
Competencias para el ejercicio de la dirección escolar

Bases para un modelo de desarrollo profesional de directivos escolares basado en competencias

Joan Teixidó Saballs
GROC

No hay cambio sin directivos.

El desarrollo de competencias directivas constituye un elemento clave para la mejora de los centros educativos.

En enfoque de la dirección escolar desde una perspectiva competencial depara la posibilidad de identificar un conjunto de factores inherentes al ejercicio del cargo que sean suficientemente sólidos para

a.- Efectuar evaluaciones y pronósticos que permitan seleccionar las personas más adecuadas para acceder al cargo (lo cual resulta coherente con el actual modelo de acceso)

b.- Ayudar a los directivos en ejercicio y a los futuros candidatos a identificar sus necesidades de desarrollo profesional para, en base a ello, establecer un plan de mejora.

Se trata de dos cuestiones que han acaparado buena parte de la actividad de investigación y de formación que he llevado a cabo durante los últimos años. Se encuentra en la base del estudio sobre los factores internos de la dirección escolar (motivaciones, factores cognitivos, aptitudes...); ha estado presente en las diversas investigaciones sobre el acceso a la dirección (Teixidó, 2000 y Teixidó, Aramendi, Bernal y Fernández, 2005) y, en la actualidad, constituye la base de la actividad que llevamos a cabo desde GROC. Desde esta perspectiva, la preparación y el desarrollo de este texto han supuesto una oportunidad para ordenar los conocimientos y las viejas ideas bajo un nuevo enfoque. La problemática de la dirección de cada escuela y cada instituto va a continuar siendo la misma; en enfoque competencial constituye, únicamente, una nueva manera de ver el campo de juego. El reto estriba en aprovecharla para efectuar aportaciones útiles al progreso profesional y personal de quienes ejercen el cargo.

El enfoque competencial reabre la vieja polémica en torno a la conveniencia de considerar el ejercicio de la dirección escolar como una profesión: competencias específicas, estatus social, colegialidad, denominación, código ético... y no, únicamente, como una ocupación temporal. Se trata de una cuestión en torno a la cual se ha vertido suficiente literatura y en la que no se han producido cambios substanciales en los últimos años. Consideramos más oportuno, por tanto, plantear las competencias directivas desde una perspectiva de desarrollo profesional, partiendo de la motivación intrínseca de los directivos por lograr mayores niveles de desempeño profesional, si bien ello no es independiente del reconocimiento: social, económico, estatus profesional, etc. (motivación extrínseca) que se obtenga.

Para ello, en primer lugar, vamos a proceder a efectuar una caracterización básica del modelo de competencial: delimitación conceptual, definición, tipologías... A continuación se plantea la posibilidad de diagnosticar el nivel de desempeño de los diversos ámbitos para proceder a su mejora (gestión de las competencias). En tercer lugar, se postula la existencia de competencias directivas y se presentan diversos inventarios. En penúltimo lugar, se establece el proceso a seguir y los requisitos a tener en cuenta para el establecimiento de un perfil de competencias adecuado a la dirección escolar y se efectúa la propuesta que será objeto de contrastación por parte de un colectivo cualificado: docentes, directivos en ejercicio y supervisores. Finalmente, a modo de epílogo, se efectúan algunas consideraciones en torno a la relación existente entre las actividades de formación de directivos y su desarrollo profesional.

1.- COMPETENCIAS ¿QUÉ SON?

En los últimos tiempos la noción de “competencia” se ha impuesto en el mundo laboral y, también, en el educativo. Se aspira a formar personas competentes. Ahora bien, como muchos de los conceptos que utilizamos para intentar definir los fenómenos humanos (participación, trabajo en equipo, etc.) se trata de un término que, a pesar de los múltiples esfuerzos que ha concitado, resulta difícil de acotar. Parece pertinente, por tanto, dedicar un breve epígrafe a tal menester.

1.1. Aspectos terminológicos

La primera cuestión a considerar es de tipo nominalista. A primera vista, se trata de un concepto que no parece ocasionar ningún problema en su uso cotidiano. Todos consideramos que sabemos distinguir la persona competente de quien no lo es y así lo manifestamos.

"El director del CEIP Rioduero es desorganizado pero tiene la inmensa fortuna de contar con un Jefe de Estudios muy competente"

"He ido al Centro de Salud pero es como si no hubiera ido; me ha atendido un perfecto"

incompetente”

Ello no obstante, no siempre lo utilizamos en un mismo sentido. Algunas veces lo utilizamos para caracterizar un nivel de desempeño sobresaliente, fuera de lo común. Le otorgamos, por tanto, un matiz positivo en extremo

“--Estoy muy contento con la auxiliar administrativa del Instituto. Ayer mismo, le dije que redactara un comunicado a los padres anunciando la excursión del próximo miércoles. Al cabo de un rato, cuando me interesé por saber cómo estaba, me dijo que ya lo había pasado a los tutores para que lo repartieran a los niños. Es una persona muy competente”

En otras ocasiones, en cambio, le asignamos un sentido de suficiencia, de justeza, de cumplir con el trabajo encomendado, sin aportar ningún valor añadido, de una manera mecánica.

“Qué tal la nueva auxiliar?”

Es competente. Cumple con su trabajo... Pero no esperes nada más de ella.”

Para abordar la polisemia de una manera más fundamentada, Prieto (1997:9) acude a diversos diccionarios e identifica seis acepciones distintas del vocablo "competencia" aplicables al ámbito laboral y organizativo.

Acepciones	Ejemplos
Autoridad	La competencia del caso entra dentro de mi jurisdicción El techo de competencias de una comunidad autonómica
Capacitación	Demostró su competencia lingüística hablando inglés ante el tribunal. Es un incompetente. No está preparado para este trabajo.
Competición	Gracias a la competencia disminuyen los precios Se ha entablado una dura competencia entre ambas empresas
Cualificación	Le contratamos por su probada competencia profesional
Incumbencia	Lo que se está dirimiendo es una cuestión de competencias Este asunto es de tu competencia
Suficiencia	Han certificado su competencia laboral para este puesto

Acepciones de vocablo "competencia". Prieto (1997:9)

Se trata, por tanto, de un término que puede adoptar diversos significados según el ámbito en el que se utiliza. Por otro lado, existe una notable inflación terminológica, con múltiples conceptos de procedencia anglosajona (learning outcomes, capabilities, skills, performances, attributes, guidance, etc.) y francófona (accompagnement, tutorat, bilan, etc.) con las consiguientes dificultades en la traducción al castellano.

1.2. Hacia una definición

El concepto de competencia empezó a utilizarse en el ámbito empresarial, fundamentalmente en los departamentos de recursos humanos, a

partir de los años setenta. Surge como una alternativa al enfoque basado en las aptitudes y los rasgos de personalidad (basados en la administración de tests) que hasta ese momento se habían utilizado en la selección de personal. Tal enfoque se había mostrado del todo insuficiente para evaluar la adecuación de los candidatos a puestos de trabajo complejos, donde los niveles de calidad en la realización no pueden establecerse de una manera objetiva sino que deben vincularse al desempeño de funciones organizativas. Ello condujo a buscar nuevas variables directamente basadas en el estudio de las personas en su lugar de trabajo. No basta con los inputs (aptitudes, conocimientos, rasgos de personalidad); debe tenerse en cuenta como se integran en el proceso interno que conduce a la acción (antes), como se articulan en la puesta en práctica (durante) y los resultados que se desprenden (outputs). (Tate, 1995)

Veámoslo con un ejemplo adecuado a la realidad de los directivos escolares, extraído de una actividad de desarrollo de competencias directivas¹.

"Juan, Enrique y Luisa forman parte del equipo directivo del IES Juncadella i Prats. Entre sus atribuciones se encuentra el velar para que el profesorado del centro inicie las sesiones de clase con puntualidad, particularmente a primera hora de la mañana y después del recreo. Han comentado esta incidencia en la reunión de equipo directivo y acuerdan que van a llevar a cabo una intervención personalizada con los profesores que muestran mayor impuntualidad. Se plantean quién va a hacerlo y deciden que sea Luisa. Consideran que es la persona más adecuada tanto por su formación (siguió un curso específico), como por su personalidad (es extrovertida, comunicativa y, a su vez, firme y tenaz) como por la experiencia que ha adquirido en la realización de entrevistas disciplinarias en el cargo de Jefe de Estudios. La elección parece clara. Ello no obstante, pasan los días y Luisa no interviene.

Juan, el director, anda preocupado. Recuerda que cuando se habló de este tema Luisa participó activamente en el debate y se mostró de acuerdo con la decisión tomada. Pero han pasado los días y ni tan siquiera ha mencionado el tema... Se trata de un comportamiento que no es habitual en ella. Debe hablar con Luisa para averiguar qué está pasando."

Los factores que determinan el comportamiento de las personas en la organización van mucho más allá de los rasgos de personalidad o de las habilidades. Es necesario que se den una serie de componentes que, de acuerdo con el análisis de Pereda, Berrocal y López (2002:48) incluyen el *saber* (disponer de los conocimientos necesarios); el *saber hacer* (la capacidad de poner en práctica los conocimientos a través de habilidades o destrezas); el *saber estar* (la adopción de las actitudes o comportamientos adecuados a la situación en función de las normas o los usos de cada organización); el *querer hacer* (interés o motivación para pasar a la acción) y, finalmente, el *poder hacer*, es decir, estar en posesión de los medios necesarios para llevar a cabo la acción.

¹ Teixidó, J. (2007): *Desarrollo de competencias directivas. Emitir críticas y plantear retos de mejora*. Acción de formación permanente de directivos escolares. Fete-UGT Girona, diciembre de 2007.

Luisa agradeció el interés de Juan. Lo estaba pasando mal. Le contó que durante dos semanas había centrado su atención en conocer, con mayor objetividad, quiénes eran los profesores impuntuales. Ciertamente, poseía información... pero era fragmentaria, podía ser sesgada y no alcanzaba a todo el profesorado.

El análisis de los datos que recogió durante ese tiempo refrendó lo que ya sabía de antemano pero también puso de relieve algunos datos desconocidos e inesperados (al menos, para ella). El más relevante afectaba al Sr. Bertomeu, el catedrático de física. Nunca hubiera imaginado que fuera él quien encabezara el ranking de impuntualidad. Es más, ni tan siquiera tenía indicios de ello.

El Sr. Bertomeu es un profesor de una cierta edad, muy querido y respetado por el resto de compañeros. Fue director del centro durante algún tiempo y, además, fue quien ayudó y aleccionó a Luisa durante sus primeros años, cuando ella era una profesora recién licenciada y él ya poseía una notable experiencia. Sus retrasos son habituales. Pasan desapercibidos para la mayor parte del claustro porque da las clases en el laboratorio situado en el ala del edificio que posee un acceso directo al exterior. Aunque sólo se utiliza como acceso de proveedores, el Sr. Bertomeu tiene la llave.

Ante esta situación Luisa no sabe qué hacer. Cree que debe intervenir, le parece necesario y considera que posee habilidades para ello. Pero con el Sr. Bertomeu es distinto. Duda que sea capaz de adoptar la actitud adecuada, de encontrar las palabras justas en el momento oportuno, de mantener la serenidad, de saber responder a los posibles argumentos exculpatorios, de dar la respuesta adecuada a un posible chantaje emocional... Valora mucho la amistad con el Sr. Bertomeu y no quiere arriesgarse a perderla por una cuestión como esta.

El caso, más allá de caracterizar el eterno dilema de los directivos (armonizar los requerimientos de la función y el mantenimiento de relaciones personales con los colaboradores), pone de manifiesto la diferencia entre aptitudes/rasgos de personalidad y competencias. Los primeros nos permiten caracterizar a las personas, lo cual explica la variabilidad de su comportamiento ante una misma tarea. Las competencias, en cambio, remiten a la acción. Ello no significa que prescindan de los conocimientos. Luisa no va a conseguir los objetivos que se propone sin no posee un conocimiento profundo del sistema educativo, del centro, de las personas, de las motivos orientan el comportamiento del Sr. Bertomeu. También puede favorecer su intervención su carácter extrovertido y sus habilidades comunicativas... Pero estar en posesión del conocimiento o presentar determinados rasgos de personalidad no garantiza la competencia en la intervención.

La actuación competente del directivo ante una situación compleja (un ataque verbal por parte de un compañero, la toma de decisión en un claustro, la negociación de la plantilla de profesorado, 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... Si los posee y es consciente de ello, podrá acudir a ellos, movilizarlos y ponerlos en acción cuando la situación lo requiera.

Ahora bien, ¿es suficiente con saber que se poseen los recursos para actuar competentemente? No. 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 (Le Boterf, Barzucchetti

y Vincent, 1993). Deben tomarse decisiones que guían la acción en función del significado que cada persona otorga a los sucesos (hechos, palabras, silencios, gestos, movimientos...) que tienen lugar en el momento. Ello exige formación específica, capacidad de reflexión en la acción, autocontrol... Un proceso lento i continuo de construirse seguridad en uno mismo.

Se trata de una idea compleja que ha dado lugar a múltiples definiciones:

“Las competencias son características subyacentes a la persona, que están causalmente relacionadas con una actuación exitosa en el puesto de trabajo” (Boyatzis, 1982)

“Competencia es una característica subyacente en un individuo que está causalmente relacionada a un estandard de efectividad y/o a una *performance* superior en un trabajo o situación” (Specner y Spencerr, 1993)

“La competencias son repertorios de comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras, lo que las hace más eficaces en una situación determinada” (Lévy-Leboyer, 1997)

“Una característica observable constituida por conocimientos, saber hacer o comportamientos que contribuye al trabajo bien hecho en el ejercicio de un rol o una función específica” (Van Beirendonck, 2004:19)

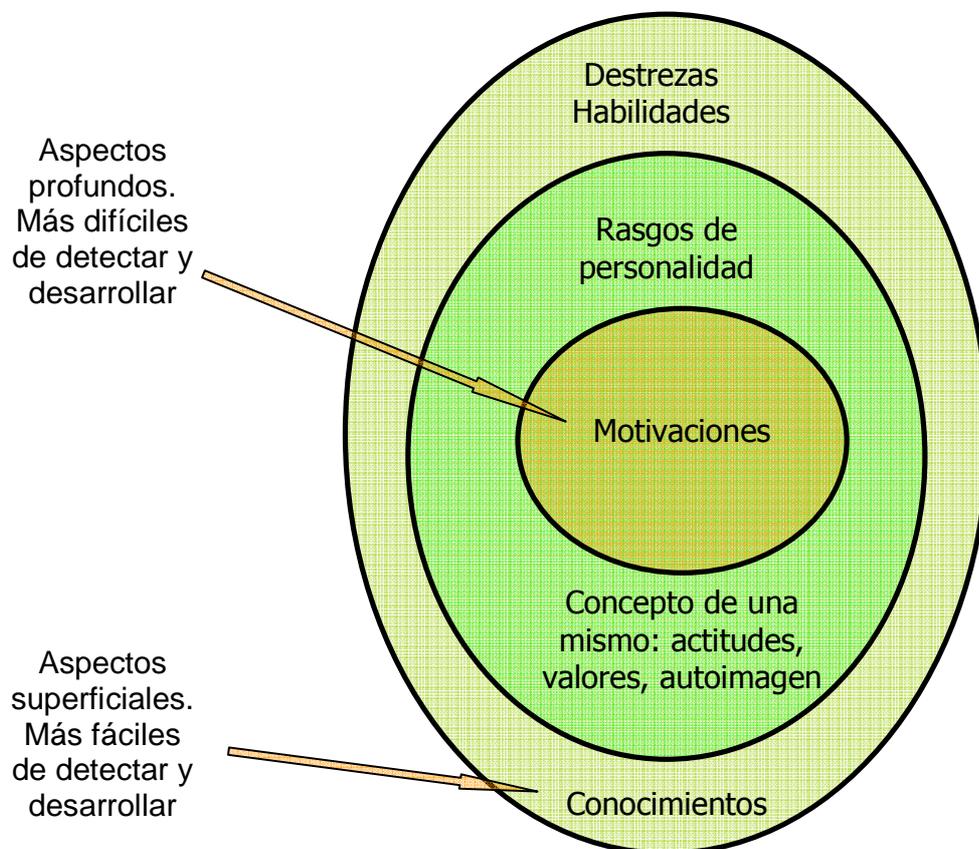
“Un conjunto de comportamientos observables que conducen al desempeño eficaz y eficiente en un contexto concreto” (Pereda, Berrocal y López, 2002:46).

“Una competencia recoge un modo de proceder característico que se considera adecuado ante una situación planteada en el ejercicio profesional. Este modo característico de proceder que identifica al profesional que lo posee como competente no está referido a su conocimiento de un tema específico o a su dominio de una técnica concreta. Lo que determina su competencia es la demostración de que posee una capacidad para comprender las situaciones, evaluar su significado y decidir cómo debe afrontarlas. Su competencia implica una combinación de conocimientos, técnicas, habilidades y valores que resulta crítica para hacer bien aquello que se le exige en las circunstancias en las que se encuentre mientras realiza una actividad profesional” (De Miguel, 2005:40)

Como puede observarse la acotación del término competencia es altamente compleja, dado que 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 cuando tras la denominación *atributos* se amalgaman, como mínimo, los cinco aspectos básicos que fueron propuestos por Spencer y Spencer (1993).

- *aptitudes y habilidades*. Capacidad de la persona para llevar a cabo una actividad: razonamiento numérico, elaboración de un proyecto, hablar en público, etc.

- *rasgos de personalidad*.: Predisposición a comportarse o reaccionar de una manera determinado: resolutiveidad, motivación, autocontrol, impulsividad, resistencia al estrés.
- *conocimientos*: Tanto técnicos como referidos a las relaciones interpersonales: legislación, conocimiento del sistema educativo, informática, etc.
- *concepto de uno mismo*: Conjunto diverso de factores mentales: actitudes, valores, autoimagen... que la persona se forma de si misma, de sus potencialidades y, también, de sus debilidades: Por lado, encontramos las creencias sociales, con las que se siente internamente comprometida: el fomento de la participación, el trabajo en equipo, el trato equitativo al profesorado... Por otro lado, las creencias referidas a uno mismo (autoimagen): la autoconfianza, la seguridad que sabrá desempeñarse en cualquier situación, los temores, el reconocimiento de las limitaciones
- *motivos*: Necesidades o formas de pensar que impulsan u orientan la conducta de una persona: reconocimiento social, progreso en la carrera profesional, mejora institucional, voluntad de servicio, etc.



Aspectos básicos que determinan las competencias según la dificultad de detección y desarrollo (Spencer y Spencer, 1993)

Los conocimientos y las habilidades se encuentran en un nivel más superficial y, por tanto, son más fáciles de detectar i, también, de desarrollar. En cambio, las actitudes y valores, el concepto de unos mismo y los rasgos más profundos de la personalidad (sobre todo, la motivación) son los más difíciles de evaluar y, también de desarrollar. Todo ello puede representarse mediante un gráfico concéntrico,

A los puestos de trabajo de nivel superior, que implican el ejercicio de funciones directivas, suele accederse tras un largo periodo de ejercicio profesional de base, donde han demostrado buenos niveles de desempeño. Se trata por tanto de profesionales que poseen competencias directamente relacionadas con la tarea. Lo que distingue a los que se desenvuelven mejor no es el nivel de competencia técnica (que se presume elevado) sino la motivación y la competencia para las relaciones interpersonales y políticas.

El interés por acceder al conocimiento y la comprensión de la naturaleza humana se encuentra en la base del modelo competencial. David McClelland (1999) define un motivo como un interés recurrente (es decir, no ocasional) por el logro de un objetivo en la base del cual se encuentra un incentivo. Se trata de un interés que orienta, que transmite fuerza motriz para el paso a la acción, que conduce a poner en práctica los comportamientos adecuados para el logro del objetivo deseado. Postula la existencia de tres grandes factores de motivación: la mejora, el poder y la pertenencia.

a) la mejora (logro, eficiencia, *achievement*) se refiere al interés por hacer las cosas bien, para lo cual es necesario establecer estándares que permitan la comparación. Los directivos con elevada motivación de mejora asumen mayor responsabilidad sobre los resultados, velan por la mejora continua de los procesos, se sienten satisfechos (aunque, a menudo, de forma íntima si afectar manifestaciones externas) cuando se logran resultados positivos.

b) el poder hace referencia al deseo de ejercer un dominio, físico y sobretodo psicológico, de los demás, derivado de la posición en la organización, de la capacidad para incidir en las motivaciones básicas de los demás. Se manifiesta en actividades sociales que conllevan la obtención o la consolidación de la capacidad de influir en los demás, el logro de prestigio social, reconocimiento público, etc. Da lugar a comportamientos competitivos, basados en el ganar/perder.

c) la pertenencia constituye una necesidad de tipo social. Se basa en el deseo de estar bien con los demás, de ser aceptado por el grupo, de formar parte de un colectivo... Se trata de un factor de motivación poco estudiado, que presenta una extrema variabilidad entre las personas y que, sin duda, está

experimentando notables cambios en el seno de la sociedad occidental postmoderna.

Cuando el inspector me propuso ser directora, lo pasé muy mal. Le di muchas vueltas, me lo pensé mucho. Todavía lo recuerdo como si fuera ahora.

La reacción inmediata fue negativa: la tarea es dura, no me iban a faltar problemas, implica ponerte a mal con tus compañeros y, además, debes pasarte todo el mes de junio en el instituto.

-- A mi no me quitan mi viajecito de julio —exclamé, a bote pronto —

Con el paso de los días la cosa se suaviza. Dejas de obsesionarte con los aspectos negativos y empiezas a valorar otras cuestiones. Por un lado, las cosas materiales: el complemento económico (cuando supe lo que iba a cobrar, pensé que no estaba mal y, encima, iba a consolidar una parte para siempre) y, también, la reducción de horas de clase. Eso ya me gustaba más. Cuando llevas quince años dando clases dieciséis horas semanales, reducirlo a la mitad (y, encima, poder elegir los cursos) es un botín atractivo.

Más adelante, al elaborar el Proyecto de Dirección, me empecé a plantear las cosas que iba a hacer, lo que me gustaría mejorar del funcionamiento del centro. Te vas ilusionando, pierdes de vista la realidad... pero eso también te motiva a acceder al cargo. Además, poco a poco, percibes pequeños detalles que te indican que la cosa está cambiando: el conserge te da los buenos días con más ímpetu, notas que algunos profesores te lanzan ideas, la directora que abandona el cargo te pasa algunas convocatorias de reuniones o invitaciones para actos sociales, solicita tu opinión para los informes de las “comisiones de servicios”... Te das cuenta que empiezas a ser alguien. Y eso, cuando toda la vida has sido una profesora de a pié, te gusta, apetece.

Cuando te oí que decías que las motivaciones para acceder al cargo son múltiples y que debemos realizar un ejercicio de sinceridad con nosotros mismos para reconocerlas, pensé que tenías mucha razón. No es fácil exteriorizarlo (“hacerlo saber” siguiendo tus palabras) pero, por los menos, es bueno que uno mismo se haya planteado por qué está en el cargo, qué le impulsa a permanecer en él. Me gustó mucho la metáfora del “cóctel” de múltiples componentes, que admite que sean mezclados en diversas cantidades y, por tanto, al agitarlo da una combinación única para cada director. Es cinematográfico (recuerdo a Antonio Banderas agitando la coctelera a ritmo de mambo) y real como la vida misma.

En relación a esta cuestión, Van Beirendonck introduce una matización interesante al asignar un papel clave a la motivación por el progreso en la carrera profesional (ambitions de carrière). Bajo esta etiqueta aglutina el conjunto de necesidades básicas o formas de pensamiento que impulsan u orientan la conducta de la persona: el enriquecimiento, el logro de reconocimiento por parte de los sus iguales, el logro de notoriedad social, el ansia de progreso en el escalafón, la mejora de la institución, la voluntad de servicio a la sociedad, etc. Las sitúa en el centro de una tipología competencial bipolar que diferencia las competencias técnicas y comportamentales. Entiende que los atributos asociados a la persona (actitudes, rasgos de personalidad, etc.) pueden traducirse en comportamientos. Considera, no obstante, que el deseo de progreso en el cargo constituye una excepción a tal planteamiento ya que, al situarse en un nivel estrictamente personal, la observación y la evaluación fiables no son posibles. Desde esta perspectiva, otorga un carácter central a este aspecto en la evaluación, indicando que debe realizarse de manera personalizada, cara a cara, mediante una entrevista.

Competencias técnicas	Ambición de progreso Carrera profesional	Competencias comportamentales
-----------------------	---	-------------------------------

Competencias individuales (Van Beirendonck, 2004:20)

La traslación de estos planteamiento a la realidad de nuestros directivos escolares vuelve 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. No tiene mucho sentido que la única alternativa prevista para quien se ha especializado y ha demostrado un progreso constante en el desempeño 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, 2006:XX). Deben buscarse alternativas.

Como colofón a este apartado conceptual, cabe establecer algunas notas definitorias en torno a la adquisición, a la utilidad, la objetividad/subjetividad y a la observabilidad de las competencias.

Las competencias *se adquieren*. Son el resultado de un proceso de superación tendente a la obtención y la integración de recursos personales para adecuarlos a las posibilidades y las demandas del entorno profesional y/o personal.

Las competencias *son útiles* en la medida que permiten que la persona se plantee retos de superación adecuados a sus posibilidades y contribuyen a un mejor desempeño de las tareas inherentes al puesto de trabajo.

Las competencias *son objetivas*, dado que se manifiestan en comportamientos observables, pero también *son subjetivas* en tanto que dependen de la percepción humana. Aquí entran en juego las diversas perspectivas preceptuales: autopercepción, metapercepción...

Finalmente, las competencias *no son directamente observables*. Se trata de un concepto abstracto, una inferencia, a la que se llega tras la observación del comportamiento en situaciones relevantes.

2.- GESTIÓN DE LAS COMPETENCIAS.

Los esfuerzos vertidos en la definición y la operativización de las competencias se llevan a cabo desde una perspectiva aplicada. La gestión de las competencias (Competency Management) comprende el conjunto de actividades (desde la selección a la remuneración) que se llevan a cabo en una organización para desarrollar las competencias de los personas. A mayor competencia, mayor calidad en el desempeño del trabajo y, por tanto, mayor contribución al logro de los objetivos.

La gestión de competencias se basa en algunas premisas básicas:

a.- Es posible asignar una denominación y una definición precisa a cada competencia. Para ello se crean diccionarios de competencias (Alles, 2005).

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.

Partiendo de estos postulados básicos es posible establecer dos grandes orientaciones o enfoques en la gestión de competencias, de procedencia anglosajona (cuyo autor más representativo es R.B. Boyatzis) y francesa (que tiene a Claude Lévy-Leboeuf como máximo referente). La primera de ellas pone un mayor énfasis en la gestión de recursos humanos; la segunda, en el desarrollo profesional del individuo.

La orientación anglosajona se centra en delimitar la contribución de cada puesto de trabajo al logro de los objetivos de la organización. Se basa en el establecimiento de estándares de competencias (sistema nacional de cualificaciones profesionales) que establecen las bases del desempeño efectivo de un puesto de trabajo. Una vez se han delimitado las competencias requeridas, todas las actuaciones de recursos humanos: reclutamiento y selección, rotación, formación, orientación de la carrera profesional, remuneración... se subordinan a los resultados de las sucesivas evaluaciones. Las carencias individuales en relación al perfil competencial deseado conducen al establecimiento de objetivos de desarrollo individual que, a su vez, se vinculan a las perspectivas de progreso profesional.

El enfoque francés se centra más en la persona y en la singularidad de la organización. Considera que los niveles máximos de competencia únicamente se alcanzan con la experiencia y, por tanto, se encuentran estrechamente vinculadas al puesto de trabajo. Dada la naturaleza cambiante de los requerimientos asociados a un lugar de trabajo, la organización debe procurar mantener a sus trabajadores en condiciones óptimas para afrontar los retos que se les presentan. La realización de evaluaciones o auditorias de competencias permite que la persona conozca sus puntos débiles y, por tanto, oriente su desarrollo profesional hacia su mejora. Desde esta perspectiva, otorga una gran importancia a la autoimagen y a la autoestima como elementos determinantes del comportamiento social y la motivación.

En conjunto, ambos enfoques se proponen contribuir al desarrollo de competencias individuales como estrategia de mejora organizativa. El primero se centra más en el puesto de trabajo y en las competencias genéricas; el segundo, en las personas y las competencias específicas. Ambos se

complementan y matizan mutuamente.

2.1. La gestión de competencias y el sector público.

Si bien es cierto que el modelo competencial surge y adquiere su pleno desarrollo en el contexto de la empresa privada, donde los directivos tienen una notable capacidad para gestionar recursos humanos y para orientar la gestión hacia la eficacia y a los resultados, no es menos cierto que sus postulados fundamentales son aplicables a cualquier ámbito. El profesor Longo (2002) analiza cuál es la aplicabilidad de los enfoques basados en la gestión de competencias al sistema público y concluye que, si se aplica de forma rigurosa, puede aportar resultados esperanzadores. En el caso que nos ocupa, cabe plantearse dos cuestiones previas

a) ¿Hasta qué punto el modelo competencial es aplicable a la dirección escolar?

Entendemos que el enfoque basado en competencias puede contribuir eficazmente a la mejora de la dirección escolar dado que se plantea el desarrollo profesional desde una perspectiva personal. Cabe establecer diferencias notables, no obstante, entre la dirección de centros públicos (donde tanto los directivos como el profesorado son funcionarios del estado) y los de titularidad privada (donde no lo son).

b) ¿Cuál de los enfoques expuestos (anglosajón y francés) resulta más adecuado al modelo directivo español?

Como se puso de manifiesto, ambos planteamientos son complementarios. Ello no obstante, teniendo en cuenta la evolución del modelo directivo así como los rasgos básicos del sistema educativo español, consideramos que debe ponerse el énfasis en el desarrollo profesional (modelo francés) vinculado a las necesidades específicas de la persona y del puesto de trabajo

Tras estas consideraciones previas, cabe plantearse *¿qué perspectivas se otean ante el reto de aplicar en enfoque competencial al desarrollo profesional de los directivos escolares?* La respuesta es compleja, admite múltiples matices y, en última instancia, depende de los planteamientos personales y de la interpretación que cada uno haga de la situación. El sentido común, el conocimiento del estado de la cuestión directiva y los comentarios recogidos en la valoración de algunas tímidas experiencias iniciadas nos conducen a adoptar una postura moderadamente optimista.

El colectivo de directivos y directivas escolares, en líneas generales, muestra interés y predisposición por su desarrollo profesional. El interés con el que asisten y participan a las actividades de formación basadas en la reflexión sobre la acción, los grupos de desarrollo cooperativo o de análisis de problemas y dilemas cotidianos dan muestra de ello. La posibilidad de contar con un

diagnóstico de sus competencias directivas y, sobre todo, de acceder a una oferta formativa dirigida al desarrollo de las competencias más deficitarias, sería acogida con satisfacción.

La dificultad principal no se encuentra en el tejado de los directivos, sino en el de los programadores de formación (fundamentalmente, las Administraciones educativas) y en el de los formadores. En primer lugar, deben clarificarse las responsabilidades y las atribuciones de los directivos. Se trata de establecer un retrato robot del buen directivo, que posibilite determinar los factores fundamentales del trabajo bien hecho y, por tanto, permita identificar los comportamientos adecuados y las competencias que los incluyen. Sin esta premisa, los intentos que hasta ahora se han llevado a cabo de desarrollo de competencias directivas no son más que un oasis en el desierto. Debe partirse de un referente unívoco de competencias directivas adecuado a las características políticas, sociales, económicas y culturales de los centros educativos. A partir de ahí, podrán considerarse aspectos diferenciales derivados de la titularidad, el nivel educativo, las dimensiones del centro, la localización, etc.

3.- COMPETENCIAS DIRECTIVAS.

Existen múltiples clasificaciones y tipologías de competencias que se desprenden de los análisis realizados por diversos autores en contextos laborales diferenciados. Teniendo en cuenta es espectro de tareas, puede establecerse una distinción básica entre las competencias específicas, que hacen referencia a aspectos estrechamente relacionados con un lugar de trabajo, y las genéricas, que contribuyen a un mejor desempeño de un conjunto amplio de actividades. A modo de ejemplo, entre las competencias específicas de los directivos escolares se encuentra el dominio del programa informático de gestión económica o de generación de horarios, el acceso, lectura e interpretación de la legislación educativa, la formalización de un proyecto, etc. Entre las genéricas, el trabajo en equipo, el liderazgo, las competencias comunicativas, etc.

Desde una perspectiva organizacional, un criterio de organización de las competencias se desprende de los diversos niveles de responsabilidad: ejecutivos o de mando; gerenciales o intermedios e iniciales (Alles, 2005:18). La aplicación de este criterio a los centros escolares conduce a efectuar un análisis funcional que tenga en cuenta las competencias de los directivos, de los docentes, de los orientadores, del personal auxiliar, etc. Desde esta perspectiva, una misma competencia se materializará en comportamientos distintos en función del perfil profesional. A modo de ejemplo, la competencia para las relaciones interpersonales entre los directivos se identifica con comportamientos diferentes (en función del destinatario, de la intencionalidad, del contexto...) a los que se tienen en cuenta en la relación profesor-alumno. En ambos niveles es procedente, no obstante, establecer la competencia para la

relación interpersonal como un factor clave para el buen desempeño. Por encima de las competencias ejecutivas asociadas a cada nivel o función, a modo de cemento cohesionador del conjunto de la organización, se encuentran las competencias personales (core competencias), que deben ser consecuentes con la misión, la cultura y los valores fundamentales de la organización. Se trata de competencias que se desea que todo el personal posea o desarrolle.

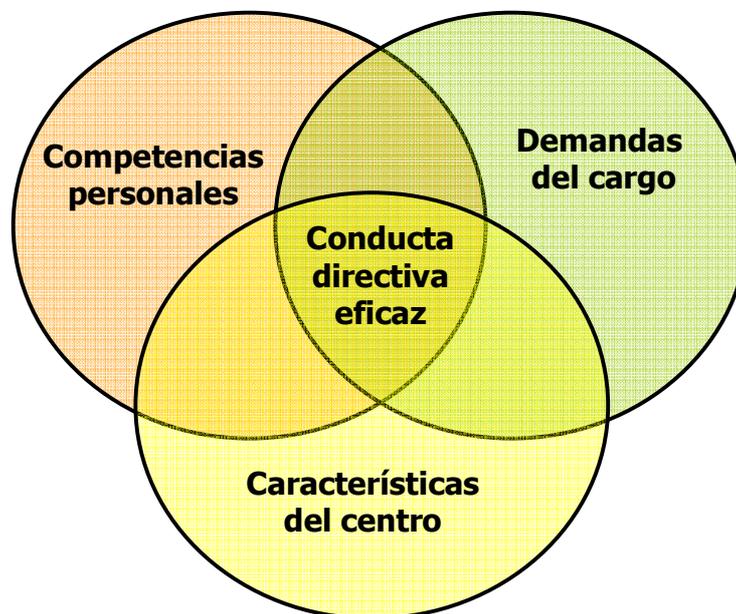
A tenor de las consideraciones anteriores, la etiqueta “competencias directivas” se utiliza para designar los comportamientos que favorecen el éxito de las personas que ejercen funciones directivas. El enfoque competencial ha prestado una atención específica al estudio y al desarrollo de las competencias directivas. En su delimitación deben tenerse en cuenta, necesariamente, las características singulares de cada organización (titularidad, misión, estructura organizativa, cultura, historia...), Ello no obstante, es posible identificar una base común a partir del análisis de la función directiva. A continuación se recogen algunos trabajos clave para profundizar en el conocimiento de las competencias directivas, tanto en el ámbito empresarial como escolar.

Una de las primeras investigaciones que se dedicó al establecimiento de las competencias directivas se debe a R.E. Boyatzis (1982) quien se interesó por conocer los comportamientos que los directivos consideraban que había contribuido en mayor manera al su éxito profesional mediante el análisis de incidentes críticos. A raíz del trabajo, elaboró un listado de 21 competencias que agrupó en cinco categorías

- a) de logro de objetivos i acción
- b) de liderazgo
- c) de dirección de recursos humanos
- d) de dirección de subordinados
- e) de relación con los demás

Boyatzis realizó su trabajo a partir del análisis de acontecimientos (behavioral events) descritos por unos 2000 directivos que desempeñaban puestos de mando distintos en una veintena de empresas anglosajonas. La dificultad, por tanto, estriba en elaborar listados (catálogos) de competencias que permitan efectuar un diagnóstico de la situación en la que se encuentra cada directivo. Ante este reto, se plantea si ¿es posible establecer un listado universal de competencias directivas? O, por el contrario, ¿debe adaptarse a cada contexto, a cada tipo de organización e, incluso, a cada puesto de trabajo? La respuesta no es sencilla dado que exige una triangulación de informaciones. Por un lado, pueden delimitarse aptitudes y rasgos de personalidad asociados al comportamiento directivo eficaz. Por otra lado, debe efectuarse un análisis riguroso del puestos de trabajo y de las actividades que deben desarrollar los directivos y, en tercer lugar, deben tenerse en cuenta las características de la organización y del sistema social en el cual se sitúa. No es posible, por tanto, la traslación de los planteamientos empresariales al campo educativo; deben efectuarse análisis diferenciales adecuados a las exigencias de la dirección

escolar.



Modelo de Boyatzis de Conducta Profesional Exitosa
 Publicado en Boyatzis, R.E. (1982): The competent manager, pág. 13

En una línea semejante, Spencer y Spencer, en el trabajo anteriormente citado, establecen la existencia de seis grandes grupos de competencias

Competencias de logro y acción
Orientación al logro Preocupación por el orden, calidad y precisión Iniciativa Busqueda de información
Competencias de ayuda y servicio
Entendimiento interpersonal Orientación al cliente
Competencias de influencia
Influencia e impacto Construcción de relaciones Consciencia organizacional
Competencias gerenciales
Desarrollo de personas Dirección de personas Trabajo en equipo y cooperación

Liderazgo
Competencias cognoscitivas
Pensamiento analítico Razonamiento conceptual Experiencias técnica / profesional / de dirección
Competencias de eficacia personal
Autocontrol Confianza en si mismo Comportamiento ante los fracasos Flexibilidad

Competencias directivas (Spencer y Spencer, 1993)

Desde esta perspectiva, se han construido listados de competencias directivas que obedecen a las necesidades de selección y de desarrollo de directivos en diversos entornos. El contraste de tales listados permite identificar coincidencias y, también, singularidades en función del contexto, del sector de actividad, etc. Otros catálogos de competencias procedentes del ámbito anglosajón y francófono pueden encontrarse en Mitriani, Dalziel y Suárez, (1992); Lévy-Leboyer (1997:55-61), Jolis (1998). Hay Group (2003), Cheetham y Chivers (2005:122-1219), Van Beirendonck (2004:119-121)

En España, una de las clasificaciones que mayor difusión ha obtenido es debida a Cardona y Chinchilla (1999), del IESE, quienes proponen la existencia de tres tipos de competencias: a) las *estratégicas* hacen referencia a la capacidad estratégica del directivo en su relación con el entorno externo para el logro de resultados; las *intratégicas* tienen en cuenta la capacidad ejecutiva y de liderazgo del directivo en la propia empresa y, por tanto, se orientan a conseguir el compromiso de los empleados. Las competencias estratégicas se orientan a la eficacia, a los resultados; las intratégicas, a la unidad y cohesión del equipo. Finalmente, en tercer grupo corresponde a las competencias *de eficacia personal*, las cuales tienen en cuenta los hábitos que favorecen la relación fluida del directivo con el entorno. En base a esta clasificación, Chinchilla y García, (2001) investigan la valoración que hacen las empresas de estas competencias en el reclutamiento de personal directivo. Para ello utiliza el Cuestionario de Competencias Directivas que se aplica a 148 empresas de diversos sectores.

El listado completo y una breve descripción de las competencias directivas se refleja en el cuadro siguiente

- | |
|--|
| <p>1. Competencias estratégicas. Grupo de competencias directivas que se refiere a la capacidad de un directivo y a su relación con el entorno externo de la empresa.</p> <p>1.1. Visión de negocio. Reconoce y aprovecha las oportunidades, los peligros y las fuerzas externas que repercuten en la competitividad del negocio.</p> <p>1.2. Resolución de problemas. Identifica los puntos clave de una situación o problema complejo</p> |
|--|

<p>y tiene capacidad de síntesis y de toma de decisiones.</p> <p>1.3. Gestión de recursos. Utiliza los recursos del modo más idóneo, rápido, económico y eficaz para obtener los resultados deseados.</p> <p>1.4. Orientación al cliente. Responde con prontitud y eficacia a las sugerencias y necesidades del cliente.</p> <p>1.5. Red de relaciones efectivas. Desarrolla y mantiene una amplia red de relaciones con personas clave dentro de la empresa y del sector.</p> <p>1.6. Negociación. Consigue el apoyo y la conformidad de las personas y grupos clave que influyen en su área de responsabilidad</p>
<p>2. Competencias intratégicas. Grupo de competencias directivas que se refiere a la capacidad intratégica de un directivo y a su relación con el entorno interno de la empresa.</p> <p>2.1. Comunicación. Comunica de manera efectiva empleando tanto procedimientos formales como informales y proporciona datos concretos para respaldar sus observaciones y conclusiones.</p> <p>2.2. Organización. Asigna objetivos y tareas a las personas adecuadas para realizar el trabajo y planifica su seguimiento.</p> <p>2.3. Empatía. Escucha, tiene en cuenta las preocupaciones de los demás y respeta sus sentimientos.</p> <p>2.4. Delegación. Se preocupa de que los integrantes de su equipo dispongan de la capacidad de tomar decisiones y de los recursos necesarios para lograr sus objetivos.</p> <p>2.5. Coaching. Ayuda a sus colaboradores a descubrir sus áreas de mejora y a desarrollar sus habilidades y capacidades profesionales.</p> <p>2.6. Trabajo en equipo. Fomenta un ambiente de colaboración, comunicación y confianza entre los miembros de su equipo y los estimula hacia el logro de los objetivos comunes</p>
<p>3. Competencias de eficacia personal. Grupo de competencias directivas que se refiere a los hábitos básicos de una persona con ella misma y con su entorno</p> <p>3.1. Proactividad</p> <p>3.1.1. <i>Iniciativa.</i> Muestra un comportamiento emprendedor, iniciando y empujando los cambios necesarios con tenacidad.</p> <p>3.1.2. <i>Creatividad.</i> Genera planteamientos y soluciones innovadoras a los problemas que se le presentan.</p> <p>3.1.3. <i>Autonomía personal.</i> Toma decisiones con criterio propio, no como resultado de una simple reacción a su entorno.</p> <p>3.2. Autogobierno</p> <p>3.2.1. <i>Disciplina.</i> Hace en cada momento lo que se ha propuesto realizar, sin abandonar su propósito a pesar de la dificultad de llevarlo a cabo.</p> <p>3.2.2. <i>Concentración.</i> Mantiene un alto grado de atención ante uno o varios problemas durante un largo periodo de tiempo.</p> <p>3.2.3. <i>Autocontrol.</i> Controla sus emociones y actúa de manera apropiada ante distintas personas y situaciones.</p> <p>3.3. Gestión personal</p> <p>3.3.1. <i>Gestión del tiempo.</i> Prioriza sus objetivos, programando sus actividades de manera adecuada y ejecutándolas en el tiempo previsto.</p> <p>3.3.2. <i>Gestión del stress.</i> Mantiene el equilibrio personal ante situaciones de especial tensión.</p> <p>3.3.3. <i>Gestión del riesgo.</i> Toma decisiones adecuadas en situaciones de gran responsabilidad y alto grado de incertidumbre.</p> <p>3.4. Desarrollo personal</p> <p>3.4.1. <i>Autocrítica.</i> Evalúa con frecuencia y profundidad su propio comportamiento y la realidad que le circunda.</p> <p>3.4.2. <i>Autoconocimiento.</i> Conoce sus puntos fuertes y sus puntos débiles, tanto en el ámbito profesional como personal.</p> <p>3.4.3. <i>Cambio personal.</i> Cambia sus comportamientos con el fin de fortalecer sus puntos fuertes y superar sus puntos débiles</p>

Delimitación de las competencias directivas (Cardona y Chinchilla, 1999)

3.1. Competencias de los directivos escolares.

El análisis del desempeño de los directivos desde una perspectiva competencial también se ha aplicado a la realidad escolar. Se trata de determinar las conductas directivas eficaces.

La Asociación Americana de Directores Escolares (American Association of School Administrators AASA) a través del Instituto de Liderazgo para Directivos Escolares ofrece una visión panorámica del trabajo de los directivos. Aunque, a nivel terminológico, en la traducción al castellano se ha utilizado el término “destrezas”, los autores (Hoyle, English y Steffy, 2002) consideran el desarrollo de los directivos de una manera integral para lo cual postulan la existencia de diez grandes áreas competenciales que los directivos deben desarrollar para alcanzar la máxima eficacia en el desempeño de su función.

Liderazgo visionario
Política
Comunicación y relación con la comunidad
Gestión organizativa
Planificación y desarrollo del currículum
Gestión del proceso de instrucción
Evaluación del personal y gestión de recursos humanos
Desarrollo y actualización profesional
Investigación educativa, evaluación y planificación
Valores y ética del liderazgo

Aptitudes del directivo de centros docentes (Hoyle, English y Steffy, 2002)

Desde una perspectiva bien distinta, Visscher (1999) se propone establecer líneas de conexión entre los resultados de la investigación sobre eficacia y mejora escolar a la realidad cotidiana de los directivos. Para ello, tras plantear la bases teóricas de la organización y de la eficacia escolar, selecciona cuatro grandes ámbitos que plantean dilemas prácticos a los directivos: a) la coordinación y el control del trabajo que llevan a cabo los diversos miembros de la organización; b) la motivación, la participación activa y el compromiso del profesorado; c) la construcción de liderazgo educativo y d) la relación de la escuela con la comunidad. Se trata de un enfoque general que, al adecuarse a las peculiaridades del sistema educativo español y al perfil de los directivos, sugiere ámbitos competenciales clave.

En España, una línea de trabajo interesante en torno a las competencias directivas se desarrolla en la Universidad de Deusto. Aurelio Villa (2003), realiza un análisis de las competencias directivas clave para el desarrollo de la LOCE. Para ello parte de un modelo de calidad aplicable a los centros educativos (el Proyecto Integrado de Calidad, PIC), en el cual se establecen seis grandes ámbitos de progreso

- 1 Ámbito de los planteamientos institucionales
- 2 Ámbito de las estructuras organizativas
- 3 Ámbito del sistema de relaciones y convivencia
- 4 Ámbito de la orientación y tutoría
- 5 Ámbito del desarrollo curricular
- 6 Ámbito de la familia y el entorno

A partir de ahí, postula la existencia de tres ejes transversales que intervienen en cada uno de los ámbitos: a) cultura institucional, b) gestión por procesos y c) resultados y logros, en relación a los cuales establece las competencias directivas necesarias que considera clave para el logro de mayores niveles de calidad

Ejes transversales	Competencias directivas clave
Promoción del cambio cultural	Liderazgo Innovación y cambio Trabajo en equipo
Gestión por procesos	Planificación y desarrollo del currículum Aprendizaje continuo Comunicación y relación con la comunidad
Resultados	Orientación a resultados Orientación al aprendizaje Productividad

Competències directivas y calidad educativa (Villa, 2003)

En una línea semejante, Poblete (2004), partiendo del análisis de la función directiva realizado por García Olalla y Poblete (2002), procede a relacionarlas con las competencias que considera clave en su desarrollo teniendo como referencia el modelo de competencias de la Universidad de Deusto. Selecciona catorce competencias a partir de las cuales elabora el "Cuestionario sobre comportamiento en el trabajo" que aplica a 100 directivos de centros educativos y a 50 directivos de organizaciones empresariales con el fin de detectar comportamientos diferenciales y analizarlos.

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que los directivos de centros educativos se muestran capacitados para las relaciones humanas (fundamentalmente la comunicación), así como para funciones de integración, en lo que respecta a la participación y al trabajo en equipo, pero no tanto en lo

que respecta al ejercicio de la representación y la intervención en conflictos. Por otro lado, se manifiestan poco competentes en el desempeño de funciones técnico-ejecutivas, que comportan la responsabilidad de tomar decisiones, así como en funciones críticas, relacionadas con la animación y la innovación.

El inventario de competencias directivas del cual parte en la realización del estudio es el siguiente:

CATEGORÍA	FUNCIÓN	COMPETENCIA
	PLANIFICACIÓN	PLANIFICACIÓN TOMA DE DECISIONES
	COORDINACIÓN	RELACIONES INTERPERSONALES TOMA DE DECISIONES TRABAJO EN EQUIPO
	CONTROL-EVALUACIÓN	PENSAMIENTO ANALÍTICO/SISTÉMICO PLANIFICACIÓN
	GESTIÓN Y ADMINISTRACIÓN DE RECURSOS	PLANIFICACIÓN TOMA DE DECISIONES
	INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN	COMUNICACIÓN RELACIONES INTERPERSONALES
	MOTIVACIÓN	ORIENTACIÓN AL LOGRO RELACIONES INTERPERSONALES
	REPRESENTACIÓN	COMUNICACIÓN RESISTENCIA AL ESTRÉS
	INTEGRACIÓN	RELACIONES INTERPERSONALES TRABAJO EN EQUIPO LIDERAZGO
	REGULACIÓN DE PARTICIPACIÓN Y PODER	RESISTENCIA AL ESTRÉS LIDERAZGO NEGOCIACIÓN TRABAJO EN EQUIPO COACHING
	DINAMIZACIÓN DEL TRABAJO EN EQUIPO	ORIENTACIÓN AL LOGRO TRABAJO EN EQUIPO
	INTERVENCIÓN EN CONFLICTOS	NEGOCIACIÓN RESISTENCIA AL ESTRÉS
	LIDERAZGO DE PROCESOS	ESPÍRITU EMPRENDEDOR ORIENTACIÓN AL LOGRO LIDERAZGO
	INNOVACIÓN Y MEJORA	ESPÍRITU EMPRENDEDOR ORIENTACIÓN AL LOGRO INNOVACIÓN
	REVISIÓN Y REFLEXIÓN CRÍTICA	PENSAMIENTO ANALÍTICO/SISTÉMICO ORIENTACIÓN AL APRENDIZAJE
	FORMACIÓN	ORIENTACIÓN AL APRENDIZAJE COMPORTAMIENTO ÉTICO
RELACIONES EXTERNAS	RELACIONES EXTERNAS	RELACIONES INTERPERSONALES COMUNICACIÓN

Relaciones entre funciones y competencias (Poblete, 2004)

Finalmente, desde una perspectiva aplicada, Campo (2004) al efectuar

un retrato-robot del director ideal postula la existencia de 23 competencias directivas que articula en cuatro grandes bloques: cualidades personales, destrezas interpersonales, capacidad de dirección y liderazgo y destrezas técnicas de gestión. He ahí el listado:

Categorías	Competencias directivas
Cualidades personales	Flexibilidad Constancia Autonomía Fiabilidad Integridad Equilibrio
Destrezas Interpersonales	Empatía Preocupación por los otros Asertividad Escucha activa Claridad y concisión en la expresión Trabajo en equipo
Capacidad de dirección y liderazgo	Delegar Motivación Control de calidad Desarrollo del personal Apertura al exterior Liderazgo
Destrezas técnicas de gestión	Planificación de proyectos Negociación Organización de recursos Comprensión del contexto Evaluación

Competencias directivas (Campo, 2004:29)

Posteriormente, ante el reto de efectuar un diagnóstico de las competencias directivas utilizando la técnica de la evaluación 360º, completa el listado con un cuestionario de destrezas interpersonales, extraído del programa de formación para la acreditación de directivos de la Universidad de Edimburgo (Campo 2006)

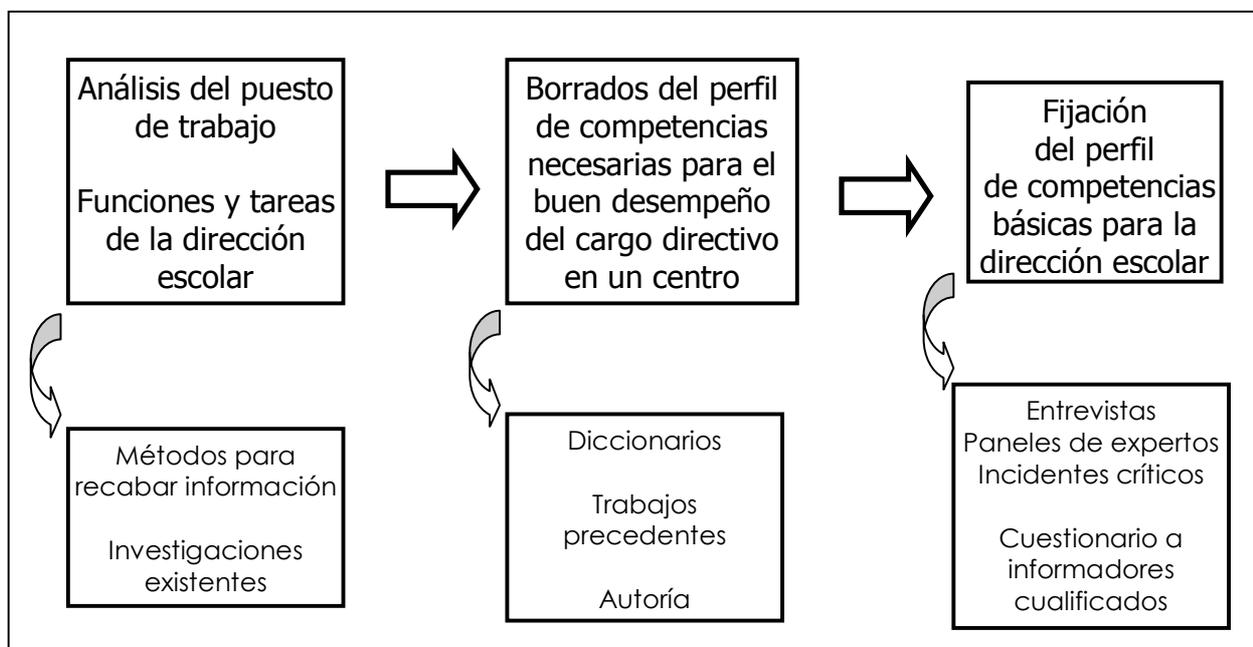
4. ¿CÓMO SE ESTABLECE EL PERFIL COMPETENCIAL?

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 establecimiento de las competencias clave



Proceso a seguir en el establecimiento del perfil de competencias

En el *análisis del puesto de trabajo* se tienen 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) 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 tener en cuenta en esta fase consiste en determinar el nivel de análisis teniendo en cuenta la complejidad y la diversidad de funciones que llevan a cabo los directivos escolares. 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.

En la elaboración de la *propuesta de perfil de competencias* se han tenido en cuenta algunos diccionarios (Alles, 2005; HayGroup, 2003; Marzaro y otros, 2005); los diversos trabajos descritos en el epígrafe anterior, así como los resultados del trabajo de análisis individual y debate grupal realizado en GROC.

Se obtiene un listado inicial de 17 competencias que se presentan por

orden alfabético. Se desestimó la posibilidad de establecer un perfil competencial asociado a las diversas funciones directivas. Desde una perspectiva analítica, tal manera de proceder confiere sistematicidad y rigor, a la vez que proporciona un mapa de competencias asociado a las diversas funciones directivas. Ello no obstante, desde una perspectiva global, cabe admitir que, en uno u otro grado, todas las competencias contribuyen potencialmente al desempeño de una función. Por otro lado, desde una perspectiva operativa, la asociación entre funciones y competencias, añade complejidad al proceso de evaluación.

Desde una perspectiva operativa, se ha seleccionado una etiqueta identificativa para cada competencia; se efectúa una breve descripción y se aportan algunos comportamientos observables que permiten su identificación y evaluación.

En el proceso de *contrastación de la propuesta que permita el establecimiento de un inventario de competencias clave para la dirección escolar*, deben considerarse dos aspectos básicos: las personas que deben intervenir y las técnicas a utilizar.

En cuanto a las *personas que deben intervenir* en el establecimiento del perfil de competencias, pueden establecerse tres categorías:

a.- Los directivos en ejercicio. Aportan informaciones relevantes sobre el desempeño cotidiano de la función directiva basadas en la práctica del momento.

b.- Quienes se encuentran en los niveles superiores del sistema (inspección, cargos de la Administración Educativa) y, posiblemente, exdirectivos. Poseen una visión evolutiva de la función y, por tanto, pueden aportar una visión proyectiva de las competencias que van a ser necesarias en el futuro.

c.- Los colaboradores directos (miembros del equipo directivo, del Consejo Escolar, profesorado...) pueden aportar informaciones del desempeño profesional basadas en el contacto cotidiano, desde una perspectiva externa.

Los dos últimos grupos presentan el handicap no conocer suficientemente la función por dentro y, también, de tener una visión parcial del ejercicio directivo que puede ignorar o no tener constancia de ciertas competencias. Aportan, no obstante, un cierto distanciamiento crítico.

En cuanto a los *métodos para la obtención de información*, cabe recordar que no se trata de fijarse en las tareas que realizan sino en la integración de los procesos mentales, las características individuales, los conocimientos, las destrezas... y su contribución al logro de niveles de funcionamiento óptimos. El análisis debe reflejar cuáles son las competencias cruciales para la dirección escolar así como otras competencias importantes.

Los principales métodos disponibles son la entrevista o el panel de expertos, el método del incidente crítico y el cuestionario.

a) Entrevistas individuales o panel de expertos en el que participa un grupo de personas que son buenos conocedores de las funciones y actividades que se

desarrollan desde un puesto de trabajo. Deben transformar los retos y las situaciones propias del trabajo cotidiano en conductas necesarias para lograr un desempeño exitoso ante las mismas.

b) Método del incidente crítico. Se solicita a los informantes que hagan un inventario de los momentos que consideran críticos en el ejercicio exitoso de su función. Para cada una de las situaciones descritas, se les invita a determinar los comportamientos concretos, observables, que distinguen la conducta efectiva de la que no lo es. De esta manera se obtiene, a través de un método inductivo, información sobre las competencias relevantes en el ejercicio del cargo.

c) Cuestionarios. Sobre la base de un diccionario de competencias estándar (adaptado al ejercicio de la dirección escolar) se construye un cuestionario que es sometido a respuesta de un conjunto de informadores cualificados. Se les invita a valorar cada una de las competencias en función de su importancia para el desempeño de la función, de la frecuencia de uso, la facilidad/dificultad en su desarrollo, etc. El hecho de trabajar directamente con las competencias confiere un mayor grado de abstracción al proceso y, por tanto, debe asegurarse un adecuado grado de comprensión por parte de los informadores.

La propuesta inicial es sometida al criterio de informadores cualificados mediante la técnica de cuestionarios en el marco de las XVIII Jornadas del Fórum Europeo de Administradores de la Educación celebradas en Toledo, el 26 y 27 de octubre de 2007.

5. HACIA EL ESTABLECIMIENTO DE UN PERFIL DE COMPETENCIAS DE LOS/LAS DIRECTORES/AS ESCOLARES.

El trabajo descrito da lugar a un inventario de 17 competencias clave que se caracterizan con una breve definición y con el establecimiento de algunos comportamientos observables..

	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. Es versátil. Imagina situaciones, escenarios, procesos y estructuras originales.
2	Autogestión	Planifica el uso del tiempo. Establece prioridades, programa actividades, prevé imprevistos. Ejecuta con disciplina lo

		previsto. Delimita el tiempo profesional y el personal. Controla el estrés, etc.
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 que puedan condicionar su resolución. Se muestra confiado en si mismo.
4	Compromiso ético	Se siente comprometido con los objetivos del centro. Desarrolla su trabajo consecuentemente con los valores morales y las buenas costumbres. Evalúa las repercusiones que se derivan del ejercicio de la función directiva desde una perspectiva ética. Respeta los derechos de las personas. Cumple con los compromisos contraídos, tanto los profesionales como los personales. Es íntegro/a, cabal.
5	Comunicación	Se dirige a otras personas y se integra en un grupo de manera efectiva. Formula preguntas u observaciones dirigidas al meollo de la cuestión. Se comunica con claridad y precisión. Alienta el intercambio de informaciones e ideas. Muestra interés por las personas. 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. Es sensible a los consejos y puntos de vista de los demás.
6	Control emocional	Tiene dominio de sí mismo. 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. Es consciente de sus fortalezas y reconoce sus debilidades. Selecciona y asiste a acciones de formación adecuadas a sus necesidades. Se plantea retos de mejora profesional. Se plantea y ensaya nuevos comportamientos ante situaciones de dificultad. Piensa y actúa con sentido común.
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	Actúa de manera proactiva. 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. Justifica o explica los problemas, los fracasos o los acontecimientos negativos. Es firme y constante en los propósitos. Comunica las intenciones y los sentimientos de manera abierta, noble.

		Actúa de manera coherente con lo que piensa y declara. Es honesto incluso en negociaciones difíciles con agentes externos. Es sensato, moderado en la aplicación de la normativa. Transmite credibilidad
11	Liderazgo	Influye en las personas para conducir al grupo hacia un determinado fin. Comunica de forma convincente visión de futuro. Transmite entusiasmo e ilusión. Motiva a las personas a comprometerse en proyectos. Inspira confianza y confía en el equipo docente. Ampara al profesorado ante situaciones de abuso. Se constituye en modelo y referente para los demás. Delega responsabilidades
12	Organización	Establece claramente los objetivos. Delimita funciones, tareas y responsabilidades aprovechando los valores de las personas. Asigna los recursos necesarios para realizar el trabajo. Vela por la coordinación entre las diversas unidades. Supervisa el trabajo realizado por las diversas unidades: ciclos, departamentos, comisiones...
13	Orientación al aprendizaje de los alumnos	Pone énfasis en el aprendizaje de los alumnos como factor determinante en la toma de decisiones. Planifica la actividad del centro en función de las actividades de enseñanza-aprendizaje. Encamina las actuaciones al logro de la mejora educativa. 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	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. Recaba y contrasta información. Analiza y pondera las diversas alternativas. Elabora y propone estrategias de actuación oportunas en el tiempo. No se siente vulnerable cuando le toca afrontar situaciones difíciles.
17	Trabajo en equipo	Fomenta la comunicación, la colaboración y la confianza mutua entre los miembros del equipo directivo y del equipo docente. Crea ambiente de trabajo amistoso. Plantea el trabajo individual en función de su contribución al logro de un objetivo común. Resuelve los conflictos que se crean dentro del equipo. Comparte los resultados con los demás. Fortalece el espíritu y genera adhesión al equipo.

Los resultados que se desprenden de la aplicación del cuestionario se darán a conocer en próximas aportaciones.

6.- A MODO DE EPÍLOGO: FORMACIÓN ORIENTADA AL DESARROLLO DE COMPETENCIAS

A lo largo de las páginas precedentes se han considerado las posibilidades y, también, los retos que se plantean al considerar el desarrollo profesional de los directivos escolares desde un enfoque competencias. A modo de epílogo, resulta pertinente plantear algunas cuestiones referidas a la relación entre la formación permanente y desarrollo de competencias directivas.

El enfoque de la cuestión directiva desde una perspectiva competencial abre un interesante abanico de posibilidades en la formación de directivos que parta de las necesidades de desarrollo profesional percibidas. Debe vincularse la formación a los retos y las dificultades experimentadas en el desempeño del cargo.

Los resultados de algunas experiencias de formación llevadas a cabo en GROC durante los últimos años referidas al desarrollo de competencias para el afrontamiento de situaciones de hostilidad; para la acogida de los profesionales de nueva incorporación; para la organización del centro y la elaboración de horarios a raíz de la implantación de la sexta hora y para emitir críticas, han sido altamente satisfactorios. En la actualidad estamos trabajando en el desarrollo de competencias de sensibilización y movilización de la Comunidad Educativa para la puesta en práctica de proyectos colectivos de mejora de la convivencia².

Se trata de estrechar los lazos entre la formación y el desarrollo profesional. Constituye una posibilidad interesante, aunque no exenta de dificultades:

- a) Exige un conocimiento profundo de los dilemas y dificultades cotidianos de los directivos. Un factor fundamental de su éxito reside en conectar con los intereses de los asistentes a la formación (Teixidó, 2000).
- b) Es necesario desmenuzar las distintas competencias en unidades de análisis más pequeñas (sub-competencias) que permitan un abordaje contextualizado y, por tanto, la aportación de pautas para la intervención. A modo de ejemplo, la mejora de la competencia comunicativa se concretaría mediante acciones formativas dirigidas a la comunicación en público, el afrontamiento de situaciones de hostilidad, la conducción de reuniones, etc.
- c) Exige una especialización de las actividades formativas, tanto en la denominación como en el diseño. Tal exigencia facilita la elección a los

² Puede accederse a buena parte de los materiales generados a raíz de las acciones de formación que se citan en <http://www.joanteixido.org>

asistentes a la vez que constituye un elemento de motivación y de generación de expectativas positivas.

d) Exige llevar a cabo acciones de formación de formadores. El diseño y desarrollo de acciones de formación dirigidas al desarrollo de competencias supone un mayor compromiso e implicación para el formador. Debe abandonar el rol de mero transmisor de información para devenir dinamizador del grupo, analista social y agente de desarrollo individual. Para ello resulta fundamental adoptar una actitud de permeabilidad a los intereses y motivaciones de los asistentes.

e) En síntesis, implica un cambio de notable calado en la concepción de la formación inicial y, sobre todo, permanente para la dirección escolar.

Algunas consideraciones específicas en torno al diseño y al desarrollo de acciones formativas dirigidas al desarrollo de competencias directivas se encuentra en Teixidó y Comalada (2006)

7.- BIBLIOGRAFÍA

Abad, I.M. y Castillo, A.M. (2004): Desarrollo de competencias directivas, en

Boleín Económico del ICE, núm 2795, pp. 29-41,

[http://www.revistasice.info/cmsrevistasICE/pdfs/BICE_2795_29-](http://www.revistasice.info/cmsrevistasICE/pdfs/BICE_2795_29-41_FA73956D92966BF3E12353076EB83B42.pdf)

[41_FA73956D92966BF3E12353076EB83B42.pdf](http://www.revistasice.info/cmsrevistasICE/pdfs/BICE_2795_29-41_FA73956D92966BF3E12353076EB83B42.pdf) (consulta agosto 07)

Alles, M.A. (2005): *Gestión por competencias. El diccionario*. Granica, Madrid

Antúnez, s. (1991): *Anàlisi de les tasques dels directors y directores escolars de centres públics d'ensenyament primari a Catalunya*. Universitat de Barcelona. Tesis Doctoral

Armas, M.y Zabalza, M.A. (1996) : "Evaluación de funciones, tareas, actitudes y necesidades formativas de los directores escolares en el contexto de la Reforma educativa", a *Dirección participativa y evaluación de centros*. Actas del II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Escolares. ICE de la Universidad de Deusto, pp. 609-620.

Boyatzis, R.H. (1982): *The competent manager*. Willey, Londres

Campo, A. (2004): *Se busca director/a*. Gobierno Vasco, Bilbao

Campo, A. (2006): En la galería de los espejos: la evaluación 360°. *Organización y gestión educativa*. marzo-abril. Dossier de herramientas

Cardona, P. y Chinchilla, N. (1999): *Evaluación y desarrollo de las competencias directivas*, en Harvard Deusto Business Review - Núm. 89 - abril/mayo 1999

Cardona, P. y Garcia, P. (2002): "Como diagnosticar y desarrollar competencias", en <http://www.ee-iese.com/86/pdf86/af1.pdf> (consulta agosto 07)

Cheetham, G. y Chivers, G. (2005): Professions, competence and informal

- learning. Edward Elgar, Cheltenham.
- De Miguel, M. (2005): Adaptación de los planes de estudio al proceso de convergencia europea". Ediciones de la Universidad de Oviedo
- Gairín, J. (1995): "La actuación de los directivos" a GAIRÍN, J. y DARDER, P.: *Estrategias e Instrumentos para la Gestión Educativa*. Praxis, pp.19-4
- Gimeno, J., Beltrán, F.; Salinas, B. y San Martín, A.. (1995): *La dirección de centros: análisis de tareas*. MEC-CIDE, MadridHayGroup (2003): *Recursos humanos*. Thomson Aranzadi, MadridLévy-Leboyer, C.: *Gestión de las competencias*. Ed. Gestión 2000, Barcelona, pp. 7-23
- Longo, F. (2002): "El desarrollo de competencias directivas en los sistema públicos: una prioridad de fortalecimiento institucional", Panel presentado en el VII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública. Lisboa (consulta agosto 07)
<http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/CLAD/clad0043905.pdf>
- McClland, D. (1999): *Human motivation*. Cambridge University Press. Cambridge. Primera edición de 1987
- Marzano, R.J.; Waters,T Y Mcnulty B.A. (2005): *School Leadership That Works: From Research to Results*. ASCD Premium copublished with McREL)
- Mitriani, A.; Dalziel, M. y Suárez, I. (1992): *Las competencias clave para un gestión integrada de los recursos humanos*, Deusto, Bilbao
- Montero Alcaide, A. (2006): Selección y nombramiento de los directores escolares en España. Tesis Doctoral. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Sevilla.
- Pereda, S; Berrocal, F y López, M. (2002): "Gestión de recursos humanos y gestión del conocimiento" en Dirección y organización, núm 28, pp 43-54
- Poblete, M. y García, A. (2002): "Dirección, liderazgo y equipo: aportaciones para un modelo de intervención" en Retos educativos para la próxima década en las U.E y sus implicaciones organizativas, Actas del VII CIOIE, San Sebastián
- Poblete, M. (2004): El liderazgo en las organizaciones educativas. ICE de la Universidad de Deusto. (consulta agosto 07)
<http://pagisnaspersonales.deusto.es/mpoblete2/comunicaci%C3%B3nLAFLORIDA01.ht>
- Prieto, J.M. (1997): *Competēre*. Prólogo a Lévy-Leboyer, C.: Gestión de las competencias. Ed. Gestión 2000, Barcelona, pp. 7-23
- Spencer, L.M. y Spencer, S.M. (1993): *Competence at work*. John Wiley and sons, Inc Nueva York
- Tate, W. (1995): *Developing managerial competente. A critical guide to methods and materials*, Aldershort. Gower.

- Teixidó, J. y otros (2000): *Estudio de los factores mentales de los candidatos a la dirección de centros educativos públicos de nivel primario y secundario en los procesos de toma de decisión en torno a la presentación de candidatura, elaboración del Proyecto de Dirección e intervención en el proceso electoral*. CIDE, Madrid.
- Teixidó, J. (2000): *El directiu davant del conflicte. Idees prèvies i concepcions. Actuació en situacions de conflicte. Detecció de necessitats de formació. Informe de resultats.. Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament, abril 2000*
- Teixidó, J. (2004): *Ambitos de actuación de los directivos escolares..* Curso "El proyecto de dirección" organizado por Fete-UGT de Girona. Noviembre, 2004.
- Teixidó, J.; Aramendi, P; Bernal, J.L.; Fernández, M. (2005): *Acceso a la dirección escolar. Análisis del proceso de acceso a la dirección escolar en centros educativos públicos de nivel primario y secundario y diseño de un programa formativo previo al acceso al cargo y durante el primer año de ejercicio*. Proyecto de Investigación en curso. Secretaria de Estado de Universidades e Investigación
- Teixidó, J. i Comalada, L. (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. y Bofill, J. (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.
- Villa, A. (2003): *Elementos significativos de la LOCE con relación a las competencias directivas*. Ponencia al VII Congreso de Educación y Gestión, Madrid, 2003 www.eyg.es/viicongreso/6%20-%20AURELO%20VILLA%20S%C1NCHEZ.doc (consulta agosto 07)