

opción

Revista de Antropología, Ciencias de la Comunicación y de la Información, Filosofía,
Lingüística y Semiótica, Problemas del Desarrollo, la Ciencia y la Tecnología

Año 32, diciembre 2016, N° Especial

12

Revista de Ciencias Humanas y Sociales

ISSN 1012-1537 / ISSN-e: 2477-9385

Depósito Legal pp 198402ZU45



Universidad del Zulia
Facultad Experimental de Ciencias
Departamento de Ciencias Humanas
Maracaibo - Venezuela

Opción, Año 32, Especial No.12 (2016): 724-749
ISSN 1012-1587

Formación de directivos escolares: Modalidad presencial versus aprendizaje on line

Visitación Pereda Herrero
Universidad de Deusto-España
visi.pereda@deusto.es

Resumen

Este producto es el resultado parcial del proyecto: “Gerencia Agrobiotecnológica para el Departamento del Magdalena Colombia”. Se realiza una revisión sistemática de la literatura donde se plantea la caracterización de la situación problema asociado a la necesidad de crear para el sector agroindustrial colombiano, específicamente para el Departamento del Magdalena, un modelo gerencial que se aproxime histórica, conceptual, teórica y operativamente a la resolución de las principales dificultades, limitaciones y amenazas detectadas desde la teoría y la praxis. En esta primera fase de investigación doctoral se identificaron las principales limitaciones y alcances de la gerencia agrobiotecnológica para promover la innovación.

Palabras clave: Limitaciones; alcances; gerencia agrobiotecnológica para promover la innovación.

School managers training: Face to face modality versus on line learning

Abstract

This article examines the challenges of school manager training, whose need nobody denies and that should oriented toward building professional identity. This fact is highly related to the management model of reference, which in the case of Spain has progressed towards professionalization, although it is still special and hybrid. Nowadays training must prepare school managers to school management and to educational leadership. Moreover, it can have two modalities; face to face or on line. This text deals with the aspects that both modalities share and their differential characteristics.

Keywords: Management; educational leadership; training modalities.

INTRODUCCIÓN

En este texto se entiende que la misión principal de la formación para el desarrollo profesional de los directores/as es la (re)construcción de su identidad profesional. Así entendida, dicha formación constituye una oportunidad para los directores/as de reconsiderar y reorientar su proyecto profesional, debiendo contemplar una dimensión afectiva, que moviliza energía en función de una necesidad o perspectiva de cambio, junto con una dimensión cognitiva, ya que el proyecto de formación es una construcción mental, un conjunto de representaciones articuladas que otorgan finalidad a la formación, una finalidad vinculada con la representación de los cambios que se esperan lograr. Además toda formación se realiza con otras personas que también participan con sus respectivos proyectos, lo que va a permitir contrastar el proyecto personal con los otros proyectos. (Bourgeois y Nizet, 1999).

La (re)construcción de la identidad profesional supone un proceso dinámico al que le imprime sentido la distancia entre lo que se tiene y lo que se desea, en este caso, entre el tipo de dirección actual y aquél que se pretende. Clarificar estos modelos es importante, como lo es comprender su evolución en los últimos tiempos, tanto en nuestro país como en los de nuestro entorno. La formación será la encargada de conducir el proceso de (re)construcción de la identidad de los directores/as, el cual servirá de puente entre el presente y el futuro. Actualmente, el avance de las NNTT hace posible la coexistencia de diferentes modalidades de formación: presenciales, semipresenciales y *on line*, las cuales, compartiendo un mismo sentido, demandan y proponen formas de estar y de actuar diferentes en sus procesos de enseñanza aprendizaje.

El artículo conduce una reflexión sobre estos temas y presenta, en su última parte, un análisis sobre algunas lecciones aprendidas, desde el caso del Máster Universitario en Dirección y Gestión de Centros Educativos que organizan conjuntamente la Universidad de Deusto y la Universidad Autónoma de Barcelona, sobre los aspectos diferenciales entre la formación presencial y la formación *on line* de directivos escolares.

1. (RE)CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DE DIRECTOR Y FORMACIÓN

La necesidad de formación para asumir la dirección constituye un lugar común, siendo defendida por organismos como la Comisión Internacional de la UNESCO (1996), y por investigadores y expertos como Bolam, Dunning y Karstanje (2000), Pelletier (2003), Bolívar (1997), Murillo (1998), Álvarez (2003) o (Pereda, 2013).

Dicha formación ha de crear las condiciones para que los directores/as puedan llevar a cabo la (re)construcción de su identidad profesional. No obstante, no es posible plantear esta formación sin atender al modelo de escuela que cada sociedad tiene y al que pretende lograr, ya que, según Barbier (1996), la identidad puede entenderse como las construcciones o representaciones que otros

hacen de un sujeto y como las construcciones que un actor efectúa acerca de sí mismo. También puede hablarse de la identidad como construcciones realizadas en torno a un estado deseable versus una identidad entendida como construcción hecha a partir de un estado presente”. (Alvarez, 2004). Por tanto, por un lado, la identidad presenta una permanencia y estabilidad en el tiempo, estando a la vez en continua construcción o reconstrucción.

En el caso de la formación de los directores/as en España, a este proceso de (re)construcción de la identidad se le debería conceder especial relevancia ya que, dado el modelo de dirección vigente, el director/a es *primum inter pares*, es decir, continúa perteneciendo al colectivo de profesores/as, teniendo que construir una nueva identidad como director/a. Por ello ambas identidades, la de docente y la de director han de coexistir.

Los directores/as, los participantes llegan a un programa de formación desde muy diversas motivaciones (Pereda, Poblete y García, 2008). Los dispositivos pedagógicos que se implementan en dicha formación contribuyen a que los participantes precisen los significados de su rol y su quehacer. A lo largo de la formación, surgen una serie de “tensiones identitarias” (Alvarez, 2004), pudiéndose destacar tres: una primera caracterizada por la expresión de dudas sobre la percepción del buen desempeño que hasta ese momento la persona consideraba tener; una segunda que surge al constatar vacíos significativos en conocimientos o habilidades/destrezas y una tercera tensión que emerge cuando los participantes en la formación han de hacer explícita su propia mirada acerca de su quehacer y el del centro en el que trabajan.

Las tensiones identitarias movilizan “estrategias identitarias”, esto es, procesos u operaciones cognitivas con el fin de acortar distancias entre la imagen actual y la ideal deseada o bien aumentar la distancia respecto a una imagen evitada. Dichas estrategias son diferentes, ya que se relacionan no tanto con los contenidos de la formación, sino con la trayectoria personal y profesional de cada persona que participa en la formación, los recursos humanos, materiales y sociales del contexto educativo en el que trabaja y su perspectiva de desarrollo profesional. Hay estrategias identitarias de

diferentes tipos; de confirmación y búsqueda, de confirmación y proyección, de desafección y de compromiso relativo.

Los aprendizajes para la dirección pasan por la identificación y expresión de tensiones identitarias permitiendo a sus protagonistas recurrir a estrategias para superarlas mediante la utilización de dispositivos pedagógicos proporcionados por la formación. Por ello es muy importante que esa formación cuente con formadores capaces de escuchar e integrar dentro de sus planes, la experiencia real de los participantes, las condiciones de los contextos educativos de referencia y la dinámica que ponen en juego.

2. EVOLUCIÓN DEL MODELO DE DIRECCIÓN DE REFERENCIA PARA LA FORMACIÓN

Si la construcción de la identidad se lleva a cabo en relación a la distancia entre un estado deseable y un estado presente, reviste especial trascendencia la pregunta sobre el modelo de dirección que ha de servir de referencia para la (re)construcción de la identidad de los directores/as escolares. Pont, Nusche y Moorman (2009) consideran que las escuelas exitosas actuales necesitan un liderazgo, una administración y una gestión eficaces y que el término liderazgo pedagógico puede abarcar también las labores administrativas y de gestión, ya que “los tres elementos están tan estrechamente entrelazados que es poco probable que uno de ellos alcance el éxito sin los demás”. (2009:20).

Analizamos a continuación la evolución, en las últimas décadas, de los modelos de dirección en España y en Europa, así como los modelos de formación de directores/as correspondientes. Las principales leyes educativas que, en la etapa democrática, han marcado en España el desarrollo de la educación y de la dirección (LOECE, 1980; LODE, 1985; LOGSE, 1990; LOPEGC, 1995; LOCE, 2002; LOE, 2006 y LOMCE, 2013) recogen tendencias en relación a la formación de los directores/as: la evolución hacia una mayor profesionalización, la consideración del Proyecto de Dirección como elemento fundamental en la selección del candidato a la dirección (excepto por la LOCE), el nombramiento

por la Administración del equipo directivo, una duración del mandato del equipo directivo que oscila entre los tres y los cuatro años y, a partir de la LOPEGC, la evaluación del director, que es realizada por la inspección educativa.

Por lo que se refiere a la selección de los equipos directivos, ha sufrido cambios. El Consejo Escolar tiene mayor protagonismo desde la LODE hasta la LOPEGC, iniciándose con la LOCE una tendencia hacia la centralización. La LOMCE, incrementa las competencias del director/a, atribuyéndole decisiones que anteriormente correspondían al Consejo Escolar y deja en manos de las Administraciones Educativas la selección de los directores.

Respecto a la motivación y promoción de los directores/as, la LOPEGC marca dos épocas, ya que impulsa la motivación por la retribución económica, mientras que en las leyes posteriores se combinan la retribución y el reconocimiento de mérito para la promoción profesional en la función pública docente.

En cuanto a la formación y la acreditación de los directores/as, mientras que la LODE y la LOGSE prácticamente no especifican nada respecto a la formación, con la LOPEGC dicha formación, organizada por las Administraciones, comienza a ser exigida. La LOCE, la LOE y la LOMCE mantienen la necesidad de que los aspirantes a la dirección superen un programa de formación organizado por las Administraciones Educativas.

A pesar de los avances y del convencimiento de que la dirección requiere de un desempeño cada vez más profesional debido a la complejidad creciente de las tareas directivas, el problema de la profesionalización sigue sin resolverse en España de modo total, ya que el puesto de director/a sigue siendo temporal y los directores/as regresan a la profesión docente una vez finalizado su período en la dirección.

En cuanto los modelos de dirección en Europa, Álvarez (2010) diferencia tres. El “modelo mediterráneo”, como el de Francia o Italia. La dirección escolar es un cuerpo distinto y específico, de funcionarios al que se accede por concurso oposición de carácter nacional. El “modelo británico”, característico de Inglaterra, Gales

y de los países de cultura anglosajona, sistemas más descentralizados. El director tiene un perfil de *manager*, entre pedagógico y organizador, mucha más autonomía y responsabilidad que el del modelo mediterráneo y es líder de su centro. Su perfil ha de responder a las necesidades del centro concreto. El método de selección es la entrevista, en la que se valora su experiencia previa, formación específica y su proyecto de gestión. El “modelo emergente escandinavo”, en el que el director/a es una persona con mucha autonomía, autoridad y responsabilidad y muy apoyada por la Administración educativa. Son países con sistemas educativos muy descentralizados, en los que las administraciones locales son las responsables de su gestión y funcionamiento. La dirección tiene un claro perfil profesional. El diálogo, la escucha y la negociación tienen gran importancia en este modelo. Los candidatos son seleccionados en base a su currículum.

Por lo que se refiere a la formación específica para la dirección en España, aunque la función directiva se reconoce legalmente a principios del siglo XX, el primer curso específico para directores de centros educativos en España es impartido, en julio de 1969, en el ICE de la Universidad de Deusto, con una metodología activa y práctica, por un grupo de jesuitas formados en los Estados Unidos. Sirvió para plantear la necesidad de una formación específica e independiente de la realizada por el profesorado. Hasta su integración en la Facultad de Psicología y Educación de la Universidad de Deusto, son numerosos los equipos directivos del País Vasco y de otras comunidades que, a lo largo de los años, participaron en las acciones formativas del ICE de la Universidad de Deusto, como el Seminario Permanente de Equipos Directivos (SEDID), espacio singular de aprendizaje socializado y colaborativo, basado en el diálogo, la reflexión conjunta y el debate entre los participantes con la ayuda de expertos.

Actualmente, la Facultad de Psicología y Educación de la Universidad de Deusto mantiene vivo su compromiso de formación e investigación en el ámbito de la dirección de centros. El Máster Universitario en Dirección y Gestión de Centros Educativos *on line* y diversos cursos de especialización permiten a las personas interesadas desarrollar las competencias implicadas en el ejercicio

de las funciones directivas, sin barreras geográficas ni horarias, gracias a las NNNTT.

Hasta el momento presente, la formación inicial para la dirección en España, al ser un tema descentralizado, ha dado lugar una gran disparidad, tanto en su duración, como en su contenido, metodologías y evaluación (Gómez, 2011). En cuanto al momento actual, en junio de 2015, bajo el modelo LOMCE, se inició el primer curso de formación sobre el desarrollo de la función directiva en los centros públicos para 150 profesores/as de toda España, con un enfoque competencial y diseñado con una metodología activa y práctica. Los temas que aborda son seis: proyecto de dirección, rendición de cuentas y calidad educativa, marco normativo aplicable al centro escolar, organización y gestión del centro, gestión de recursos y liderazgo educativo. Los participantes deberán presentar un proyecto de dirección como trabajo fin de curso. Una de las expectativas es conseguir que el ejercicio de la dirección educativa se convierta en una función deseable. El curso tiene 120 horas de duración, de ellas 30 horas presenciales. Algunas comunidades autónomas, salvaguardando las bases establecidas por esta formación por la Administración Central, han elaborado sus propios planes de formación para sus directores/as.

Por lo que respecta a la formación inicial de directores/as en Europa Pont, Nusche y Moorman (2009), como resultado de un análisis de 22 países de la OCDE, diferencian tres grupos, según los tipos de formación para directores/as: un primer grupo constituido por los que tienen una formación preparatoria para ocupar el cargo, siendo generalmente un requisito previo para el puesto y suele ser impartida por la municipalidad o el gobierno local; un segundo grupo de países tienen una formación introductoria para directores que acaban de tomar posesión del cargo y un tercer grupo de países integrado caracterizados por una formación para directores que ya están desempeñando el cargo (Chile, Irlanda, Países Bajos, Noruega). Además, hay países que cuentan con todos los tipos de formación mencionados (Inglaterra, Finlandia, Irlanda del Norte e Israel).

No existe uniformidad en Europa respecto al tipo de formación inicial ofertada, a pesar de que la importancia concedida a la formación inicial a nivel internacional es mayor que la que se otorga a la formación continua. Por lo que respecta a esta última, se reconoce su importancia, no obstante, como Pont, Nusche y Moorman (2009) señalan, aunque desde la década de los noventa del siglo XX los programas de formación continua están muy difundidos en los países, no hay un modelo estándar, sino más bien una amplia gama de posibilidades dependiendo de factores contextuales particulares.

En España, este tipo de formación para la actualización y profundización en las funciones directivas, aunque propuesta por todas las leyes desde la LODE, no se está llevando a cabo, con carácter general y, cuando se hace, es de forma muy esporádica y de manera totalmente voluntaria por parte de los directores/as. Se trata de un tema pendiente para la mayor parte de las Comunidades Autónomas.

3. RETOS ACTUALES DE LA FORMACIÓN DE DIRECTIVOS(AS) ESCOLARES

¿Qué características compartidas identifica la investigación en los programas de formación de directivos/as escolares eficaces? La respuesta, según los expertos (Pont, Nusche y Moorman, 2009; Gómez, 2010) hace referencia a la adopción de un enfoque competencial basado en un análisis de necesidades, la utilización de una metodología variada, que implica actividad, vinculada a la realidad, centrada en el diálogo y la interacción y la incorporación a la formación de las NNTT propias de la actual sociedad del conocimiento, son elementos compartidos por los programas de formación eficaces.

Un **análisis de necesidades** permite conocer la distancia entre el nivel previo de desarrollo personal y competencial del director/a o candidato/a y aquél al que se quiere que llegue para un eficaz desarrollo de las funciones directivas, en el contexto concreto en que deberá hacerlo. Dicho análisis deberá orientar el diseño de los

programas de formación (Sáenz y Debón, 1998; Biain y Fernández, 2007).

Optar por un **desarrollo progresivo de las competencias** necesarias para el ejercicio exitoso de la función directiva significa apostar por un modelo de desarrollo profesional coherente y acorde con la complejidad de la función requerida y supone una transformación importante en el diseño de programas de formación, en los sistemas de evaluación y en los procesos de mejora. Se trata de un nuevo enfoque en el que el directivo/a se convierte en protagonista de su desarrollo, estando éste fuertemente vinculado con el contexto y los problemas reales, ya que se entiende por dirección competente aquella capaz de responder eficazmente ante situaciones complejas (Gómez, 2010).

La mayor parte de los expertos consideran que los directores/as han de desarrollar tanto competencias genéricas como específicas y que éstas han de estar relacionadas, por un lado, con las funciones de administración y gestión y, por otro, con el desarrollo del liderazgo pedagógico.

Siguiendo este enfoque, un equipo de investigadores del ICE de la Universidad de Deusto (Pereda, Poblete y García Olalla, 2008), partiendo del concepto de competencias adoptado por la Universidad de Deusto y de las funciones a llevar a cabo por los directores/as, seleccionaron las catorce competencias cuyo desarrollo garantizaría un desempeño eficaz de dichas funciones directivas: competencias instrumentales que garantizan un nivel de profesionalidad y gestión mediadora (planificación, pensamiento analítico, toma de decisiones, comunicación, orientación al aprendizaje), competencias interpersonales que subrayan el carácter humano e interactivo de la profesión docente (resistencia al estrés, relaciones interpersonales, trabajo en equipo, negociación) y competencias sistémicas que dotan de transcendencia y capacidad transformadora a la labor de dirección. (innovación, espíritu emprendedor, liderazgo, coaching y orientación al logro). (Poblete y García Olalla, 2003).

El desarrollo del Proyecto REMOANDI (Representaciones, Motivaciones y Análisis de Necesidades de Formación) permitió

nuevos avances en esta línea de investigación (Pereda, García Olalla y Poblete, 2008). A las catorce competencias seleccionadas en el modelo inicial, se incorporaron la autoconfianza, el autodominio, el sentido ético y la conciencia social. Este proyecto analizó también las representaciones sobre el nivel de formación en relación a las competencias necesarias para el ejercicio de las funciones directivas. Aquéllas en que más directivos y directivas consideraban su formación deficitaria fueron: liderazgo, espíritu emprendedor, conciencia social, resistencia al estrés y autodominio. En relación a las competencias sistémicas (coaching, espíritu emprendedor, liderazgo), se concentraba el mayor índice de insatisfacción relativo al nivel de formación, mientras que, en algunas de las relacionadas con la inteligencia.

En cuanto al tipo de **metodología** más adecuada para la formación de directores/as, los expertos apuestan por la relación entre teoría y práctica y por compartir el conocimiento a través de redes con objeto de configurar un conocimiento colectivo. Gago (2007) pone el énfasis en la colaboración e intercambio entre directivos en formación. Gairín (2003) ve necesario incorporar combinaciones de modalidades formativas.

Entre las modalidades de formación que favorecen el éxito en la formación de directores/as y que generalmente se combinan entre sí, se encuentran las siguientes (Gómez, 2010): aprendizaje en el lugar de trabajo, aprendizaje de pares, *mentoring*, tutorización, coaching, estudio de casos, investigación-acción... Se trata de técnicas de aprendizaje que vinculan con la realidad, centradas en el diálogo y en la interacción.

La importancia que las **Nuevas Tecnologías** han adquirido en la sociedad contemporánea recomienda su integración en los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya sea como instrumentos curriculares, como dispositivos para la comunicación, como instrumentos para la organización y gestión y/o como herramientas para la investigación. Es importante aprovechar las posibilidades comunicativas de los medios y usarlos de forma original. Pero también debemos caer en la cuenta de que el mero hecho de incorporar medios audiovisuales o informáticos en el proceso de enseñanza aprendizaje no garantiza

la calidad de dicho proceso, a no ser que vayan acompañados de cambios metodológicos y organizativos.

4. FORMACIÓN PRESENCIAL VERSUS FORMACIÓN ON LINE DE DIRECTORES/AS: LECCIONES APRENDIDAS

Las Nuevas Tecnologías permite hoy también que las competencias para el ejercicio de la dirección y del liderazgo puedan desarrollarse mediante diferentes modalidades de procesos formativos: presenciales, *on line* o semipresenciales (*blended*). En efecto, es cada vez más amplia la oferta de actividades formativas que posibilitan una participación virtual de los estudiantes, a través de plataformas y según determinadas herramientas sincrónicas y asincrónicas de comunicación (Cabero Llorente y Román., 2004).

Aprovechando este nuevo contexto tecnológico y constatando la frecuencia con la que los directivos escolares o quienes pretendían acceder a la dirección luchaban contra la escasez de tiempo en sus agendas para dedicarlo a formación o contra problemas económicos para desplazarse durante un tiempo a un lugar diferente de su residencia habitual para llevar a cabo dicha formación, surgió el Máster Universitario en Dirección y Gestión de Centros *on line* ofertado conjuntamente por la Universidad de Deusto y la Universidad Autónoma de Barcelona. Con ello se rentabilizaba también la larga y reconocida trayectoria en formación de equipos directivos de ambas instituciones.

La transición de la modalidad presencial a la virtual dio lugar a diferentes e importantes cambios. La experiencia de la coordinación de este Máster durante los últimos seis años, así como la reflexión y la indagación sobre la misma llevan a la autora de este trabajo a aludir a una serie de lecciones aprendidas con la finalidad de socializar el aprendizaje construido durante ese tiempo y que éste pueda ser rentabilizado por quienes se propongan llevar a cabo o estén desarrollando experiencias similares.

Perfil de los participantes. La puesta en marcha del Máster *on line* provocó diferentes cambios en el perfil de los participantes relacionados con su lugar de residencia, su área de formación inicial

y sus motivaciones para hacer el Máster. Mientras que a los cursos presenciales asistían generalmente miembros de equipos directivos del País Vasco y principalmente de Vizcaya, la eliminación de las barreras geográficas y horarias que supone la modalidad *on line*, ha hecho que se hayan incorporado personas de otras comunidades autónomas (59 % en el curso 2015.16), oriundas de otros países principalmente extracomunitarios, como Japón, Ecuador, Colombia, Argentina, Estados Unidos o Andorra (porcentajes que suelen rondar el 15-20% en cada promoción), así como españoles que están trabajando fuera de España (5%). Así, en el curso 2015.16, solamente un 22% de los matriculados en el Máster residen en la Comunidad Autónoma Vasca.

Mientras que prácticamente la totalidad de los estudiantes en la modalidad presencial de los cursos de formación para la dirección tenía una formación en áreas de Educación, en la modalidad *on line*, aunque continúan siendo mayoría este tipo de perfiles, coexisten con otros muy variados, procedentes de ámbitos disciplinares tan distintos como la Economía, Música, Administración de Empresas, Ingeniería e incluso Medicina o Veterinaria. Estas personas suelen estar ejerciendo su profesión en áreas relacionadas con la administración, gestión o dirección de recursos humanos:

Actualmente me desempeño como Coordinadora de Movilidad Estudiantil Internacional en una Universidad. A partir de esta experiencia, he visto la necesidad de aprender un poco más sobre la gestión de la educación y he encontrado el Máster (MDG25A).

Otras son personas que quieren cambiar el rumbo de su trayectoria profesional o tienen una vocación de educadores. Aunque hayan tenido otros estudios y desempeños profesionales:

Gracias a Dios casi todos mis sueños los he venido realizando, pero el mayor de ellos en el área profesional ha sido siempre ser Docente y, lamentablemente, por situaciones externas y adversas este sueño se fue postergando. Hoy me encuentro en una posición estable en todos los sentidos, por lo que

estoy persiguiendo con mucha fuerza este sueño que he venido acariciando por mucho tiempo, el de ser Maestra bien formada y capacitada para poder contribuir en la enseñanza de los estudiantes de mi País. (MDG15P).

También se constata una apertura en el abanico de motivaciones por las que las personas se matriculan en el Máster. No obstante, continúa presente la motivación que más atraía a los participantes en los cursos presenciales, esto es, la de desarrollar los conocimientos, habilidades o destrezas o actitudes necesarios para el ejercicio de la dirección y del liderazgo:

Una de las razones que me han llevado a querer optar por este Máster es el hecho de que se haga hincapié en temas como el liderazgo y la dirección, la dirección como equipo, la gestión de los recursos humanos y la gestión de las personas. (MDG27N).

Y ello incluso en algunas personas con gran experiencia en dirección escolar:

Ejerzo como director de una Escuela Pública y he coordinado el Seminario de Direcciones de Primaria de mi zona. Me doy cuenta que me falta una base académica y científica con la que interpretar, analizar y mejorar profesionalmente. (MDG35U).

Para algunos el Máster es una formación que aporta seguridad: “Tengo miedo. Espero que este máster me ofrezca las herramientas que preciso para llevar a cabo esta complicada labor, y me permita, algún día ejercerla”. (MDG02T). También hay a quienes les lleva al Máster el deseo de revisar y mejorar su práctica profesional:

Desde hace años tengo la suerte de trabajar en la Administración de un Colegio, donde estoy creciendo tanto a nivel personal como profesional. Es importante tomarnos un tiempo para pensar cómo hacemos nuestro trabajo, ver en qué tenemos que mejorar y encontrar las herramientas para hacerlo. Creo que este máster puede ser un medio para ello. (MDG14M).

Para un buen número de personas es una forma de acceder a la dirección: “Después de haber empezado el año pasado la aventura de ser profesor de español en Estados Unidos, realizar el máster me puede ayudar a hacer parte del equipo directivo en España o Estados Unidos”. (MDG 28G).

También atrae la certificación que, una vez finalizado el Máster, se recibe “La acreditación que recibiré una vez concluido este Máster oficial” (MDG40H). Hay docentes que lo que buscan en el Máster es un complemento a su formación inicial:

Habiendo concluido recientemente mis estudios de Educación Infantil en la Universidad, realizar este Máster sería un complemento a mis conocimientos aprendidos y a mi formación como docente, así como una experiencia profesional que aportaría un gran valor a mi carrera. (MDG09S).

Para otros constituye una vía de acceso al Doctorado: “Tras la realización del Máster me gustaría llevar a cabo el Doctorado en Educación”. (MDG25J). O a otros ámbitos profesionales del ámbito educativo: “Encauzar mi vida laboral hacia la Inspección Educativa”. (MDG09Y).

No obstante, el hecho de tratarse de un Máster *on line* que permite conciliar los estudios con la vida familiar y/o profesional, es la razón de su elección en algunos casos: “Escogí este Máster ya que, teniendo en cuenta mi situación personal y sobre todo laboral, es la inmejorable opción de poder cursar los estudios de modo on line, pudiendo así conciliar estudios y vida laboral” (MDG24S).

Algunas personas también lo seleccionan por las posibilidades de promoción que les brindará: “Principalmente me motiva la posibilidad de un ascenso, aspirar a un nuevo cargo, la maestría me brinda la posibilidad de mejorar mi calidad de vida, obtener nuevos conocimientos y herramientas de trabajo para aplicar en mi labor diaria” (MDG43N).

El prestigio del Máster, de las Universidades que lo ofertan o de sus docentes es decisivo en la elección para algunos participantes: “Considero que el Máster tiene buen prestigio”. (MDG26H). “La

Universidad de Deusto cuenta con un prestigio y un saber hacer que me ayudaron a escogerla”. (MDG12R). “Los docentes que lo dirigen, así como buenas referencias de compañeros que lo conocen”. (MDG23F).

Hay personas para quienes es la primera vez que se matriculan en un curso *on line*, mientras que otras tienen experiencia en esta modalidad: “Tengo experiencia en la formación *on line* y soy muy consciente de lo que comporta sacrificio, organización y mucha fuerza de voluntad”. (MDG31A).

Las diferentes motivaciones de llegada al Máster y los distintos perfiles personales, situacionales e incluso experiencias previas de aprendizaje en formato *on line* determinan formas divergentes de “estar” en el Máster.

Profesores tutores: funciones y relevancia. La función tutorial es uno de los elementos más relevantes en la formación *on line* y de los que más importante papel juega en la satisfacción del alumnado.

En el caso del Máster Universitario en Dirección y Gestión de Centros, los profesores tutores, en algunos casos han diseñado las unidades que tutorizan, pero no en todos. Sin embargo, sí participan en la toma de decisiones sobre el nivel de actualización de los contenidos de las unidades de las que son responsables o la pertinencia de sus actividades y su coherencia con los objetivos a que hacen referencia. Pero su labor clave es el acompañamiento y guía de los estudiantes a lo largo de sus unidades para que las puedan finalizar con éxito. Así, da la bienvenida a dichas unidades, anima y motiva a los alumnos/as para lo que van a encontrar en ellas, controla su progreso, responde a sus dudas y analiza, evalúa y envía *feed back* de las actividades que van haciendo. Acertadamente, Domínguez y Marcelo (2013) recomiendan, como conclusión de la investigación que realizan en este ámbito, que los profesores-tutores deben crear un ambiente de aprendizaje agradable.

Garrison, Anderson y Archer (2000) diferencian tres niveles de presencia de la función tutorial: la presencia social, que hace referencia a la calidad de las interacciones sociales en los ambientes

de aprendizaje, la presencia didáctica o de enseñanza, que se promueve a través del desarrollo de tareas que crean oportunidades de aprendizaje para los alumnos y la presencia cognitiva referida al proceso de construcción de conocimiento.

El profesorado del Máster también tuvo que adaptarse al nuevo contexto virtual y a las nuevas formas de interacción. Sus formaciones, experiencias y actitudes ante el uso de las nuevas tecnologías de partida eran muy distintas. Para unos el entorno resultaba más familiar que para otros. Uno de los retos más importantes de este profesorado consiste en la exigencia de brevedad en el envío de *feed back* a los estudiantes, una vez recibidas sus actividades. Se enfrentan a la dificultad de dar respuesta a ritmos de avance diferentes, ya que se trata de un Máster en que los tiempos para hacer cada una de las unidades no están preestablecidos, sino que cada estudiante avanza según sus posibilidades y sólo ha de salvaguardar los tiempos límites de inicio y fin del Máster.

Así siendo, los profesores tutores se ven obligados a mantener una relación continua con la plataforma y a encontrar fórmulas, más allá de las que aquélla pone a su disposición, para no olvidar o dilatar las respuestas que los alumnos esperan sobre las actividades enviadas o sobre las dudas consultadas. No resulta fácil cuando las funciones de los profesores-tutores de este Máster conviven con otras muchas ajenas al mismo y que también asumen, con frecuencia, la categoría de urgentes.

Además los profesores tutores han de ponerse en el lugar del estudiante que espera una respuesta técnica, pedagógica a la actividad realizada, pero también una respuesta humana, afectiva de la persona que intuye al otro lado de la plataforma y cuya presencia necesita constatar (Pereda, 2012). Puede incluso ser determinante para conseguir que el estudiante, independientemente del resultado o calificación obtenida, alimente su interés por continuar o sucumba a su tentación de abandonar. El tipo de respuestas, la personalización de las mismas y la calidez del tono de la devolución que le llega al alumno constituyen elementos clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje *on line*, superando la enorme importancia de

que ya disfrutaban en los procesos presenciales. En este sentido, Nicol (2010) recoge unas recomendaciones sobre cómo deben ser los comentarios de retroalimentación por escrito: comprensibles, selectivos (con detalles razonables para que el estudiante pueda hacer algo al respecto), puntuales, contextualizados (con referencia a los resultados de aprendizaje y a los criterios de evaluación), descriptivos más que valorativos (no deben juzgar), equilibrados (señalando tanto lo positivo como los aspectos a mejorar), orientados hacia el futuro (sugiriendo cómo se puede mejorar), transferibles y personalizados (referidos al estudiante, a sus trabajos anteriores, a lo que se sabe de él).

En el caso de los profesores tutores, al igual que en el de los estudiantes, también pueden identificarse diferentes formas de “estar” en el Máster, resultantes de su formación, experiencia y actitud hacia el mismo y su impacto en los estudiantes resulta evidente. Todo ello exige una formación permanente y una evaluación de los profesores tutores. La formación ha de contemplar los contenidos de las unidades que les corresponden y su propia condición de tutores (aspectos relacionales, de interacción con los estudiantes). También ha de abordarse su reciclaje en el uso de la plataforma y su utilización para poder sacar partido de todas las potencialidades que ofrece, además de la posibilidad de combinar dichas potencialidades con las de otros sistemas, como *Google +* y servicios como *hangouts*, etc. El no dominio de algunos de estos recursos puede limitar metodológicamente al profesor tutor, haciendo que evite la utilización de metodologías como las colaborativas, a las que hubiera recurrido en situaciones presenciales.

La gestión del tiempo. Si el tiempo es un factor importante en los procesos de enseñanza aprendizaje, aún su gestión reviste mayor relevancia en la formación *on line*.

El tiempo de los estudiantes que optan por la modalidad *on line* suele ser un tiempo limitado, ya que, en su mayoría son adultos con responsabilidades laborales y familiares. En el caso de Máster Universitario en Dirección y Gestión de Centros, prácticamente el 100% de los estudiantes se encuentra ejerciendo una actividad

laboral en el momento de matricularse y durante el período de su realización. Esto hace que sus cargas familiares y laborales influyan en el tiempo disponible para el estudio y en la calidad de éste, pues, con frecuencia, sólo pueden dedicarle el que les queda tras cumplir con sus obligaciones en esos ámbitos, es decir, un tiempo secundario o residual que suele coincidir con el final del día, fines de semana o vacaciones, esto es, con lo que sería su tiempo libre o su tiempo de descanso. En esos casos, con el paso del tiempo, aunque la motivación inicial fuese grande, existe el peligro de su disminución ya que la calidad del estudio puede resentirse y/o el ritmo de avance en el Máster ralentizarse, generando malestar y agobio en el alumno/a, quien pasa de estar motivado/a a sentir deseos de abandonar sus estudios.

El mejor antídoto contra ese tipo de situaciones hemos comprobado que consiste en una buena información, previa a la matriculación, sobre las exigencias que el Máster implica, los conocimientos y destrezas que requiere y la carga de trabajo que supone. En función de las circunstancias concretas, se orienta al estudiante hacia la opción por una matrícula total o parcial y se le ayuda a la elaborar un plan realista de avance en las actividades del Máster, un cronograma inicial. Se aprecia un número creciente de matrícula parcial en los últimos años, a la que acompaña un aumento progresivo de las tasas de éxito del Máster, al tiempo que una disminución de las tasas de abandono y un incremento de los niveles de satisfacción de los estudiantes quienes consiguen disfrutar más de sus estudios y llevar a cabo un aprendizaje más efectivo. Una evidencia de lo que estamos comentando es que, existiendo en el Máster actividades obligatorias y otras opcionales de profundización, el número de estudiantes que realizan las actividades de profundización también ha ido en aumento.

Conviene precisar que las actividades colaborativas que se plantean en el Máster son todas de profundización, es decir, de carácter opcional, debido a la dificultad de los estudiantes para coincidir en un mismo espacio temporal, dado el perfil dominante en el Máster (personas adultas empleadas pertenecientes a diferentes franjas horarias).

Por otro lado, el tiempo de los estudiantes no es el único que tiene incidencia en la calidad de una formación *on line*. La gestión del tiempo que llevan a cabo los profesores tutores resulta de crucial importancia. Como ya se comentó anteriormente, el tiempo de respuesta al alumnado tiene un gran efecto motivador o desmotivador. Especial dificultad plantea para los profesores tutores la disponibilidad que les exige un curso como el Máster de Dirección y Gestión de Centros al que nos estamos refiriendo, que para adaptarse a las necesidades temporales de los estudiantes, no cierra nunca la plataforma, pudiendo continuar con sus actividades tanto en días festivos como en épocas vacacionales. Lo mismo ocurre con con el tiempo de la coordinadora del Máster. La inmediatez con que reciben de ésta las informaciones relativas a las preguntas que les van surgiendo a lo largo del Máster sobre aspectos organizativos o sobre resolución de cuestiones personales o incluso sobre cuestiones de funcionamiento de los medios técnicos, alcanza una importancia capital. El nivel de satisfacción general con el Máster guarda una relación muy estrecha con esta cuestión temporal.

La autonomía de los estudiantes. El plan Bolonia incide en la importancia del desarrollo progresivo de la autonomía de los alumnos. Son diversos los estudios que defienden que prestar una mayor atención a la autonomía del estudiante en la formación *on line* puede contribuir a que más estudiantes finalicen sus estudios con éxito y a que disminuyan los temidos índices de abandono (Ribbe y Bezanilla, 2013). Los buenos alumnos digitales “tienen una actitud proactiva y son autónomos, tienen iniciativa en su aprendizaje y en su progresión durante el curso” (Borges, 2007:5).

Little (2004) acuñó el término “autonomía digital”. Basándose en las ideas de Vigotsky, este autor defiende que, al igual que otras funciones psicológicas superiores, la autonomía deriva de una interdependencia social. Su construcción exige un proceso y, en ese proceso de construcción progresiva, los profesores tutores son fundamentales. Ribbe y Bezanilla (2013) recomiendan algunas intervenciones para contribuir al desarrollo de la autonomía de los estudiantes *on line*: motivar a los estudiantes e implicarles en su aprendizaje participando en la determinación de objetivos,

contenidos y técnicas, fomentar la reflexión, la metacognición y la autoevaluación sobre su propio proceso de aprendizaje y la autogestión del mismo y trabajar por la inmersión de los estudiantes en una auténtica comunidad de aprendizaje.

Desde el Máster Universitario en Dirección y Gestión de Centros se constatan bastantes diferencias entre los estudiantes desde su ingreso en el Máster. Los profesores tutores y la coordinadora del Máster se esfuerzan por conseguir aumentar su nivel de autonomía. Ej. la coordinadora del Máster revisa periódicamente los planes de trabajo individuales, llevando a cada estudiante a reflexionar sobre aquellos factores que le ayudan a cumplirlos y avanzar y los que tienen el efecto contrario, para su modificación. Sobre las actividades realizadas, los profesores tutores comentan a los estudiantes los aspectos correctos, su nivel de profundidad, diferentes formas de llevarlas a cabo, fórmulas de mejora, tanto en relación a los contenidos, como a su actitud ante las actividades o a la gestión de los tiempos dedicados a ellas, etc. También se analiza el nivel de dominio de las fuentes y espacios de información sobre los asuntos del Máster que los alumnos tienen (si saben en qué espacio de la plataforma han de buscar determinado tipo de información o cómo manejar los fondos virtuales de la biblioteca).

A medida que el Máster avanza, los estudiantes van adquiriendo mayor autonomía, va disminuyendo el número de consultas que realizan sobre todo tipo de cuestiones (organizativas y de contenido) y se va modificando su contenido, el nivel de demanda y dependencia que presentan, tanto de la coordinadora general como de los profesores tutores se va reduciendo, así como su sentimiento de inseguridad y de ansiedad, dando paso a un manejo de los espacios, tiempos y recursos más eficaz y eficiente y a unos sentimientos de mayor tranquilidad, autocontrol, satisfacción y bienestar.

Aspectos organizativos, administrativos institucionales y tecnológicos. Existen campus cuya oferta es totalmente presencial, otros en que las actividades son únicamente presenciales y un tercer tipo en que coexisten ambas modalidades. En estos últimos casos,

cuando la oferta tradicional de una universidad ha sido presencial, el aparato administrativo, así como la organización de tiempos, espacios y recursos está pensada para dicha oferta y para las necesidades de los usuarios de la misma.

En el momento que una universidad con una docencia tradicional presencial se plantea abrir algún curso *on line*, debe comenzar a pensar en una larga y amplia serie de cambios no sólo en lo que se refiere a las cuestiones técnicas, tecnológicas, pedagógicas y de formación del profesorado, sino también de carácter organizativo y administrativo. Intentar incorporar cursos *on line* con una gestión anclada en principios organizativos y administrativos propios de una formación presencial puede hacer fracasar la mejor propuesta pedagógica. Por tanto, se hace necesario que los responsables de la parte pedagógica, de la parte administrativa y de la parte tecnológica se sienten a planificación conjuntamente o al menos dialoguen acerca de lo que se pretende conseguir. Los objetivos que pedagógicamente se pretendan, que son los que, en nuestra opinión, han de liderar las propuestas, han de contar con el apoyo del departamento de administración y tecnológico. Lo contrario abocaría al fracaso a la mejor de las propuestas pedagógicas. Normalmente las Universidades presenciales están acostumbradas a sistemas administrativos y organizativos bastante uniformes y rígidos, aunque en los últimos años se han ido dando pasos en dirección a una mayor flexibilidad y capacidad de adaptación a situaciones cambiantes. No obstante, la incorporación de la formación *on line* exige aún mayores niveles de flexibilidad y de adaptación.

El Máster Universitario en Dirección y Gestión de Centros es el primer Máster oficial *on line* de la Universidad de Deusto, una universidad con larga tradición de formación presencial. Por las particularidades que el Máster presenta, no podría someterse a los mismos principios organizativos que el resto de los postgrados presenciales ni al mismo tipo de evaluación. Ha sido necesario ir incorporando progresivamente numerosos cambios en temas administrativos, organizativos, tecnológicos e incluso de gestión de recursos humanos y materiales para dar respuesta a las nuevas necesidades y permitir el éxito del Máster. Son procesos no exentos

de resistencias que exigen tiempo, formación, diálogo y comprensión para su superación.

5. A MODO DE CONCLUSIÓN

El análisis realizado en este artículo nos lleva a concluir que el diseño y la realización de la formación de los directores/as escolares obedece a una finalidad única, independientemente de la modalidad de formación por la que se opte. Lo importante es que dicha formación ha de movilice los dispositivos pedagógicos necesarios para que los participantes en ella superen las tensiones identitarias, mediante la utilización de las estrategias pertinentes y consigan construir su identidad profesional de directores/as y desarrollar las competencias necesarias para el desempeño de una dirección administrativa eficaz y de un liderazgo pedagógico.

No obstante, cada modalidad de formación presenta también características diferenciales y se lleva a cabo en contextos distintos que exigen ser contemplados para garantizar el logro del objetivo final perseguido.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ, Manuel. 2003. “La dirección escolar en el contexto europeo. Organización y Gestión Educativa”. **Organización y Gestión Educativa. Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación**. Nº 2: 15-19. Ed. [Ciss Praxis](#). Madrid (España).
- ALVAREZ, Francisco. 2004. “Perfeccionamiento docente e identidad profesional”. **Docencia**. Nº 24: 69-76. [Disponibile en: http://www.revistadocencia.cl/new/wp-content/pdf/20100731200554.pdf](http://www.revistadocencia.cl/new/wp-content/pdf/20100731200554.pdf) Consultado el 05.01.2016.
- BARBIER, Jean Marie. 1996. “De l’usage de la notion d’identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation”. **Education Permanente**. Nº 128: 11-26. Université de Paris-Dauphine. París (Francia).

- BIAIN, Carmen y FERNÁNDEZ, Alfonso. 2007. "Aproximación a la formación inicial". **Organización y Gestión Educativa. Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación**. Vol. 15. Nº 3: 15-18. Ed. Ed. [Ciss Praxis](#). Madrid (España).
- BOLAM, Raymond; DUNNING, Gerald y KARSTANJE, Peter (eds.). 2000. **New Heads in the New Europe**. Waxman Manchen (Alemania).
- BOLÍVAR, Antonio. 1997. "Liderazgo, mejora y centros educativos" en Medina, A. (coord.): **El liderazgo en educación**. pp. 25-46. UNED, Madrid (España).
- BORGES, Federico. 2007. "The virtual environment student: An initial approximation". **Digithum**, Nº9: 3-9. Universitat Oberta de Catalunya. Barcelona (España).
- BOURGEOIS, Etienne y NIZET, Jean. 1999. **Apprentissage et formation des adultes**. Ed. PUF. París (Francia).
- CABERO, Julio; LLORENTE, María Carmen y ROMÁN, Pedro. 2004. "Las herramientas de comunicación en el aprendizaje Mezclado". **Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación**. Nº 23: 27-41. Universidad de Sevilla. Sevilla (España).
- DOMÍNGUEZ, Carmen y MARCELO, Carlos. 2013. "Tareas y competencias del tutor online". **Profesorado**, Vol. 17. Nº 2:305-325. Universidad de Granada. Granada (España).
- GAGO, Francisco Manuel. 2007. "La difícil travesía de la formación directiva". **Organización y Gestión Educativa. Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación**. Vol. 15. Nº 3: 26-29. Ed. [Ciss Praxis](#). Madrid (España).
- GAIRÍN, Joaquín. 2003. "La formación de directivos: ¿Una encrucijada consolución?". **Organización y Gestión Educativa. Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación**. Vol. 11. Nº 2: 22-27. Ed. [Ciss Praxis](#). Madrid (España).

- GARCÍA, Ana; PEREDA, Visitación y POBLETE, Manuel. 2008. "Representaciones sobre las funciones directivas y el liderazgo en hombres y mujeres de centros educativos" en Gairín, Joaquín y Antúnez. Serafín (coords.). **Organizaciones educativas al servicio de la sociedad**. pp.809-838. [Wolters Kluwer España](#), Barcelona (España).
- GARRISON, D. Randy; ANDERSON, Terry & ARCHER, Walter. 2000. "Critical Inquiry in a text-based environment; Computer conferencing in higher education". **The Internet and Higher Education**. Vol 2. Nº 2-3: 87-105. Elsevier. Amsterdam (Holanda).
- GAGO, Francisco Manuel. 2007. "La difícil travesía de la formación directiva". **Organizaciones educativas al servicio de la sociedad**. Vol. 15. Nº 3: 26-29. [Wolters Kluwer España](#), Barcelona (España).
- GÓMEZ, Ana María. 2011. "La descentralización de la formación inicial para la dirección escolar en España". **Revista de currículum y formación del profesorado**. Vol.15. Nº 2. Universidad de Granada. Granada (España). Disponible en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev152COL2.pdf> Consultado el 06.12.2015.
- LITTLE, David. 2004. "Constructing a theory of learner autonomy: some steps along the way" en Mäkinen, Katarina., Kaikkonen, Prikko & Kohonen , Viljo (eds.). **Future Perspectives in Foreign Language Education**. pp. 15-25. Publications of the Faculty of Education in Oulu. Oulu (Finlandia).
- NICOL, David. 2010. "From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education". **Assesment & Evaluation in Higher Education**. Vol.35. Nº 5: 501-517. Routledge. (Estados Unidos).
- PELLETIER, G. 2003. **Formar a los dirigentes de la educación. Aprendizaje en la acción** (2ª Ed.). La Muralla. Madrid. (España).

- PEREDA, Visitación; POBLETE, Manuel y GARCÍA, Ana. 2008. "Representaciones, motivaciones y necesidades de formación de directivos y directivas de los centros educativos de Bizkaia (Proyecto REMOANDI)" en Villa, Aurelio (ed.). **innovacion y cambio en las organizaciones educativas. V Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos Innovación y Cambio en las Organizaciones Educativas.** pp. 809-838. Bilbao (España).
- PEREDA, Visitación. 2012. "Retos y perspectivas para la formación permanente virtual. La experiencia de la UAB y de la U. Deusto", en Lorenzo, Manuel. y López, Manuel. (coords.). **Respuestas emergentes desde la organización de instituciones educativas.** pp. 57-66. Universidad de Granada. Granada (España).
- PEREDA, Visitación. 2013. "Formación inicial y continua para la dirección escolar: Posibilidades y retos de la modalidad presencial y de la virtual". En Villa, Aurelio. (coord.). **Liderazgo Pedagógico en los centros educativos: competencias de equipos directivos, profesorado y orientadores.** Mensajero, Bilbao (España).
- PONT, Beatriz; NUSCHE, Deborah y MOORMAN, Hunter. 2009. **Mejorar el liderazgo escolar. Improving School Leadership.** OCDE, París (Francia).
- RIBBE, Elisa y BEZANILLA, María José. 2013. "Scaffolding learner autonomy in online university courses". **Digital Education Review**, 24: 98-113. Observatori d'Educació Digital (OED) de la Universidad de Barcelona, Barcelona (España).
- ROBINSON, Viviane. 2007. **School leadership and student outcomes: Identifying what Works and why.** Australian Council for Educational Leaders, Winmalee (Australia).



**UNIVERSIDAD
DEL ZULIA**

opción

Revista de Ciencias Humanas y Sociales

Año 32, Especial N° 12, 2016

Esta revista fue editada en formato digital por el personal de la Oficina de Publicaciones Científicas de la Facultad Experimental de Ciencias, Universidad del Zulia.
Maracaibo - Venezuela

www.luz.edu.ve

www.serbi.luz.edu.ve

produccioncientifica.luz.edu.ve