ante provocaciones, oposición y hostilidad. Es resistente al trabajo en condiciones de estrés.
7	Desarrollo personal	Analiza críticamente su comportamiento. Selecciona y asiste a acciones de formación adecuadas a sus necesidades. Se plantea y ensaya nuevos comportamientos ante situaciones de dificultad.
8	Desarrollo profesional de colaboradores	Contribuye al desarrollo profesional y personal de los miembros del equipo directivo y del claustro. Ayuda los colaboradores a identificar sus puntos débiles y a plantearse retos de mejora. Asesora y anima a sus colaboradores.
9	Energía	Marca el ritmo de los acontecimientos mediante acciones concretas, no sólo palabras. Capacidad para modificar las rutinas de la organización. Capacidad para trabajar duro en situaciones cambiantes, con interlocutores diversos, en jornadas laborales prolongadas.
10	Fortaleza interior	Se muestra sereno en circunstancias adversas. Comunica las intenciones y los sentimientos de manera abierta, noble. Es honesto incluso en negociaciones difíciles con agentes externos.
11	Liderazgo	Influye en las personas para conducir al grupo hacia un determinado fin. Motiva a las personas a comprometerse en proyectos. Inspira confianza y confía en el equipo docente.
12	Organización	Establece claramente los objetivos. Delimita funciones, tareas y responsabilidades aprovechando los valores de las personas. Coordina i supervisa el trabajo realizado por las diversas unidades: ciclos, departamentos, comisiones...
13	Orientación al aprendizaje de los alumnos	Planifica la actividad del centro en función de las actividades de enseñanza-aprendizaje. Fomenta el análisis en profundidad de los resultados escolares. Procura conocer y contribuir a la resolución de los problemas de las familias y de los alumnos.
14	Participación	Fomenta la participación de los diversos segmentos de la Comunidad Educativa. Plantea abiertamente los conflictos para optimizar la calidad de las decisiones tomadas buscando el compromiso de las partes.Considera y es respetuoso con los argumentos e intereses de las partes.
15	Relaciones interpersonales	Se dirige a otras personas y se integra en un grupo de manera efectiva. Muestra interés por las personas. Desarrolla y mantiene una amplia red de relaciones con personas cuya cooperación es necesaria, tanto en el interior del centro (profesorado, alumnado y PAS) como en el exterior (familias, administraciones, sindicatos, entidades sociales...).
16	Resolución de problemas	Identifica las dificultades (tanto externas como de la propia organización) clave de una situación compleja. Analiza y

		pondera las diversas alternativas. Elabora y propone estrategias de actuación oportunas en el tiempo.
17	Trabajo en equipo	Fomenta la comunicación, la colaboración y la confianza mutua entre los miembros del equipo directivo y del equipo docente. Plantea el trabajo individual en función de su contribución al logro de un objetivo común. Comparte los resultados con los demás.

Competencias clave de los directivos/as escolares. Versión reducida. (Teixidó, 2007)

3. CONTRASTE DEL PERFIL COMPETENCIAL. PRIMEROS RESULTADOS.

En la contrastación de la propuesta deben considerarse dos aspectos básicos: las personas que deben intervenir y las técnicas a utilizar. En cuanto a las personas, pueden establecerse tres categorías: los directivos en ejercicio, quienes se encuentran en los niveles superiores del sistema (y, posiblemente, también, ex-directivos) y los colaboradores (miembros del equipo directivo, profesorado...)

En cuanto al método, se trata de un cuestionario construido a partir del inventario de competencias descrito, el cual ha sido sometido a un conjunto de 150 informadores cualificados, en su mayor parte directivos en ejercicio o representantes de diversas administraciones educativas

La administración de la prueba se lleva a cabo a lo largo de dos sesiones de trabajo de larga duración en Toledo y La Coruña. En ambos casos, se lleva a cabo un trabajo inicial de fundamentación donde se pone de manifiesto que no se trata de fijarse en las tareas que realizan sino de integrar los procesos mentales, las características individuales, los conocimientos, las destrezas... y su contribución al logro de niveles de funcionamiento óptimos. Se valoran, en una escala de 0 (mínimo) a 5 (máximo), cada una de las competencias en función de su importancia para el desempeño del cargo y, también, en función del grado de dificultad que conlleva su adquisición o desarrollo. Los primeros resultados que se aportan en la tabla siguiente:

	Competencias	Import Toledo	Import La Cor	Dif Adquis Toledo	Dif Adquis La Coruña
1	Adaptación al cambio.	4,64	4,45	4,01	3,67
2	Autogestión	4,44	4,42	3,53	3,52
3	Autonomía	4,03	3,83	3,32	3,26
4	Compromiso ético	4,70	4,83	3,77	3,32
5	Comunicación	4,69	4,7	3,56	3,59
6	Control emocional	4,33	4,65	4,25	3,95
7	Desarrollo personal	4,5	4,44	3,96	3,61
8	Desarrollo profesional colaboradores	4,33	4,24	3,59	3,44
9	Energía	4,13	4,02	3,55	3,59
10	Fortaleza interior	4,61	4,82	4,05	3,74
11	Liderazgo	4,73	4,7	4,07	4,05
12	Organización	4,37	4,48	3,56	3,33
13	Orientación al aprendizaje alumnos	4,54	4,5	3,58	3,35

14	Participación	4,53	4,23	3,57	3,44
15	Relaciones interpersonales	4,45	4,35	3,31	3,18
16	Resolución de problemas	4,45	4,59	3,70	3,88
17	Trabajo en equipo	4,83	4,68	3,69	3,8

Competencias clave de los directivos/as escolares. Versión reducida. (Teixidó, 2007)

Un análisis superficial pone de manifiesto que los informantes consideran que el inventario de competencias es pertinente; se otorga un nivel de importancia superior a 4 en todos los casos. Dentro de esta tónica general, las que presentan puntuaciones mayores son “Trabajo en equipo”, “Liderazgo” “Compromiso Ético”, “Comunicación” y “Fortaleza interior”. Las más bajas corresponden a “Autonomía” y “Energía”.

Las puntuaciones que expresan el grado de dificultad que los informantes otorgan a la adquisición o desarrollo de cada competencia se sitúan entre 3,2 y 4,2. Las que revisten mayor dificultad son “Control emocional” (se destaca muy por encima de las demás), “Liderazgo”, “Fortaleza interior” y “Adaptación al cambio”. Las que presentan puntuaciones más bajas son “Relaciones interpersonales” y “Autonomía”

La consistencia entre los resultados obtenidos en las dos aplicaciones es muy elevada; las mayores discrepancias se sitúan en torno a 0,3 puntos. Cabe recordar, no obstante, que se trata de resultados iniciales, que deben completarse con una explotación en profundidad de los datos que permitan matizaciones en función de colectivos y, también, análisis factoriales que sugieran posibles relaciones entre variables.

4.- IDENTIFICACIÓN Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS DE LOS DIRECTIVOS ESCOLARES. UN PROYECTO EN MARCHA

Los resultados que acaban de exponerse son el fruto de un año de trabajo. Se ha realizado una labor importante de fundamentación y de contrastación con la realidad que permite sentar las bases de un proyecto de mayor envergadura a medio y largo plazo. El camino recorrido, aun siendo considerable, constituye únicamente una pequeña parte de un largo itinerario (el proyecto global) que se desgrana en diversas etapas (objetivos parciales).

La línea de avance se dibuja de una manera nítida:

- 1.- Establecer el perfil competencial adecuado a la realidad de la dirección escolar.
- 2.- Diseñar un dispositivo de autodiagnóstico que permita a los directivos en ejercicio
 - a.- Conocer su nivel desempeño en cada competencia mediante la contrastación de visiones complementarias (Evaluación 360º)
 - b.- Identificar los ámbitos de mejora
- 3.- Desarrollar una versión on line del dispositivo de diagnóstico que permita el acceso confidencial y gratuito a los directivos.
- 4.- Desarrollar elementos de fundamentación que permitan el diseño de planes personales de desarrollo competencial a raíz de los resultados del diagnóstico.
- 5.- Elaborar propuestas y materiales dirigidos al desarrollo de competencias directivas.

Las dimensiones y la trascendencia del proyecto exigen contar con los recursos humanos y materiales necesarios para llevarlo a cabo y, también, con apoyo institucional indispensable para su difusión y puesta al servicio de los destinatarios finales. Se trata de aspectos que se encuentran en diversos grados de avance y que, en su conjunto, determinarían su viabilidad así como el plan de trabajo a seguir.

5.- BIBLIOGRAFIA

- Alles, M.A. (2005): *Gestión por competencias. El diccionario*. Granica, Madrid
- Campo, A. (2006): "En la galería de los espejos: la evaluación 360°". *Organización y gestión educativa*. marzo-abril. Dossier de herramientas
- McClland, D. (1999): *Human motivation*. Cambridge University Press. Cambridge. Primera edición de 1987
- Teixidó, J. (2007): "Competencias para el ejercicio de la dirección escolar. Bases para un modelo de desarrollo profesional de directivos **escolares basado en competencias**", *en Actas de XVIII Jornadas Estatales del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, Toledo, noviembre
- Teixidó, J. (2008): *Competencias profesionales inherentes al ejercicio de la dirección escolar. Identificación y desarrollo. Ponencias a las XVII Jornadas de Equipos Directivos de Educación Infantil y Primaria. La Coruña, mayo*
- Teixidó, J., Comalada, L. y GROC (2006): "Afrontamiento de situaciones de hostilidad y desempeño de la función directiva. Planteamientos y reflexiones a raíz de una actividad de formación permanente de directivos de centros educativos de titularidad pública", a XXI. *Revista de Educación, núm 8*, Huelva
- Teixidó, J., Bofill, J. y GROC (2007): "Aires nuevos en la dirección escolar", en *Organización y gestión educativa, núm 1*, pp 9-12
- Van Beirendonck (2004): *Management des compétences. Évaluation, développement et gestion*. De Boeck, Bruxelles.