

IV Congreso sobre Fracaso Escolar
Centros Educativos de Éxito
Palma de Mallorca, 4 de abril de 2008

EQUIPO DIRECTIVO Y LIDERAZGO DE PROCESOS DE MEJORA ESCOLAR

Entre la identificación y el desconcierto

Joan Teixidó Saballs
Universidad de Girona



La observación de la realidad cotidiana nos permite advertir la importancia del cambio en la sociedad actual: cuando creemos poseer un conocimiento profundo de la realidad, dejamos que pasen unos pocos meses o años e, invariablemente, advertimos que ha cambiado. El fenómeno del liderazgo (TEIXIDÓ, 2008a) se encuentra estrechamente vinculado al cambio. Cuando se analiza la pujanza de un grupo social, la eclosión y el desarrollo de un partido político, los éxitos de un equipo de fútbol o, simplemente, el itinerario y la vitalidad de un centro educativo, en seguida nos surge la necesidad de conocer el componente que favorece la actividad sinérgica de los diversos integrantes de la organización en aras de la consecución de un objetivo común: el liderazgo. Normalmente, se identifica con una persona: el ideólogo, el entrenador, el capitán, el candidato... en la medida en que, simbólicamente, encarna los ideales y los objetivos que constituyen la razón de ser de la organización. Pero no tiene por qué ser, necesariamente, así; las formas de ejercer el liderazgo son múltiples, infinitas, dado que se manifiesta a través de una construcción singular e idiosincrática en cada caso.

Liderazgo y cambio constituyen un binomio íntimamente relacionado que, en el caso de los centros educativos (TEIXIDÓ, 2008a), nos llevará al rol de los directivos en la gestión y dinamización de los procesos de mejora institucional. Previamente, se procede a caracterizar someramente el cambio; para lo cual se pone atención específica al proceso y a la estrategia. A continuación, se postula la necesidad de un liderazgo dinámico, surgido de la interacción entre los miembros de la organización, que se va negociando, reconstruyendo y afianzando día a día. Finalmente, se aborda el objetivo central del texto: la intervención de los directivos en el liderazgo del cambio y la mejora de los centros educativos.

1. EL CAMBIO Y LA MEJORA EN LA ESCUELA.

Los centros escolares, como cualquier otra institución de naturaleza social, viven sometidos a una presión constante del entorno donde se ubican así como del sistema educativo donde se incardinan que les conduce a plantearse proyectos e iniciativas de mejora de diversa índole. El cambio constituye un tema de rabiosa actualidad en el panorama educativo actual que parece que tiende a establecerse de una manera cuasi permanente en la realidad social cotidiana. Ello no obstante, como ya señalara hace bastantes años Ron GLATTER, constituye una realidad compleja, con una clara dimensión política:

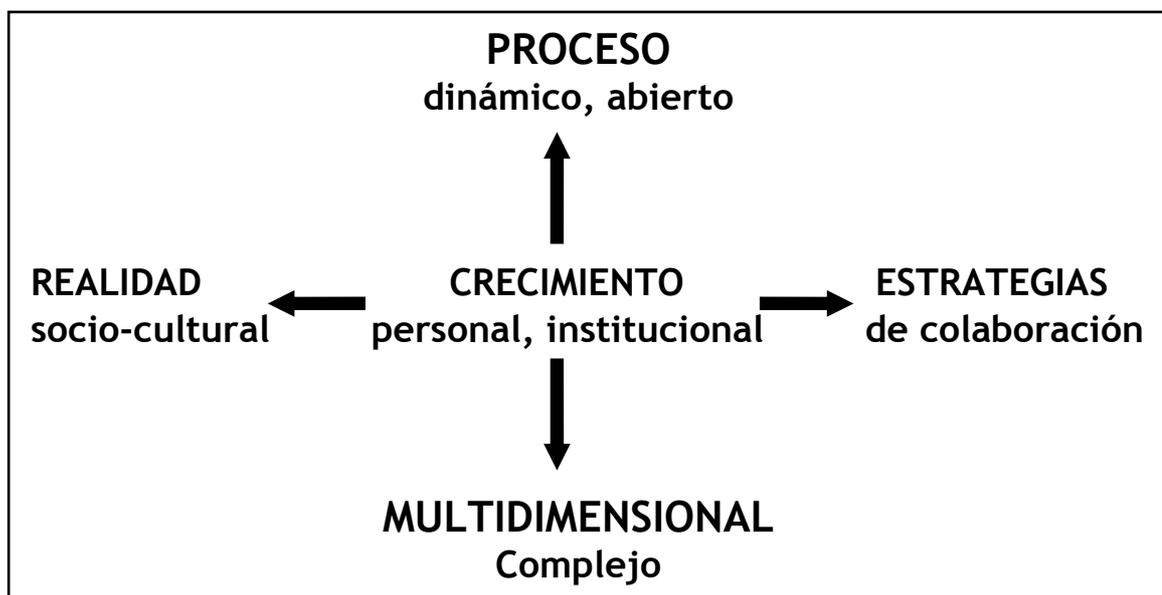
“Los términos como cambio innovación y mejora son muy ambiguos o, como decimos en inglés, “resbaladizos”, ya que estas ideas no sólo tienen connotaciones técnicas sino también políticas; mas dado que la mayoría de los intentos de cambio e innovación están cargados de valores, la resonancia y el tono de estos términos es, a menudo, más importante que una definición precisa” (Glatter, 1999 :170)

La idea de cambio va asociada a la modificación de un estado del sistema que implica transformaciones que sobrepasan la capacidad individual. Se trata de una construcción cultural que surge y es desarrollada por sus propios protagonistas; se construye, por tanto, a partir de procesos de análisis y reflexión conjunta de los miembros de la organización en torno a la necesidad

del cambio, a las motivaciones para ello, a las intenciones explícitas y ocultas a las que obedece, la mejor manera de llevarlo a cabo.

La comprensión de las dinámicas de cambio en las organizaciones requiere considerar las aportaciones realizadas desde los enfoques interpretativo y político de las organizaciones (superando los planteamientos estructurales y racionales) (TEIXIDÓ, 2005). Desde la primera de las perspectivas, se destaca la necesidad de tener en cuenta las peculiaridades específicas de cada institución en los procesos de cambio, así como las interpretaciones de los diversos miembros y grupos (aspecto clave para anticipar las resistencias y adhesiones). Los planteamientos políticos, en cambio, ponen de manifiesto las contradicciones entre el discurso público y los comportamientos privados en las organizaciones, permiten conocer qué pasa en los centros cuando se inician dinámicas de cambio, cómo se desarrolla el trabajo de las personas involucradas (resolución de conflictos, lucha por el poder, etc.). Desde esta perspectiva, pueden establecerse seis dimensiones básicas del cambio entendido como un proceso de reconstrucción social de la realidad con la intención de mejorarla: contextual, constructiva, personal, procesal, estratégica y evaluadora,

La complejidad teórica, no obstante, no termina ahí, dado que cabe considerar también su plasmación en el tiempo y, por tanto, puede tenerse en cuenta como proyecto, como realización o como resultado.



Características de la Innovación (extraído de BORRELL, 1996:544)

El repaso conceptual a las ideas de cambio, innovación y mejora educativa pone de manifiesto que bajo tales etiquetas se cobijan realidades muy diversas que van desde aspectos muy concretos (innovaciones curriculares, cambios horarios, metodologías) hasta realidades más globales y colectivas (el centro como espacio para el desarrollo del cambio con sus implicaciones institucionales, organizativas, tecnológicas, políticas y simbólicas). Se trata, pues, de una realidad compleja que ha sido objeto de estudio desde múltiples disciplinas (teoría de las organizaciones, psicología, sociología, antropología, etc.). Cada una de ellas focaliza la mejora desde la perspectiva y los intereses que le son propios; todas coinciden en la concepción del cambio como un proceso cultural, en el cual deben tenerse muy en cuenta los protagonistas, que afecta al conjunto de la organización.

El análisis de los procesos de cambio desde la Organización Escolar conduce a considerar al centro educativo como la unidad básica de modificación, innovación y cambio. Las innovaciones aisladas, que se confinan en los límites del aula, están llamadas, en un mayor a menor plazo temporal, a desaparecer o a diluirse. Al carecer de un soporte institucional firme no se

fundamentan en la aceptación y valoración consensuada y comprometida de los miembros de la organización.

Algunas condiciones básicas que deben tenerse en cuenta en relación a los procesos de cambio e innovación en los centros educativos son:

- a) Debe responder a una necesidad reconocida por el colectivo
- b) Afecta tanto a los individuos como a la organización.
- c) Es un proceso que se despliega en el tiempo.
- d) Puede ser gestionado.
- e) Debe tenerse claro el “por qué” (dimensión ideológica) y el “cómo” (dimensión pragmática)
- f) Reclama la participación (en uno u otro grado) de todos los individuos que forman parte de un microsistema: el éxito se basa en el trabajo en equipo
- g) Puede optimizarse a partir del conocimiento adquirido mediante la investigación y la práctica.

De entre los diversos rasgos apuntados, se focaliza la atención en su carácter *procesal* (no se trata de un acontecimiento puntual) y en su origen (dar respuesta a una *necesidad experimentada por el colectivo*). El primero de los aspectos nos lleva a considerar los procesos de cambio (las dimensiones, fases, dificultades y condiciones necesarias para llevarlo a cabo de forma exitosa) mientras que el segundo plantea las estrategias para acometerlo.

2. EL PROCESO DE MEJORA

Concebir el cambio como un *proceso* nos lleva a observar la dimensión temporal, a medio-largo plazo, como un ciclo de revisión - planificación –mejora - evaluación que no necesariamente debe ser realizado de forma lineal: el ritmo de avance no es homogéneo; surgen problemas e imprevistos que dificultan el avance armónico, etc.

En los procesos de cambio cabe distinguir, (CORONEL, LÓPEZ Y SÁNCHEZ, 1994) tres niveles. El primero, de tipo normativo, se expresa mediante la organización formal; se preocupa por cómo deben ser las cosas en la organización. En segundo, de tipo descriptivo, se preocupa por la realidad, por cómo son las cosas en la actualidad, teniendo muy en cuenta el entramado de

relaciones humanas. Finalmente, el tercer nivel se preocupa de las percepciones de los individuos, es decir, incide en las interpretaciones que hacen las personas de los dos primeros niveles: el sentido que cada uno otorga a lo que deberían ser y a lo que son realmente las cosas es distinto en función de las variables contextuales, situacionales y personales que inciden en cada persona. En síntesis, los procesos de cambio tienen una dimensión social y otra individual que interactúan continuamente; sólo es posible cuando se afronta el cambio.

El carácter procesal así como el interés por conocer *desde dentro* cómo se desarrollan los cambios en los centros escolares, conduce a establecer diferentes fases.

- a) Diagnóstico: revisión y reconocimiento de la situación en que se encuentra el centro
- b) Exploración de opciones: consideración de las posibilidades de trabajo/líneas de mejora en relación con el problema identificado
- c) Adopción-iniciación. Inicio de la innovación. En esta fase adquiere una gran importancia el liderazgo y el asesoramiento. Puesta en marcha de las secuencias de actuaciones previstas.
- d) Implantación. Desarrollo del proyecto previsto por parte de las personas que van a acometer el cambio. A lo largo de proceso se incide en la evaluación de su ejecución y, al final, en los resultados obtenidos en relación a los previstos.
- d) Institucionalización. Mantenimiento y expansión de los cambios efectuados.

Durante el proceso debe prestarse una atención prioritaria a las reacciones de las personas. Cuando quienes deben llevarlo a cabo perciben el cambio como un peligro o una amenaza para sus intereses, adoptan una actitud de oposición o resistencia que puede ser abierta (mediante quejas, confrontaciones, etc.) o subrepticia (escepticismo, ironía, baja motivación, falta de interés, baja implicación, alejamiento, etc.)

Ante las resistencias pueden adoptarse diversas estrategias (información, sensibilización, facilitación y apoyo, negociación, participación, manipulación, coerción...) En la elección de la estrategia adecuada (o su uso

combinado) cabe tener en cuenta las características de la situación, la naturaleza de las resistencias (defensa de intereses personales, falta de comprensión de los que se pide, inadecuación temporal...) así como la interpretación que se haga de las motivaciones subyacentes, es decir, por qué se producen.

3. LA ESTRATEGIA DE MEJORA

Una vez considerado el proceso de cambio cobra pleno sentido plantearse cuales son los procedimientos más adecuados para llevarlo a cabo, lo cual no resulta fácil si se tienen en cuenta los múltiples aspectos intervinientes así como la complejidad de las relaciones entre los factores internos y externos de los centros los cuales interactúan entre si potenciándose o contrarrestándose.

Son múltiples las posibilidades de intervención en las organizaciones dirigidas al logro de objetivos. Se habla de estrategias cuando nos referimos a procesos en la aplicación de los cuales deben tomarse decisiones que incidirán directamente en su desarrollo; se trata de propuestas que, aunque se basan en orientaciones y secuencias de actuación, son presentadas de forma abierta y, por tanto, se concretan de acuerdo con las condiciones concurrentes en cada caso.

Las estrategias seguidas para la mejora de los centros pueden clasificarse en estructurales (de carácter fundamentalmente estático; inciden en los componentes de la organización: planteamientos institucionales, estructura, distribución de espacios y tiempos) y operativas (de carácter dinámico: afectan al funcionamiento cotidiano). Son estas últimas las que adquieren mayor relevancia en el logro de la mejora escolar, dado que su puesta en práctica refleja los valores institucionales básicos: participación colaboración, orientación a los resultados...

Son diversas las estrategias de dinamización del cambio propuestas por los tratadistas, si bien es verdad que no todas ellas se hallan consolidadas como prácticas habituales en los centros. En la base de todas ellas cabe situar el Desarrollo Organizativo estrategia que nace como una aplicación de la

psicología del comportamiento orientada a la mejora de las relaciones de comunicación y salud en las organizaciones industriales, aunque en seguida pasa a utilizarse en el sistema educativo. Desde la perspectiva actual, representa una opción intermedia entre las opciones más técnicas de cambio y las opciones en las cuales se tiene más en cuenta el contexto y las personas. En sus primeros momentos, con su aplicación a las escuelas eficaces fue considerado como un esfuerzo sistemático planificado para aumentar el bienestar y la productividad de la organización por medio de intervenciones planificadas generalmente desde el exterior. Este aspecto fue duramente criticado por su agresividad y su carácter intervencionista, dado que la planificación y la gestión eran realizadas por agentes expertos externos. Posteriormente, desde la OCDE, en los años ochenta y noventa, a través del *International School Improvement Project (ISIP)* se ofreció una alternativa al “intrusismo” de los expertos externos. Se incorporan las aportaciones del construccionismo social, lo que le confiere un carácter de autorenovación institucional en la que se fomenta la participación de todos los miembros del centro.

Más adelante aparecen un conjunto de nuevas estrategias agrupadas bajo el denominador común de poner un mayor énfasis en la participación de los diversos miembros de la organización así como en la creación de una cultura de la colaboración: la Revisión Basada en la Escuela, el Desarrollo Colaborativo, la Formación en Centros. En los últimos tiempos, a raíz del auge experimentado por los modelos de calidad en los diversos sectores sociales, estamos asistiendo a una generalización de tales modelos (que avanza ritmos diversos según comunidades autónomas, niveles educativos y titularidad, que adopta diversos marchamos: ISO, Modelo Europeo de Gestión de la calidad, etc.

La elección de la estrategia de intervención para la mejora de los centros constituye un foco de polémica de plena actualidad al que se ha concedido una importancia desmesurada. Las estrategias no tienen ningún valor en sí mismas. La adopción de una u otra debe ser el resultado de un proceso de reflexión y de elección motivada en función del contexto y de los componentes ideológicos

y prácticos que cada una de ellas comporta. No tendría ningún sentido elegir estrategias basadas en la competitividad si se quiere formar para la colaboración y la solidaridad; tampoco lo tendría optar por estrategias de toma de decisiones en grupo cuando hay una aversión manifiesta a las reuniones y a la asunción de compromisos y responsabilidades, etc.. El valor de las estrategias, por tanto, reside en su adecuación a la cultura institucional, a la idiosincrasia de las personas que han de llevarlas a cabo. Los mejores resultados se alcanzan cuando se logra un clima de plena colaboración, basado en la participación responsable y el compromiso de todos los miembros de la organización. Estas condiciones óptimas, no obstante, a menudo son difíciles de lograr; se recurre, entonces, a modelos mixtos, de buscan la combinación exacta de autonomía (participación, compromiso, etc.) y de dependencia (control externo, indicadores, énfasis en los procedimientos...) Se trata, no obstante, de modelos híbridos, de gran fragilidad y, por tanto, de difícil consolidación.

4. EL LIDERAZGO DE LA MEJORA

Existe una notable coincidencia en la literatura organizativa al señalar la importancia de los equipos directivos en los procesos de innovación y mejora escolar. En Catalunya, se ha puesto de manifiesto recientemente al analizar el proceso de implantación de la sexta hora en primaria.

La actitud y el compromiso de los equipos directivos han sido determinante para el éxito de la puesta en marcha, en la calidad del proceso organizativo, en la previsión de las dificultades y en la solución de los problemas e imprevistos que han surgido. Han sido los verdaderos protagonistas del cambio

(TEIXIDO, 2007b: 173)

Las razones que avalan tal afirmación cabe buscarlas, en primer lugar, en la situación singular que los directivos ocupan en el seno de la organización y, en segundo lugar, en el conocimiento y manejo que tales personas tienen de información relevante relativa al centro y, también de mayores contactos y relaciones externas. Por otro parte, desde la perspectiva de los directivos, al ser preguntados sobre las necesidades de formación percibidas, se manifiesta la falta de preparación para el afrontamiento exitoso de los procesos de cambio

La formación recibida por los equipos directivo para la preparación de la puesta en marcha fue imprecisa, insuficiente i poco oportuna en el tiempo

Se trata de una tarea altamente compleja dada la complejidad del cambio en si mismo, el carácter multidimensional de la mejora además de las dificultades intrínsecas de nuestro contexto educativo sujeto a continuos cambios legislativos. Son múltiples, por tanto, las cuestiones que deben tenerse en cuenta, entre las cuales destaca la relación del liderazgo con los procesos de construcción, gestión y cambio cultural, los procesos de transición y relevo en la dirección, la necesidad de compaginar la gestión eficaz y la facilitación de los procesos de cambio, la posibilidad de contar con los apoyos externos e internos necesarios, la adopción de una actitud abierta (de disponibilidad) ante el cambio y la implicación de las personas (profesionales, usuarios y poderes públicos) en los procesos de mejora escolar, etc.

Hablar del liderazgo del cambio presupone situarnos en una dimensión dinámica del liderazgo (alejada del líder-administrador) en la que el poder de influencia que el directivo posee sobre el colectivo es el resultado de la interacción mantenida a lo largo del tiempo. Se construye a partir del uso magnánimo de la autoridad, la confianza y la persuasión; no a partir de la coerción o del poder formal. Por otro lado, implica una visión cultural del cambio, entendiéndolo como un proceso de mejora organizativa construido desde la perspectiva de la colaboración; Únicamente tiene sentido en el seno de un centro educativo entendido como comunidad democrática donde el protagonismo recae mayoritariamente en el profesorado, entendiéndolo como el verdadero y último artífice del cambio. Tal concepción conlleva implicaciones de notable calado para los directivos:

- a) Parece conveniente que sean vistos como profesionales. Ello les otorga mayor credibilidad y respeto, a la vez que refuerza la idea de independencia, de desarrollo de su tarea desde una perspectiva global, persiguiendo el progreso general del centro.
- b) Deben actuar de una manera ejemplar ante el resto de la comunidad educativa; muy especialmente, ante el profesorado. No es suficiente con establecer principios generales y normas de conducta. Se trata de “dirigir con el

ejemplo” es decir, de reforzar con aplicaciones detalladas las ideas expuestas en torno a la cultura, norma o práctica educativa.

c) Encabezar un proceso de cambio exige poseer una comprensión en profundidad del contexto social, del profesorado, de los recursos y, en definitiva, de las posibilidades de mejora. No se trata de caer en la “esclavitud” de los condicionantes contextuales pero deben reconocerse con realismo y obrar en consecuencia.

La conducción o la dinamización de los procesos de mejora implica llevar a cabo un conjunto de actuaciones que requieren competencias profesionales específicas. En los momentos actuales, en el marco de GROC estamos llevando a cabo un análisis minucioso del diversos procesos de mejora de la convivencia. Recientemente hemos efectuado una primera aportación (TEIXIDÓ, 2008a) con motivo de la II Jornada de Organización y Dirección de centros escolares desarrollada en Girona (febrero 2008). A raíz de la cual se efectúa una primera clasificación de las actuaciones a desarrollar y de las competencias profesionales necesarias para afrontarlas con éxito y, también, se señalan las principales dificultades percibidas.

La pormenorización de las actuaciones que llevan a cabo los directivos en el liderazgo de los procesos de cambio puede realizarse mediante una tabla en la que se consideran las competencias profesionales (TEIXIDÓ, 2007a) que se consideran clave para cada una de las fases.

FASES	COMPETENCIA CLAVE	COMPORTAMIENTOS - ACTUACIONES
DIAGNÓSTICO	Analista institucional	*Análisis de la naturaleza y características de la innovación *Diagnóstico de la situación institucional *Demandas y necesidades del entorno y de los usuarios *Presión del sistema educativo *Estabilidad y cualidad del profesorado *Capacidades y nivel de formación de quienes lo tendrán que implementar

FASES	COMPETENCIA CLAVE	COMPORTAMIENTOS - ACTUACIONES
		*Materiales y recursos *Análisis de la compatibilidad de la innovación con los proyectos compuestos *Diagnóstico de la predisposición organizacional frente a la innovación
SENSIBILIZACIÓN	Introducción y promotor de la innovación	*Difusión de información referida a características, posibilidades, resultados esperados, etc. *Generación de expectativas positivas en relación a la innovación *Entusiasmo, convicción *Animación de los grupos
AUMENTO DE LA CONFIANZA INSTITUCIONAL	Persuasión, transmitir ilusión, animación de equipos, negociación	*Comunicación dirigida a la obtención de la adhesión y el apoyo del colectivo *Establecimiento de canales de comunicación ágiles y funcionales *Gestión de reuniones dirigidas al aumento de la confianza del colectivo *Identificación de la/s persona/s que conformarán el núcleo impulsor *Delimitación del proceso y los mecanismos de toma de decisión
CREACIÓN DE EQUIPO	Trabajo en equipo	*Reclutamiento, cohesión y estructuración del equipo impulsor *Delimitación de tareas y delegación de responsabilidades *Transferir liderazgo al grupo: liderazgo transformacional *Favorecer la creación de una moral grupal fuerte
PLANIFICACIÓN	Planificación	*Establecimiento de objetivos *Delimitación de tareas y responsabilidades *Delimitación de planes de trabajo *Fijación de cronogramas de acción *Establecimiento de necesidades y recursos básicos para tirar adelante el proyecto así como la estrategia para conseguirlos *Redacción del proyecto: dimensión textual y dimensión gráfica *Preparación de material auxiliar para la

FASES	COMPETENCIA CLAVE	COMPORTAMIENTOS - ACTUACIONES
ADOPCIÓN		exposición del proyecto y para informar a la comunidad
	Toma de decisiones	<ul style="list-style-type: none"> *Exposición y difusión del proyecto de mejora y del plan de trabajo a seguir *Favorecimiento del proceso de análisis i discusión de proyecto *Atención a las diversas unidades: ciclos, departamentos, personas... *Realización de encuentros sectoriales buscando el compromiso de las personas y de los grupos *Negociación previa a la toma de decisión *Gestión y animación de la participación social *Planificación cooperativa *Regulación y gestión del proceso y el procedimiento de toma de decisión
ADAPTACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> *Organización *Negociación *Formación 	<ul style="list-style-type: none"> *Adaptación al proyecto inicial a raíz de las aportaciones y los resultados de la toma de decisión *Constitución y delimitación de las pautas de funcionamiento del grup impulsor y del proceso ejecutivo tendiendo a la puesta en marcha *Provisión de recursos funcionales: tiempo (de reunión, intercambio, etc.) y normativa de funcionamiento de la comisión *Provisión de recursos materiales: espacios e infraestructurales *Elaboración planes de acción para las diversas actuaciones a llevar a cabo señalando las dependencias mutuas *Diseminación de los planes de acción entre las personas que han de participar en la puesta en marcha *Formación y guía de las personas que han de intervenir
PUESTA MACHA	EN * Monitorización	*Aporta pautas de acción ante situaciones novedosas que se derivan de la puesta en marcha de la innovación

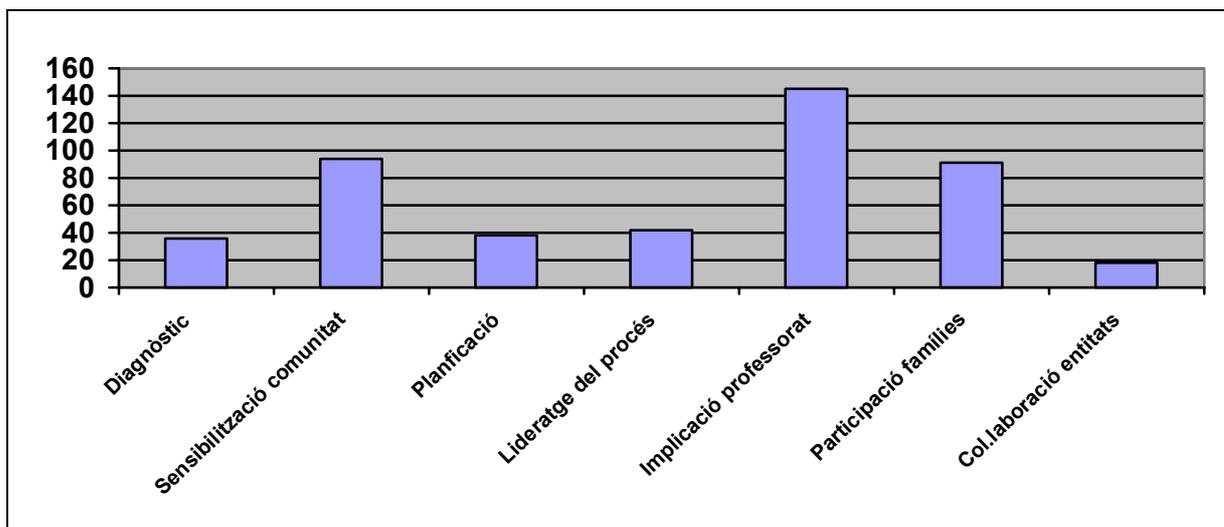
FASES	COMPETENCIA CLAVE	COMPORTAMIENTOS - ACTUACIONES
IMPLEMENTACIÓN		<ul style="list-style-type: none"> *Refuerza con la puesta en práctica las ideas previas y los esquemas de acción aportados en la fase anterior. *Da pautas de actuación claras, directas y concisas *Acontece un modelo a seguir *Contribuye al aprendizaje para modelado *Controla y gestiona las resistencias al cambio y los imprevistos *Estimula y refuerza el personal *Ejerce una cierta presión positiva para la adopción ante las personas reticentes o contrarias al cambio
	* Promotor de la moral del grupo	<ul style="list-style-type: none"> *Velar por la satisfacción de las personas en el trabajo *Procurar seguridad psicológica al personal *Incrementar el sentimiento de pertenencia al grupo *Proporcionar un trato justo y equitativo a todos los colaboradores *Hace que los maestros se sientan protagonistas del cambio *Destaca la importancia y la transcendencia del trabajo *Procura aprovechar las oportunidades que surgen para el desarrollo personal de los colaboradores
SUPERVISIÓN	*Control	<ul style="list-style-type: none"> *Detección y análisis de problemas y situaciones imprevistas *Búsqueda e implementación de soluciones imaginativas que tengan en cuenta las aportaciones de los participantes *Fomento de la evaluación continuada de los participantes *Toma de decisiones y replanificación a partir de los resultados *Trasmisión de información de los resultados de la supervisión a las personas participantes y a la comunidad *Enderezamiento de conductas negativas:

FASES	COMPETENCIA CLAVE	COMPORTAMIENTOS - ACTUACIONES
		fallos, omisiones, indiferencia... *Conreo del autoestima de los participantes mediante la difusión de los avances y éxitos
EVALUACIÓN	* Evaluación	*Constitución y formación del equipo evaluador *Delimitación de los indicadores de resultados (procesuales y finales) *Obtención de información fiable *Feed-back continuado a todas las personas que participan, instituciones que dan apoyo, administraciones, etc.
INSTITUCIONALIZACIÓN	*Creación de cultura de centro	*Celebración de la institucionalización de la mejora *Rituales, homenajes, actos simbólicos, etc.

Fases, competencias y actuaciones de los directivos en los procesos de cambio

En último lugar, cabe reconocer que la actuación de los directivos como dinamizadores de las mejoras presenta limitaciones y dificultades considerables. Entre las primeras, cabe señalar la enorme dispersión en las tareas que llevan a cabo los directivos escolares (la promoción del cambio es solo una de las muchas tareas que deben realizar) y, también, los riesgos derivados de la centralización de los procesos de innovación en la dirección.

Los principales problemas y dificultades que deben afrontar los equipos directivos de Catalunya ante el reto de llevar a cabo proyectos colectivos de mejora de la convivencia aparecen en el gráfico adjunto (TEIXIDÓ, 2008b)



Dificultades percebidas por los directivos en la mejora de la convivencia (TEIXIDÓ, 2008b)

Desde una perspectiva descriptiva, entre las principales dificultades que señalan los directivos en ejercicio aparecen a) aspectos derivados de la forma como los directivos acceden al cargo (y por ende de la aceptación de tal liderazgo por parte del colectivo); b) aspectos derivados de la deficiente preparación inicial para el desempeño de la dirección; c) el hecho de aglutinar múltiples funciones en un solo cargo unipersonal; d) el bajo nivel de autonomía de que disponen y, finalmente, e) la burocratización creciente de la función directiva.

Mont-ras (Baix Empordà), març de 2008

joan.teixido@udg.edu

5.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTÚNEZ, S. (1993): *Claves para la organización de centros escolares. Hacia una gestión participativa y autónoma*. ICE-Horsori, Barcelona.
- BORRELL, N. (1996): "La innovación en organización: concepto, clasificación y experiencia", en CANTÓN. I. (Coord) : *Manual de Organización de Centros Educativos*. Oikos-tau, Barcelona, pp. 539-578
- CORONEL, J.M. ; LÓPEZ, J. y SÁNCHEZ, M. (1994): *Para comprender las organizaciones escolares*. Repiso, Sevilla
- GLATTER, R. (1990): "La dirección como agente de innovación y cambio de los centros educativos". *Ier Congrés Interuniversitari d'Organització Escolar. Actes I*. Barcelona, 26-28 novembre. pp. 169-188
- TEIXIDÓ, J. (2001): *Els directius com a dinamitzadors de les millores escolars*. Conferència a directius de centres amb Pla Estratègic. Girona, 16-10-2001
- TEIXIDÓ, J. (2005a): *El lideratge dels canvis en els centres educatius*. Departament d'Educació. Generalitat de Catalunya, a http://www.xtec.net/fp/qualitat/5jornada/article_pb1.pdf
- TEIXIDÓ, J. (2006): "De la innovació al creixement institucional. Algunes reflexions sobre els processos de millora als centres educatius" a *Escola Catalana*, núm 430, maig 2006, pp. 33-36 http://www.joanteixido.org/pdf/lideratge/innovacio_a_creixintituc.pdf
- TEIXIDÓ, J. (2007a): *Competencias para el ejercicio de la dirección escolar. Bases para un modelo de desarrollo profesional de directivos*. Ponencia a las XVIII Jornadas Estatales del FEAE, Toledo, noviembre 2007
- TEIXIDÓ, J. (2007b): *La sisena hora a primària. Balanç de resultats, detecció de dificultats i formulació de propostes de futur*. Fundació Propedagògic. Barcelona http://www.joanteixido.org/pdf/sisena/sisenahora_integra.pdf
- TEIXIDÓ, J. (2008a): *Los directivos y la construcción de liderazgo; de la visión mítica a la realidad*. CRP de Espugas de Llobregat, 24-II-2008
- TEIXIDÓ, J. (2008b): *El Pla de Convivència. Del reconeixement legal a la posada en pràctica*. Ponència a la II Jornada "La Millora de la convivència als centres educatius". Universitat de Girona, febrer <http://www.joanteixido.org/cat/jornadaConvivencia08.htm>