

La formación de directores y directoras escolares y la Inspección Educativa

/

School director training and Educational Inspection

Serafín Antúnez

Universitat de Barcelona

Patricia Silva

Universitat de Lleida

DOI

<https://doi.org/10.23824/ase.v0i33.688>

Resumen

A partir de una revisión de las funciones más características asociadas al desempeño de la función inspectora, propias de un modelo profesional democrático, se destaca la importancia que atribuimos a las que tienen mayor incidencia en el desarrollo profesional del colectivo de directores y directoras escolares: la formación y la asesoría. Consideradas las investigaciones de tesis doctorales sobre la Inspección en España entre los años 2008 a 2019 y las que se constatan mediante una revisión de la literatura en el mismo período, se pone en evidencia que nuestro tema objeto de estudio aparece de manera todavía débil como foco central de análisis o bien merece una consideración tangencial y anecdótica. En este artículo pretendemos ofrecer un panorama de reflexiones y propuestas de acción de orden práctico orientadas hacia la mejora en el desempeño de esas funciones por parte del colectivo inspector.

Palabras clave: Inspección, formación, directores escolares, desarrollo profesional, asesoría.

Abstract

Based on a review of the most characteristic functions associated with the performance of the inspectorial function, typical of a democratic professional model, we highlight the importance that we attach to those that have the greatest impact on the professional development of the collective of school directors: training and advice. Taking into account the researches of the doctoral thesis about Educational Inspection Service in Spain between 2008 and 2019 and those found through a review of the literature in the same period, it is clear that our subject of study appears still weak as a central focus of analysis or it deserves tangential and anecdotal consideration. In this article, we aim to provide an overview of practical reflections and proposals for action aimed at improving the performance of these functions by the collective inspector.

Key words: Inspection, training, school principals, professional development, counseling.

Introducción

El conocimiento disponible acerca de la Inspección en nuestro país reúne información abundante y relevante desde hace años. Se ha ido poniendo de manifiesto a través de resultados de investigaciones, ensayos, actas de congresos, declaraciones de sindicatos de quienes conforman este colectivo profesional y otros modos de expresión más o menos formales y públicos. Buena parte de él ha tenido un cauce de difusión ordenado y sistemático en esta revista. Se han venido planteando con frecuencia análisis, reflexiones, debates y aportaciones de interés que, de modo explícito y tácito, han ayudado a nutrir el acervo de saberes de orden teórico y práctico propios de la profesión. Se han referido a aspectos sustantivos como son, entre otros, los binomios identidad-autoridad o autonomía-heteronomía; a los mecanismos y dispositivos de acceso al cargo y de formación; a las atribuciones, competencias y funciones; al ejercicio de éstas; a las relaciones entre la inspección y los procesos de innovación o al modelo profesional al que se aspira en cada contexto regional o estatal.

Todas las temáticas mencionadas y algunas más han sido tratadas también en producciones destacadamente robustas y sistemáticas como las de Viñao (1999); Mayorga (1999); López del Castillo (2013) o Vázquez Cano (2017), entre otras, o en la extensa y meritoria obra nos ha regalado Soler Fierrez durante años. En esta ocasión quisiéramos contribuir a esos saberes centrándonos en la reflexión sobre las prácticas inspectoras que repercuten de modo más directo en el desarrollo profesional de los directores y directoras escolares y, dentro de esta dimensión, en su formación permanente.

El escenario es el siguiente. El inspector o inspectora tiene a su cargo un grupo de centros escolares en los que ya están nombradas unas personas para dirigirlos. Ya recibieron la formación preceptiva, más o menos pertinente. En el caso de los centros públicos, les fue acreditada como requisito para presentar sus candidaturas o la poseen por ser necesaria para ser designadas. Es a partir de ese momento en el que queremos plantear el trabajo asesor de la Inspección. No nos referimos a su papel, que podría tenerlo, en ofertas formativas de libre concurrencia auspiciadas por instituciones externas, en general a través de la modalidad de cursos previos al

acceso al cargo, los que se imparten en la modalidad de *start training* (Barrio y Lorente, 2018) o aquéllos que tienen como destinatario al personal directivo ya en ejercicio y con cierta experiencia. Nos centraremos en el que puede llevar a cabo en los centros y de modo paralelo al ejercicio profesional cotidiano de directores y directoras.

Dos funciones cardinales

Considerando las leyes y reglamentos que regulan su cargo, el conocimiento académico sobre éste, el peso de las evidencias y el valor de su experiencia como colectivo profesional, podemos convenir que las personas que desempeñan la función inspectora llevan a cabo tareas que reunimos en torno a las ocho funciones generales siguientes.

Verificación. Constatar la veracidad de hechos, datos y situaciones propias de los procesos de gestión: organizativos, didácticos, administrativos, de gobierno, etc., en los centros escolares; de las tareas de los servicios de apoyo externo y las de otras instancias, dentro de su ámbito de competencia. Tareas fedatarias, ejerciendo la función de los ojos de las autoridades educativas y también de la comunidad social en cada escuela y zona escolar de su jurisdicción.

Dictamen. Emitir opiniones y juicios sobre hechos, situaciones y prácticas profesionales. Confrontando las evidencias e indicios fundamentalmente con lo que establece: (i) la normatividad de carácter general y la que corresponde específicamente al ámbito de la educación; (ii) los principios psicopedagógicos que orientan el currículo escolar y (iii) los valores asociados a las sociedades democráticas: justicia, equidad, respeto, inclusión, etc.

Evaluación. Desempeñar prácticas profesionales inseparables de las del apartado anterior en relación con los centros, programas, profesorado y personal directivo. Comprende actividades que, con los matices e intenciones con que se lleven a cabo, más o menos plausibles según predominen orientaciones políticas o técnicas, formativas o sumativas, aparecen como tareas siempre presentes. Si hiciésemos una nube de palabras con el contenido de textos de todo tipo relativos a las

funciones de este colectivo profesional, seguramente podríamos comprobar que, además del vocablo “inspección” o “supervisión”, según el consenso en el uso del término en cada contexto, por tratarse de algo obvio, el sustantivo “evaluación” aparece de manera numerosa y destacada, así como los adjetivos verbales y las formas nominales y verbales derivadas del término.

Comunicación. Llevar a cabo procesos de información en los centros escolares sobre las indicaciones que emanan de las autoridades educativas y del análisis de buenas prácticas profesionales. Y, siguiendo el camino contrario, informar a las mencionadas autoridades sobre datos, hechos y situaciones que acontecen en el ámbito escolar de su jurisdicción. Requieren la implementación de procesos y dispositivos diversos y, habitualmente, las tareas derivadas de esta función tienen como objeto emitir informes para transmitirlos a las instancias competentes en la toma de decisiones.

Asesoría. Proporcionar orientación y acompañamiento a los equipos profesionales de los centros escolares. La entendemos como un proceso de ayuda: (i) consentida por ambas partes (con todos los requisitos para que cumpla esa condición); (ii) con sentido, es decir, orientada hacia un rumbo inequívoco y compartido, y (iii) con sentimiento (incorporando una disposición emocional positiva hacia la empatía y el afecto y respeto personal y profesional a quienes se presta).

Enlace formal. Ejercer de nexo dinámico constituyendo y dinamizando redes de apoyo y cooperación entre los centros escolares; entre éstos y las instancias que inciden en ellos como son los servicios de apoyo externo: psicopedagógicos, sociales, sanitarios, de mediación y con los propios de las administraciones locales. Incluye las tareas de regulación del tráfico de esos satélites en los centros y de conexión entre ellos. Se trata de conseguir que las diferentes actuaciones sean realmente concurrentes y no meramente aditivas y que se lleven a cabo de manera coordinada.

Desarrollo profesional de docentes y directivos. Tareas propias del ejercicio de un liderazgo orientado por el propósito de que el colectivo de profesionales que trabajan en los centros lo hagan con la idoneidad que proporciona la imprescindible

actualización científica y didáctica y a través de la mejora constante en las competencias necesarias para que cada quien realice eficientemente su trabajo. Creemos que la Inspección tiene el reto de ayudar a enriquecer el patrimonio más importante que tienen nuestros centros: sus profesionales y sus talentos.

Desempeño eficiente en una organización. Tareas propias de las dinámicas institucionales que implican relación con sus compañeros y compañeras de trabajo. Ejercer la inspección, supone formar parte de una organización y, por lo tanto, exige ser un miembro eficiente y saludable de ella dentro de un grupo profesional. Ya no se trata únicamente de atender y servir a los centros escolares de manera particular y contextualizada, sino también de ser capaz de trabajar en equipo, cooperar con sus colegas, aceptar el cumplimiento de acuerdos y normas o compartir y asumir solidariamente las ideas clave de un proyecto y un plan de inspección que se construye cooperativamente. Incluye las tareas relacionadas con el desarrollo profesional propio, en tanto que proceso de aprendizaje continuo y sostenido en el tiempo a través de la práctica reflexiva y de la formación continua en sus múltiples modalidades y que está orientado hacia la mejora de sus competencias.

No olvidamos que todas esas funciones se desempeñan a través de una maraña de relaciones interpersonales, poniendo en juego competencias profesionales complejas y en un escenario a veces incierto y problemático a causa de los inestables equilibrios entre autonomía y heteronomía que comentábamos. O en el que frecuentemente están presentes procesos burocráticos, a menudo farragosos y distribuidos en el tiempo de manera irregular, cuando no tareas planteadas de manera súbita, como consecuencia de contingencias, improvisaciones, directrices no siempre coherentes de instancias superiores o por déficits en la organización del propio trabajo personal.

De las funciones mencionadas, como dijimos, vamos a referirnos a las que corresponden más directamente a las tareas de asesoría y desarrollo profesional por ser las que, concurrentemente, más inciden en los procesos de formación permanente de directivos escolares.

Destacando experiencias y estado de la cuestión

El interés y la preocupación de los inspectores e inspectoras de nuestro país por contribuir a la formación permanente de este colectivo profesional no constituyen ninguna novedad. Vienen de antiguo. Tomando como punto de partida los inicios del segundo tercio del siglo pasado, los Centros de Colaboración Pedagógica, descritos de modo excelente por Mayorga (1999) y Molero (2010), entre otros, constituyeron un embrión que se desarrolló y extendió eficazmente en sus diferentes épocas de implantación. Con ellos se tuvo el acierto de aglutinar, sistematizar e institucionalizar prácticas formativas orientadas al desarrollo profesional de docentes y directivos escolares que habían surgido de iniciativas espontáneas de inspectores e inspectoras mediante formatos distintos muy particulares y a menudo creativos.

De modo más preciso, la participación de la Inspección en la formación permanente de directivos se ha venido sosteniendo en el tiempo, aunque de modo irregular. Se hace visible, pero de manera más bien diluida, en muchos de los planes generales estratégicos de Inspección de las CC.AA. Se evidencia de modo más destacado a partir de la exigencia normativa de acreditar formación específica para el acceso a la dirección de centros públicos y de la creación de los Centros de Profesores (R.D. 2112/1984, de 14 de noviembre). Ambas circunstancias dieron lugar a una oferta formativa de esas instancias, generalmente cursos, en los que, junto con otros promovidos por Consejerías de Educación, un número apreciable de inspectores e inspectoras tuvieron y siguen teniendo un destacado protagonismo en tareas de diseño, docencia y evaluación. También, más allá de formar parte de sus obligaciones profesionales y en un número inferior, han venido colaborando como docentes en programas universitarios de postgrados y másteres.

A la vez, han sido y siguen siendo numerosas las iniciativas de Equipos de Inspección de Zona a través de meritorias y eficientes acciones formativas con grupos de directores y directoras mediante seminarios permanentes, grupos de trabajo u otros núcleos de estudio de naturaleza similar. Constituyen ejemplos de prácticas asesoras a equipos directivos escolares, tal como plantean Méndez-Pérez y Pérez-Serrano (2017) y sugieren Llorente y Ortells (2012). Todas esas experiencias en contextos particulares idiosincrásicos, a menudo muy eficientes, no

siempre han tenido la continuidad deseable. Otras tareas contingentes más apremiantes e inaplazables suelen tomarles la delantera.

Por otra parte, parecen no merecer un interés suficiente como para ser objeto de estudio, al menos en los ámbitos académicos. Veamos qué nos dicen algunas investigaciones. Durante el período entre 2008 y 2019 se han defendido nueve tesis doctorales sobre la inspección educativa en nuestro país Silva, 2008; Salgado, 2009; Camacho, 2014; Álvarez-Tesorero, 2016; Galicia, 2016; Pérez Varela, 2017; Gómez-San Miguel, 2017; Romero, 2018 y Segura 2019 (TESEO 2020)¹. Analizando su contenido, y en relación con las tareas de inspección orientadas hacia la asesoría y el desarrollo profesional de directores y directoras, las conclusiones, lejos de ser muy consistentes ya que indagar sobre ese aspecto no figuraba entre los objetivos principales de esos estudios, sí, en cambio, ofrecen algunas pistas muy relevantes que merece la pena tener en consideración.

Las principales son que, a través de las fuentes personales consultadas de los colectivos directivo e inspector, se pone en evidencia que: (i) ambos grupos manifiestan una actitud muy positiva hacia proporcionar y recibir asesoría en relación con la gestión escolar en todos sus ámbitos, especialmente en el académico; (ii) esa ayuda e interacción recíproca es un anhelo muy mencionado y se señala como condición para la mejora de un desempeño profesional compartido y eficiente; (iii) el deseo resulta muy difícil de lograr puesto que interfiere con las tareas menos atractivas intelectualmente y que ocupan grandes cantidades de tiempo para los dos colectivos: las propias de la burocracia; (iv) esa situación genera fuertes frustraciones para ambos gremios y un escenario de frecuentes insatisfacciones. Ahora bien, si esa asesoría que coadyuvará a la mejora de la formación es deseada por ambas partes, ¿cuál debería ser el papel que el colectivo inspector debería tener en los procesos que comporta?

El acceso a la Dirección, el ingenuo presagio y sus consecuencias

¹ En las universidades de A. Coruña; Barcelona (2); Autónoma de Barcelona; Complutense; Deusto; Jaén; Santiago y Zaragoza (TESEO: Base de datos de tesis doctorales de España)

Una persona organiza y desempeña bien su trabajo en la medida en que conoce a fondo en qué consiste y dispone de los niveles de competencia profesional necesarios para ejercerlo. Esta obvia afirmación no lo es tanto en el caso de la educación escolar ya que si ese conocimiento y competencia probados son necesarios, no constituyen requisitos para acceder a la función directiva en la mayoría de nuestros centros. Si un docente tiene habilidades didácticas destacadas y es capaz de obtener buenos resultados académicos atendiendo adecuadamente a la heterogeneidad de sus estudiantes, éstos le aprecian, se relaciona bien con sus familias y si, además, tiene buenas relaciones con sus compañeros y compañeras, se suele inferir que es una persona candidata que podría ser idónea para dar el “salto” a la dirección. Y, más aún, si ya atesora alguna experiencia en la coordinación de un ciclo, de un equipo educativo, departamento, o en un cargo dentro de un equipo directivo. Aunque esta última experiencia sea provechosa, especialmente si se llevó a cabo siguiendo los principios del liderazgo distribuido, seguimos creyendo que es un bagaje insuficiente. Con el salto, como solemos decir coloquialmente, tal vez hayamos perdido un excelente docente para “ganar” un deficiente directivo.

Cambiar el rol: de la docencia a la dirección, supone un tránsito radical, a menudo súbito y precipitado. Un cambio de oficio, en suma. Aquellas competencias de orden didáctico, propias del trabajo en los escenarios reducidos de las aulas, laboratorios o gimnasios, con niños y niñas, adolescentes y jóvenes suelen ser insuficientes para el desempeño de nuevas tareas relacionadas con la gestión de toda la institución, en todos sus ámbitos de actividad, en escenarios institucionales propios y ajenos y en la interacción con todos los actores, personas adultas, internas y externas de la comunidad escolar y educativa. Un trabajo que requiere de un conjunto de conocimientos, capacidades y competencias muy específicas y complejas que no se adquieren solamente a través de la acumulación de experiencia en el desempeño y que habrá que reconocer que, en la mayoría de los casos, no se poseen de modo suficiente, al menos inicialmente.

La formación permanente es necesaria siempre para cualquier profesional y, en el caso del colectivo de directivos escolares, lo es especialmente por las razones que

venimos comentando y por otras más. Una de ellas es que la gran mayoría de los programas formativos en modo de másteres, postgrados o cursos de acreditación proponen unos contenidos de aprendizaje uniformes, estandarizados y rígidos que raramente consideran la diversidad de los contextos particulares en que se desempeñan quienes los estudian: tipología escolar, tamaño del centro, condiciones, restricciones, características del alumnado, grado de estabilidad del claustro, etc., ni el análisis de necesidades particulares consiguiente. Por otra parte, si bien los dos primeros requieren de una dedicación extensa en cuanto al número de horas empleadas al estudio, suelen regirse por exigentes procesos de evaluación de los aprendizajes y rigurosas auditorías externas por parte de agencias de calidad, en los terceros no se suelen cumplir satisfactoriamente las tres características. Además, en cualquiera de los casos, la formación no se revalida y pronto deviene obsoleta. Una vez conseguido el salvoconducto para acceder a la dirección existen muy pocas propuestas para actualizar competencias y, menos aún, un panorama de itinerarios formativos, estable y sostenible. Si a todo ello añadimos la baja transferencia de los aprendizajes de dichos programas (Silva, Del Arco y Flores, 2017) y los numerosos y frecuentes cambios en los equipos directivos de los centros, podemos concluir que estamos ante un colectivo profesional poco estable, con déficits en su formación y que requiere de dispositivos renovados para mejorarla.

La Inspección educativa es una instancia idónea para favorecer la formación para la dirección escolar dentro de los centros

Las razones que sostienen la afirmación anterior son numerosas y evidentes. Se trata de un colectivo profesional que conoce de manera directa, mejor que cualquier otro agente externo, qué acontece en cada centro escolar. Dispone de los canales de información formales e informales necesarios y, sobre todo, de la observación directa a través de sus visitas frecuentes y de los encuentros cara a cara con quien lo dirige. También dispone de las huellas de su trabajo: actas de reuniones, memorias, informes, diseño de planes; de los textos que recibe a través de mensajes electrónicos en los que se le comunican dudas o se le plantean consultas, etc. Asimismo conoce limitaciones de directores y directoras cuando le requieren su ayuda de manera continuada para gestionar situaciones que, claramente, entran

dentro de su ámbito de competencias y que se supone deberían ser capaces de resolver autónomamente ya que tienen la autoridad y las atribuciones necesarias para hacerlo.

De toda esa información puede inferir muchas de las necesidades de formación y, a partir de considerarlas, proporcionar la asesoría pertinente. Puede basar el diagnóstico en el análisis de evidencias e indicios, no tanto de suposiciones o leyendas. Por otra parte, puede evaluar la transferencia de la formación que reciben los directivos en programas específicos externos a su centro (Antúnez, 2009) y de la que se pudiera llevar a cabo desarrollar dentro de él de modo particular y junto con colegas de otros centros próximos liderada por la Inspección.

Las sugerencias

Como consecuencia de las ideas precedentes nos permitimos plantear un conjunto de proposiciones que podrían ser consideradas en orden a mejorar los procesos de formación permanente de directivos escolares a través de una asesoría orientada preferentemente a la mejora de las competencias asociadas al liderazgo pedagógico.

Gestionar el conocimiento en el ámbito local

Los directores y directoras de los centros de la zona de Inspección poseen formación, talentos y experiencias valiosas. Identificar ese bagaje explícito y hacer que emerja cuando se trata de un conocimiento tácito constituye una actuación preliminar para promover y dinamizar la cooperación y ayuda entre directores y directoras del ámbito próximo que, sin duda, coadyuvará de manera eficaz en la formación de todo el colectivo. Una secuencia de acciones que, en el orden que se indica, hemos comprobado útil puede ser la siguiente: (i) facilitar contactos informales y formales de carácter individual entre directores principiantes y experimentados; (ii) crear espacios y momentos compartidos para el encuentro del grupo de directores y directoras de la zona con la finalidad de que se conozcan mejor, compartiendo informaciones, preocupaciones, reivindicaciones, iniciativas y experiencias individuales; (iii) diagnosticar problemas comunes; (iv) compartir

recursos: materiales, tecnológicos, personales, en su caso, etc.; (v) implementar proyectos compartidos entre varios centros: culturales, de carácter social, de innovación, etc.; (v) crear una red local, formalizando y regulando su funcionamiento.

Todos los pasos anteriores, de recorrido necesario, podrían llegar a culminar con la creación de una comunidad de práctica profesional (Wenger, 2011) estable y fructífera gestionada cada vez de manera más autónoma por el colectivo directivo.

Promover el aprendizaje compartido

Se trata de que las personas a quienes se asesora se sientan protagonistas intelectuales de sus procesos de aprendizaje y no entes pasivos a la espera de orientaciones. Más allá de las necesarias ayudas de tipo individual que puedan prestarse a cada persona en su contexto escolar particular resulta muy útil promover acciones colectivas con grupos de directores y directoras. Metodologías didácticas muy adecuadas pueden ser el coaching grupal (López-Yáñez, Sánchez-Moreno, Altopiedi y Oliva, 2018; Salavert, 2015). También las que comportan las fases del ciclo de mejora continua, entre ellas particularmente la investigación-acción o el aprendizaje basado en retos (EduTrends, 2015). En todos los casos debiera promoverse un aprendizaje situado, orientado a la resolución de problemas auténticos, vividos por las personas participantes e incorporando los escenarios y problemas reales como un recurso.

La práctica reflexiva (Poggi, 2001) constituye otro dispositivo. Resulta muy enriquecedor aprender de la experiencia del propio equipo directivo. Se trata de convertirlo en una célula de autoformación muy valiosa para la autorregulación personal y grupal. Las numerosas reuniones de trabajo que realiza a lo largo del curso escolar constituyen una oportunidad idónea. En general, tienen como objeto planificar lo que se pretende hacer en la institución o revisar y evaluar lo que ya se hizo. Esas tareas son, sin duda, actividades formativas de primer orden que refuerzan los conocimientos de las personas componentes del grupo y coadyuvan a su formación. Planificar y revisar en común supone ir a buscar informaciones que no se poseen consultando fuentes diversas, valorar datos, contrastar la experiencia propia con la de otros colegas, analizar, tomar decisiones y, en fin, preocuparse por

estar al día en cuestiones educativas. Si las reuniones, sugeridas y orientadas por el colectivo inspector, son sistemáticas y frecuentes, al final de un año escolar las personas de ese equipo habrán estado muchas más horas formándose, a través de una metodología muy eficaz: el estudio compartido de situaciones y casos reales, que en el tiempo que suele emplearse participando en algunas propuestas externas de formación permanente menos contextualizadas y participativas.

Poner en común las habilidades, aptitudes y conocimientos de cada una de las personas que conforman el equipo directivo es, por otra parte, una forma muy útil de facilitar el liderazgo en compañía y de fortalecer los vínculos profesionales y afectivos.

Abrir puertas nuevas, o al menos renovadas, para el aprendizaje autónomo

Existe un amplio consenso al señalar que orientar, diseñar y gestionar su propio desarrollo profesional es una competencia directiva muy conveniente. Así se establece, entre otros, en el estudio de síntesis de FEDADI (2017) tomando como fuentes los marcos de estándares o competencias de los líderes escolares ya consolidados de contextos anglosajones y latinoamericanos. Y, como consecuencia, constituye un compromiso personal.

Aprender de colegas expertos a base de iniciativas individuales, como comentábamos, es un ejemplo para iniciar el camino. Los directivos debutantes suelen atribuir mayor importancia a la ayuda que reciben de colegas de sus círculos de amistad y apoyo personales próximos que a determinados soportes institucionales (Weinstein, Cuéllar, Hernández y Fernández, 2016)

Contribuir al desarrollo de competencias aprendiendo de manera autónoma puede ser un interesante propósito para la Inspección y conseguirlo un destacado éxito en su labor. Desde esa instancia pueden proporcionarse ayudas alineadas en esa dirección. Una forma de hacerlo es facilitando la localización y acceso a: (i) bases de datos de fuentes bibliográficas, repositorios de información: textos legales ordenados y clasificados, especímenes de uso profesional, documentación gris, escrita y audiovisual; (ii) organizaciones profesionales de directivos escolares: asociaciones,

federaciones de asociaciones, redes autonómicas y estatales, foros, etc.; (iii) otros centros que llevan a cabo procesos educativos meritorios y de éxito y comunidades de práctica profesional contiguas a las que pudieran establecerse en el ámbito local; (iv) propuestas formativas promovidas por otras instancias académicas o de la Administración educativa: congresos, jornadas, conferencias y otros eventos similares.

Priorizar momentos y temáticas

Ayudar a la mejora del desempeño directivo a través de la formación en la forma que venimos planteando es una tarea que apela constantemente a la Inspección y que merece ejercerse en todo momento. Se hace ineludible y más presente en la medida que arraigan los procesos de evaluación del desempeño de la función directiva (Ayarza, 2018, Masriera, 2020), si se lleva a cabo desde una orientación fundamentalmente formativa.

Sin embargo, dichas prácticas, en principio sin calendario cerrado, se convierten en prioritarias y especialmente necesarias en algunos momentos críticos. Por ejemplo, cuando las demandas a la escuela aumentan y el ambiente externo varía de manera extraordinaria: nuevos requerimientos a causa de cambios en los enfoques curriculares, en las normativas; o como consecuencia de procesos de evaluación externa académica y social progresivamente más exigentes o en situaciones de extrema gravedad como en la reciente pandemia a causa del virus SARS-CoV-2. Cuando los resultados educativos son insatisfactorios. Cuando el centro sufre transformaciones destacadas: fusión con otro centro, aumento o disminución brusca del número de aulas y de alumnado, etc. En cualquier caso, son momentos especialmente críticos cuando se trata de ayudar a directivos noveles en los momentos previos al acceso al cargo (OEI, 2017) y en los procesos de transición (Amador-Valerio, 2016; Bennet, Carpenter, Hill, 2011), en sus tres momentos: preparación compartida, relevo, y primeros meses de seguimiento.

También es un momento crítico cuando el inspector se incorpora a una nueva zona escolar. Necesitará conocer y ser conocido y una manera muy conveniente de hacerlo puede ser aglutinando al grupo de directivos de los centros en actividades

de aprendizaje compartido. Con ello, además, reforzará su legitimación ante el grupo, su autoridad de experto y su liderazgo académico

En relación con las temáticas a través de cuyo estudio pueden desarrollarse las competencias directivas deseadas, conviene también establecer una prelación. Cómo hacerla dependerá de escenarios, momentos y circunstancias particulares. Ahora bien, más allá del abordaje y tratamiento de los asuntos que en cada contexto particular vayan emergiendo, en función de necesidades específicas y de los que son ineludibles, podemos identificar tres bloques de contenidos que podríamos considerar de carácter transversal y preferente.

El primero, centrado en el conocimiento y análisis de en qué consiste y qué supone dirigir un centro escolar en relación con el desempeño del rol y todas sus consecuencias de carácter personal, profesional, familiar, legal y las relativas a su responsabilidad social. Se trata de ayudar a construir una ética profesional propia de los servidores públicos.

El segundo, orientado a los aprendizajes necesarios para crear en el centro las condiciones favorables que son requisitos para que se desarrollen procesos educativos eficientes y satisfactorios. Esa es, al fin y al cabo, la tarea fundamental de quienes lo dirigen. Se trata de construir un hábitat seguro, en un clima social saludable, donde los derechos de estudiantes, docentes, familias y personal de administración y servicios sean preservados y los valores de respeto, legalidad, equidad, justicia y cohesión social e inclusión estén presentes.

El tercero, centrado en el desarrollo de las habilidades sociales. En nuestro estudio (Antúnez, Silva, Slater, 2019), en escuelas primarias de alta complejidad y gran cantidad de alumnado de familias no autóctonas, las personas consultadas destacaron la importancia que tiene para el trabajo de directoras y directores poseer las competencias siguientes: ser capaz de pedir las cosas a los demás educadamente; de negociar; de manifestar afecto; de comunicarse con los demás de forma adecuada; de disculparse; de admitir la ignorancia y la crítica; de dar las gracias; de situarse en el lugar de los demás y de controlar sus emociones. Todas son habilidades sociales imprescindibles para nuestros directivos. No olvidemos que

trabajan en instituciones que, dadas sus características, son espacios llenos de emociones. No es posible mejorar los resultados educativos si no se logra un buen clima emocional en el centro. Niñas, niños, adolescentes y jóvenes, también sus profesores, deben ir a la escuela felices y sentirse reconocidos y valorados.

Creemos que el interés por adquirir y desarrollar dichas habilidades debería estar presente en sus proyectos de desarrollo personal y profesional.

Diagnosticar competencias propias para la tarea asesora

Para desempeñar adecuadamente las tareas de asesoramiento a los directores y directoras son necesarios algunos conocimientos específicos. Así se reconoce de modo implícito en el temario de la fase de oposición del procedimiento selectivo establecido para el acceso al Cuerpo de Inspectores de Educación (Orden EDU/3429/2009 de 11 de diciembre), aunque sin el énfasis necesario, según creemos. Únicamente en cuatro de los setenta y seis temas que se proponen para el estudio se hace referencia a algunos de los aspectos que podríamos asociar a la asesoría. En tres de ellos se menciona “la formación permanente del profesorado” y “la supervisión y evaluación de la función directiva”, aunque sólo como parte de sus descriptores. Solamente el tema restante se refiere de manera directa a las modalidades de intervención en el asesoramiento a los equipos directivos, aunque tampoco de modo exclusivo sino dentro de un conjunto de contenidos que incluyen también el asesoramiento al profesorado y a los distintos órganos de coordinación docente.

Dados por acreditados dichos conocimientos, el reto consiste en incrementarlos y ponerlos en juego mediante competencias profesionales y acciones concretas eficientes. Del mismo modo que indicábamos que los directores deberían ser capaces de orientar, diseñar y gestionar su propio desarrollo profesional, idéntica sugerencia es válida para sus inspectores e inspectoras. Únicamente variaría la extensión de su espacio laboral: la escuela y sus aledaños para unos y la zona escolar para otros. En relación con ese propósito, que también es una obligación para quienes trabajamos en el ámbito universitario, inicialmente puede ser adecuado desarrollar procesos de autodiagnóstico a través de la introspección, la

autoobservación y la observación recíproca con otros colegas. Se trata de analizar en qué medida las emociones, deseos valores, pensamientos o prejuicios influyen en nuestras actitudes y prácticas profesionales (Antúnez y Güell, 2019). Prestar atención al *feed back* y a las reacciones de las personas con quienes se interacciona cotidianamente: docentes, directivos, colegas, autoridades educativas, profesionales de los servicios de apoyo externo a las escuelas, etc. también puede ayudar a orientar dichos aprendizajes. El análisis de sus respuestas proporcionará informaciones muy valiosas para comprender cómo se es percibido y en qué medida merece la pena sostener o modificar prácticas profesionales con la intención de ofrecer un mejor servicio.

Profundizar en el estudio de los principios, dispositivos y estrategias para el de asesoramiento psicopedagógico y la formación permanente de los profesionales de la educación escolar que nos ofrece la literatura especializada constituye otra línea de trabajo muy recomendable que convendrá transitar simultáneamente.

Conclusiones

Ayudar a los directivos escolares en su trabajo profesional a través de la tarea asesora de la Inspección constituye una práctica que redundará en la formación permanente de ambos colectivos. Dichas ayudas son más significativas y funcionales en la medida que se llevan a cabo en el marco y escenario de los centros escolares, de manera contextualizada y a partir de las necesidades e intereses que emergen de sus diagnósticos particulares. Y, en mayor medida, si, cuando sea posible, de manera mancomunada se coordinan con otros agentes de apoyo a los centros escolares: asesores y asesoras de las redes pública de formación y equipos multiprofesionales (Alcalá, 2016).

Un compromiso con la capacitación personal y colectiva resulta necesario si se desea que inspectores e inspectoras desarrollen las competencias necesarias y, efectivamente, sean agentes de calidad educativa. Creemos firmemente que se trata de un colectivo profesional que agrupa un depósito de talentos valioso y que constituye un recurso frecuentemente desaprovechado en relación con la formación permanente de directivos escolares. Desde esa convicción nos permitimos animar a

que se profundice en el estudio de ese aspecto por parte de sus actores principales. Encontrarán en nosotros la predisposición positiva y la colaboración de que seamos capaces.

Financiación

Sin financiación expresa

Conflicto de Intereses

Ninguno

Referencias Bibliográficas

- Alcalá, M. L. (2016). ¿Debe ser la Inspección impulsora de la innovación en los centros educativos?, *Avances en Supervisión Educativa* (26), diciembre.
- Amador-Valerio, O. (2016). *Principal succession: Lost in the shuffle*. San Diego State University. Disponible en <https://bit.ly/3gExyQS>
- Antúnez, S. (2009). La Inspección educativa y la evaluación de la formación permanente de los profesionales de la educación escolar, *Avances en Supervisión Educativa*. Revista electrónica. (10), mayo.
- Antúnez, S. y Güell, M. (2019). *La dirección de sí mismo. Orientaciones para directores y directoras escolares*. Barcelona: Horsori.
- Antúnez, S., Silva, P., Slater, C. (2019). Attention to the Rights of Students Who Are Children of Immigrant Families. The Case of High Complexity Schools in Catalonia, Spain. En Arar, K., Brooks, J. S. & Bogotch, I. (Ed.). *Education, Immigration and Migration. Policy, Leadership and Praxis for a Changing World*. Emerald Publishing. 251-266. [doi:10.1108/978-1-78756-044-4201910153](https://doi.org/10.1108/978-1-78756-044-4201910153)
- Ayarza, S. (2018). Evaluación de las direcciones de centros públicos en Euskadi, *Avances en Supervisión Educativa*, 30(diciembre), 1-22. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i30.637>
- Barrio, E. y Lorente, A. (2018). La Inspección de Educación en España y la formación inicial de los directores: una revisión desde el modelo de Aragón. *Avances en Supervisión Educativa*, (29). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i29.622>
- Bennet, F., Carpenter, V. & Hill, M. (2011). Passing the Baton: Principal succession in schools. *Leading and Managing. Journal of the Australian Council for Educational Leaders*. Autumn/ Winter, 17(1), 28-45.
- EduTrends (2015). *Aprendizaje basado en retos*. Observatorio de Innovación Educativa. Tecnológico de Monterrey. Disponible en <https://bit.ly/2XT9ylq>

- FEDADADI (2017). *Un marco español para la buena dirección escolar*. Federación de Asociaciones de Directivos de Centros Educativos Públicos. Disponible en goo.gl/omb1BG
- López del Castillo, M^a. T. (2013). *Historia de la inspección de primera enseñanza en España*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- López-Yáñez, J., Sánchez-Moreno, M., Altopiedi, M. y Oliva, N. (2018). Formación de directivos escolares mediante un programa basado en el coaching grupal, la retroalimentación y el análisis de la práctica. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 22(1), 481-500.
- Méndez-Pérez, M. A., y Pérez-Serrano, F. M. (2017). *Supervisión y asesoramiento de las funciones del equipo directivo*, en Vázquez Cano, E. (Coord.) *La inspección y supervisión de los centros educativos*. Madrid: UNED, 363-391.
- Llorente, A. y Ortells, A. I. (2012). La formación del profesorado y la Inspección de educación. El caso español y francés. *Fórum de Aragón*, 6(10), 32-38.
- Masriera, R. (2020). Evaluación de la función directiva, *Aula*, (292), 48-53.
- Mayorga, A. (1999). La Inspección en el nivel de Educación Primaria. Proceso histórico. *Revista de Educación*, 320(1999),11-38.
- Molero, A. (2010). La inspección educativa y el perfeccionamiento del profesorado: una visión retrospectiva. *Participación educativa. Revista del Consejo Escolar del Estado*. Marzo, 180-189.
- OEI (2017). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica. Desarrollo profesional y liderazgo de directores escolares en Iberoamérica*. Madrid: Instituto de Evaluación (IESME) de la OEI.
- Poggi, M. (2001). *La formación de directivos de instituciones educativas. Algunos aportes para el diseño de estrategias*. Buenos Aires: IIPE/UNESCO.
- Salavert, R. (2015). Coaching: An Apprenticeship Approach for the 21st Century. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 3(1), 4-24.
[DOI: 10.4471/ijelm.2015.02](https://doi.org/10.4471/ijelm.2015.02)

Silva, P., Del Arco, I. y Flores, O. (2017). La formación de directores escolares en Cataluña. Lecciones aprendidas a cinco años del Decreto de Dirección, *Bordón*, 109-124. DOI: [10.13042/Bordon.2017.49427](https://doi.org/10.13042/Bordon.2017.49427)

TESEO (2020). *Base de datos de tesis doctorales de España*. Disponible en <https://bit.ly/2Mn0jng>

Vázquez Cano, E. (2017). (Coord.) *La inspección y supervisión de los centros educativos*. Madrid: UNED.

Viñao, A. (1999). La Inspección educativa: análisis socio-histórico de una profesión, *Bordón*, 51(3), 251-263.

Wenger, E. (2011). *Communities of Practice. A brief introduction*. University of Oregon. Disponible en <https://bit.ly/2AKnVQ2>

Weinstein, J., Cuéllar, C, Hernández, M. y Fernández, M. (2016) Director(a) por primera vez. Un estudio sobre la experiencia y socialización de los directores noveles en establecimientos municipales de Chile, *Calidad de la Educación*, 44(julio),12-45.

Referencias normativas

Orden EDU/3429/2009, de 11 de diciembre, por la que se aprueba el temario de la fase de oposición del procedimiento selectivo de acceso al Cuerpo de Inspectores de Educación. «BOE» núm. 306, de 21 de diciembre de 2009, pp. 107666 a 107670.

Real Decreto 2112/1984, de 14 de noviembre, por el que se regula la creación y funcionamiento de los Centros de Profesores. «BOE» núm. 282, de 24 de noviembre de 1984, pp. 33921 a 33922.