

Afrontamiento de situaciones de hostilidad y desempeño de la función directiva. Planteamientos y reflexiones a raíz de una actividad de formación permanente de directivos de centros educativos de titularidad pública

*Joan Teixidó Saballs
Lluís Comalada Guinó*

GROC. Grup de Recerca sobre Organització de Centres

Fecha de recepción: 24-04-06

Fecha de aceptación: 30-06-06

Resumen

La intervención ante los conflictos organizativos y, particularmente, el afrontamiento de las situaciones de hostilidad (caracterizadas por la alteración emocional, la tensión, la agresividad verbal, etc.) constituye uno de los aspectos que más preocupa a los directivos de centros educativos y, por tanto, debe otorgársele una atención prioritaria en la formación inicial y permanente para el ejercicio de cargos de dirección y coordinación.

El texto recoge algunos aspectos a tener en cuenta en el desarrollo de tales habilidades directivas: a) se establecen las características distintivas; b) se da respuesta al dilema en torno a la existencia de posibilidades de mejora; c) se pone de manifiesto la necesidad de partir de la motivación y la participación activa de los directivos en su propio desarrollo personal y, finalmente, d) se aporta el diseño de un actividad formativa de desarrollo de competencias de afrontamiento de situaciones de hostilidad, dirigida a directivos de centros de educación primaria y secundaria, que se llevó a cabo en Girona, en noviembre de 2005.

Palabras clave: dirección escolar; formación de directores; competencias de los directores

Summary

The intervention in the organized conflicts and, particularly, the confrontation of hostile situations (based on the emotional alteration, the strain, the verbal aggressiveness, etc) is one of the aspects that worry the principals of the educative centres and, therefore, a main attention must be given to the initial and permanent training to have managing duties.

Throughout the text we take some aspects into account in the development of these managing skills:

a) we set the distinctive features; b) we answer to the dilemma about the existence of improvement possibilities; c) we state the need to start from the motivation and the active participation of the principals in their own personal development and, finally, d) we contribute with the design of a training activity to develop skills to confront hostile situations, addressed to the principals of primary and secondary schools, that was done in Girona, in November 2005.

Key Words: headmaster; headmaster appraisal; headmasters' competences.

1. Introducción

El desempeño de un cargo directivo en un centro educativo implica el afrontamiento de situaciones de relación interpersonal de diversa índole: atender las orientaciones del inspector, recibir a un padre que acude a quejarse del funcionamiento del centro, advertir a un profesor que olvidó una parte de su trabajo, abordar los problemas de comportamiento de un grupo de alumnos, mediar en un conflicto con el conserje, etc. Se trata de situaciones en las que intervienen personas (profesionales, usuarios, colaboradores externos, agentes sociales...) movidos por intereses y motivaciones diversos, a veces contrapuestos. Desde esta perspectiva, el conflicto organizativo deviene un elemento característico de los centros docentes que, de acuerdo con los resultados de la investigación, constituye una de las mayores fuentes de preocupación de los directivos (Villa, 2000; Gairín y Otros, 1995).

Conocedores de esta realidad, el interés por analizar, comprender y proponer pautas de intervención ante los conflictos organizativos ha constituido un objeto de atención prioritario de nuestra actividad investigadora y de transferencia de conocimiento, lo cual se refleja en múltiples actividades de formación inicial y permanente de directivos². En el transcurso de una de tales actividades (Teixidó 2000), se efectuó una encuesta a 70 directores y directoras de centros de enseñanza primaria de Catalunya donde, entre otras cuestiones, se les invitaba a expresar las necesidades formativas percibidas ante los retos que plantea la intervención en situaciones de conflicto. Los resultados obtenidos, de acuerdo con lo reflejado en el cuadro 1, destacan, muy por encima de las demás, la necesidad de desarrollar competencias para el afrontamiento de situaciones de tensión, de hostilidad, de agresividad verbal, etc.

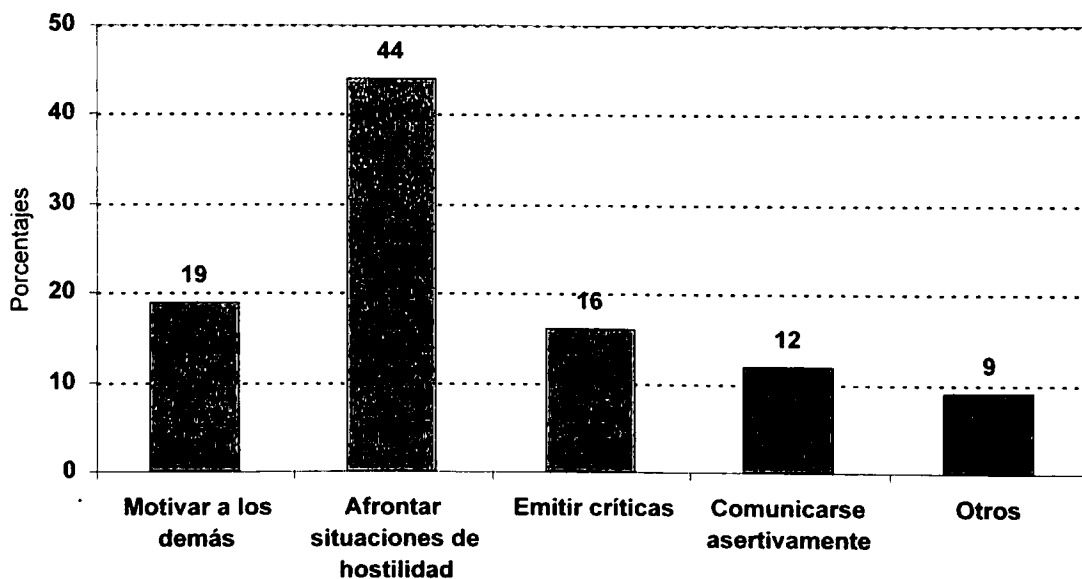


Figura 1: Necesidades formativas percibidas ante la resolución de conflictos (Teixidó, 2000).



Los directivos que participan en la sesiones de trabajo de GROC se refieren a ellas como situaciones «desagradables», «estresantes», ante las cuales a menudo «no saben qué hacer» y que raras veces son vistas como una oportunidad de progreso para el centro. Expresan una predisposición negativa ante su afrontamiento explicable, por un lado, por las bajas expectativas de éxito y el temor a las posibles repercusiones (tensión, enemistad, empeoramiento del clima de centro, formación o consolidación de «camarillas») y, por otro, porque se autoperciben con una baja competencia profesional para ello. Al explorar las estrategias o pautas de intervención que ponen en práctica, se aportan ideas que, en su mayor parte, tienden a la evitación o a la dilación. Ello no obstante, existe plena conciencia que tal posibilidad algunas veces es imposible y, por tanto, no cabe otra opción que el afrontamiento, es decir, darle respuesta in situ. Veamos un ejemplo:

Es el último día del primer trimestre; durante toda la jornada se han programado actividades con participación de los alumnos. Es la fiesta previa a las vacaciones de Navidad. Esta jornada siempre es temida por el equipo directivo porque el éxito de la misma depende no sólo de una buena programación previa y coordinación de las actividades organizadas, sino también, de la voluntad de participación sincera y en positivo del conjunto del claustro.

Existe una Comisión de Festejos que se encarga de la organización. La preside María, una maestra seria, eficaz, trabajadora y muy exigente consigo misma y con los demás y, también, muy escrupulosa en el cumplimiento de lo acordado.

Son las 9 de la mañana. En el pasillo que conduce al patio, Mario (el director) se cruza con Marta, la representante de educación infantil en la Comisión de Festejos, quien habla con unas compañeras y caza al vuelo un fragmento de la conversación:

- ¡No os preocupéis! Esto... no es ningún problema. Este grupo... que participe antes... y asunto resuelto.

Las demás, asienten.

Mario piensa: «¿Habrà algún problema? Esperemos que no. Parece que Marta ha encontrado la solución. Mejor no intervenir». Y continuó su camino hacia el comedor.

De vuelta al patio, el coordinador pedagógico, con voz preocupada, requiere su atención:

- Mario, un momento por favor, debo comentarte algo. He estado colocando los alumnos de los distintos cursos en los lugares indicados en el plano que elaboró la Comisión de Festejos, pero las maestras de Infantil han manifestado que debían realizarse cambios en la distribución y he dejado que hicieran lo que les pareciera mejor. Hay un ambiente muy tenso entre los tutores que acompañan a los grupos.

- Ahora es difícil intervenir -le responde-. Esperemos que todo salga bien y no haya ningún conflicto.

Suena el timbre de la puerta del centro. Dos padres que enviaba el AMPA, a petición de la Comisión de Festejos, acaban de llegar. Son los encargados de hacer fotografías y de filmar las actividades. El director les advierte que ya han empezado y que dos maestros han iniciado esa tarea. Les agradece su interés y les invita a quedarse si lo desean.

Mario considera que debe comunicar a María la decisión que acaba de tomar. Se dirige al patio, donde el conjunto de maestros y alumnos siguen realizando actividades diversas. Se acerca al lugar donde se encuentra y se lo cuenta.

María, -la cara lívida, el semblante imperturbable y los ojos brillantes- con un tono de voz que destila una mezcla de rabia y tristeza, responde:

- Lo único que haces es intentar justificar y tapan a los dos maestros que toman las imágenes desde primera hora de la mañana. Esto no es lo que acordamos

en la Comisión! (Su tono de voz es monótono, para nada intenso, parecido a un silbido. No gesticula). Supongo que el equipo directivo se habrá enterado de la programación de las actividades? ¿O no?... ¿No os ha llegado la relación de trabajos a realizar por todos?

- María, no es... -Mario intenta justificarse pero María no le deja-

- ¿Quién ha decidido cambiar el orden de la actuación de los de ciclo inicial? ¿Por qué se ha alterado el orden de colocación de los alumnos en la pista? ¿No hay derecho! ¿Quién manda en este centro? ¡Dime! ¿Quién? ¡Entérate! La función del director también es la de cumplir y hacer cumplir los acuerdos.

La actuación ante estas situaciones es adjetivada como «uno de los aspectos más desagradables del trabajo», dado que el directivo a menudo no se autopercebe como un profesional con competencias específicas (a partir de la formación, el desarrollo de habilidades y la reflexión sobre la propia acción) para su afrontamiento. Tomando las palabras de uno de los asistentes: «Cuando me encuentro ante una situación de tensión, no soy capaz de pensar en lo que debo hacer, improviso, estoy deseando que termine cuanto antes. Algunas veces soy plenamente consciente que no hago lo que debería. Me gustaría llegar a actuar con tranquilidad, sintiéndome con el control de la situación».

Partiendo de estas premisas, se lleva a cabo un trabajo de fundamentación, análisis de situaciones reales y elaboración de materiales que concluye con el diseño y la realización de una actividad formativa con directivos de centros educativos de Andorra en 2003. Más recientemente, en el seno del colectivo GROC, se ha procedido a ampliar y adecuar los materiales para un seminario de afrontamiento de situaciones de hostilidad dirigidos a directivos³. La parte central de la actividad formativa se dedica a la revisión y el análisis de situaciones reales de afrontamiento aportadas por los asistentes, a partir de las cuales se plantean diversas pautas y alternativas de conducta a tener en cuenta durante la intervención. La parte final del taller se dedica a recoger las actitudes y opiniones de los asistentes.

El artículo recoge algunos aspectos a considerar en el desarrollo de tales habilidades así como los resultados que se desprenden del análisis de las opiniones y actitudes de los asistentes obtenidas mediante una encuesta dirigida. En primer lugar se caracteriza, partiendo de ejemplos reales, a qué nos referimos bajo la etiqueta «afrontamiento de situaciones de hostilidad»; en segundo lugar, se considera la importancia de esta faceta en la actuación de los directivos; en tercer lugar, se plantean las posibilidades de progreso individual; en cuarto lugar, se considera la motivación para la mejora y, en quinto lugar, se describe brevemente el diseño formativo, la metodología de trabajo, las actividades realizadas y la respuesta de los asistentes. Finalmente, se añade un breve epílogo donde se avanzan futuras aportaciones.

En síntesis, a lo largo del texto se plantean algunos aspectos a considerar ante el propósito de ayudar a los directores y directoras en ejercicio a afrontar, con mayor seguridad, las situaciones comprometidas en las se efectúan críticas a su actuación, se expresan quejas o se muestra descontento mediante manifestaciones agresivas que dan lugar a episodios de hostilidad, de tensión. Ante tales situaciones, el directivo debe dotarse de conocimientos e instrumentos que posibiliten una actuación profesional: evitando el enfrentamiento, procurando serenar la situación, centrando y avanzando en el tratamiento del tema en disputa, estableciendo vínculos afectivos... en definitiva, velando por el mantenimiento y, si cabe, la mejora del clima de centro.

2. ¿De qué hablamos?

El funcionamiento cotidiano de un centro educativo da lugar a episodios donde el directivo se encuentra ante situaciones en las que una persona o un grupo de

3. ¿Qué importancia tienen?

El estudio de la actividad cotidiana que llevan a cabo los directivos de centros educativos en España cuenta con notables investigaciones (Murillo y Otros, 1999; Lorenzo, 2000), entre las cuales cabe destacar las que se dedican a establecer clasificaciones de los roles, tareas o ámbitos de actuación de los directivos, debidas a Gimeno y otros (1995), Antúnez, (1991) y Gairín, (1995). A partir de todas ellas, hemos elaborado una síntesis que utilizamos en la formación de directivos, donde se establecen una treintena de roles que llevan a cabo los directivos, agrupados en ocho grandes ámbitos (Teixidó, 2005).

Partiendo de esta clasificación, se solicitó a un centenar de asistentes a cursos de formación desarrollados en Girona y Barcelona, que señalaran los roles que, a su juicio, revestían una mayor importancia para el buen funcionamiento del centro. Los resultados obtenidos (cuadro núm. 2) otorgan elevados porcentajes a la actuación de los directivos en la resolución de conflictos, a la vez que se destaca la dificultad y el carácter «poco gratificante» (en función de las posibles repercusiones negativas) de tal cometido, lo cual resulta congruente con algunas de las características distintivas del ejercicio directivo establecidas por McCall (1978) y Mintzberg (1983) que, posteriormente, fueron recogidas y adecuadas a la dirección escolar por Antúnez (1993:174): la predominancia de la comunicación oral y la centralidad de la posición que ocupan en la red de relaciones.

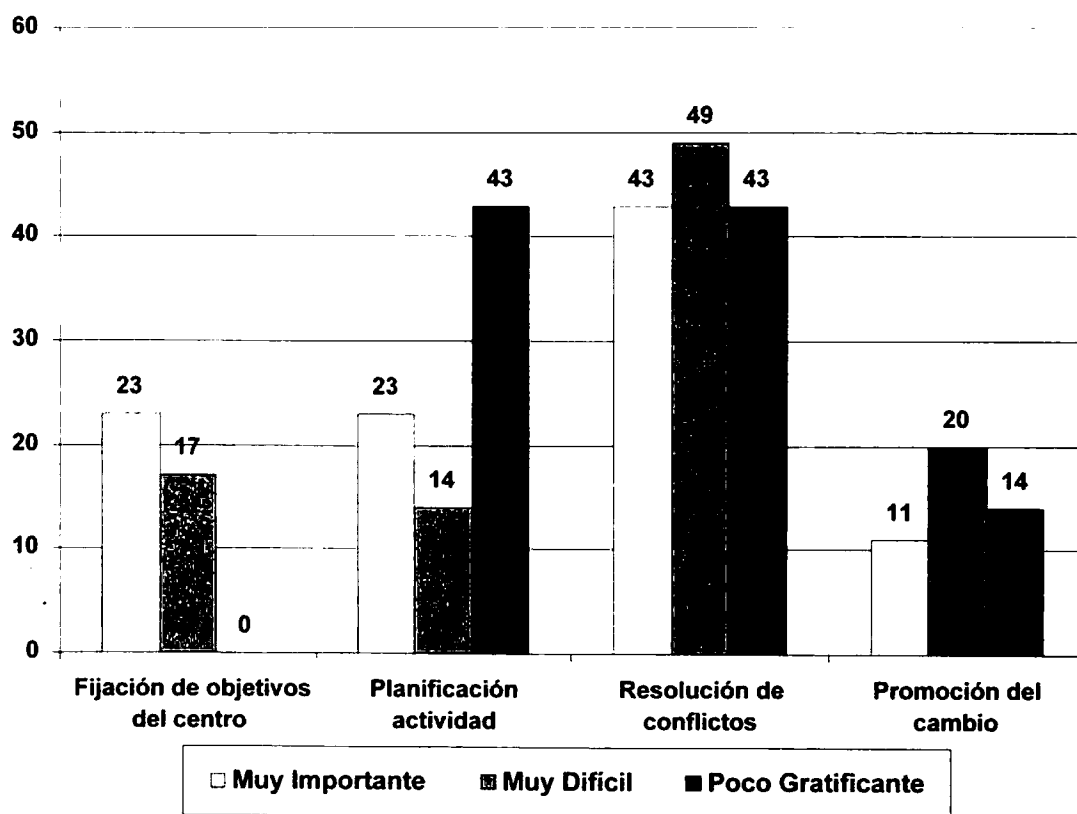
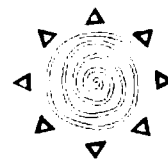


Figura 2: Valoración de diversos ámbitos de actuación de los directivos según el grado de importancia otorgado, grado de dificultad percibido y nivel de gratificación (Teixidó, 2005).

El trabajo directivo consiste en procurar el avance de una nave compleja desde el centro de una tupida red de relaciones, donde se dirimen intereses, expectativas y motivaciones contrapuestas. Para ello dedica entre un 30% y un 80% de su tiempo a comunicarse. Parece evidente, por tanto, que debe ser un «buen comunicador». Ahora bien, ¿qué se esconde tras esa etiqueta?: no se trata únicamente de saber



hablar sino de desarrollar un conjunto de habilidades comunicativas (escuchar, hablar en público, hacer preguntas, etc.) que, a la vez que favorecen la gestión institucional, proporcionan al directivo la oportunidad (cuando se desarrollan desde postulados éticos) de construirse liderazgo educativo, es decir, de ganarse ascendente y credibilidad ante la organización. Las personas se ganan la confianza de los demás cuando superan con éxito las pruebas y las dificultades que surgen a lo largo del camino. Las críticas y los ataques verbales (sobre todo los que se profieren de manera pública), independientemente del grado de fundamentación en que se sustenten, constituyen una prueba que el directivo debe afrontar y, por ende, una oportunidad de progreso personal y de consolidación institucional.

4. ¿Es posible la mejora?

Una vez puesta de relieve la importancia de poseer competencias de afrontamiento de situaciones de hostilidad, cuando se plantea a un grupo de directores en ejercicio como ven la posibilidad de desarrollarlas, suelen surgir algunas voces que advierten de la dificultad (a veces, la imposibilidad) de tal empeño. Se arguye que cada uno presenta rasgos de personalidad (extroversión, iniciativa, sentido del humor...) que le hacen más o menos competente ante determinados requerimientos de conducta.

Cabe reconocer una parte de razón en tal argumentación. Es cierto que las personas somos diferentes (y, también los directivos) y, por tanto, cada uno presenta una equipaje biológico y experiencial que le aporta un diverso nivel de competencia ante el afrontamiento de situaciones de hostilidad. Mas tal reconocimiento no significa que, sea cual fuere el nivel de competencia de cada uno, éste no pueda incrementarse o mejorarse, a partir del entrenamiento y el desarrollo de conductas y habilidades específicas. Se trata, por tanto, de desarrollar habilidades directivas.

Ante la pregunta ¿crees que puedes mejorar tu competencia para el afrontamiento de situaciones de hostilidad? todos los asistentes a la actividad formativa responden de manera afirmativa. En la unanimidad de la respuesta cabe tener en cuenta, no obstante, que la encuesta se administra tras haber dedicado quince horas a tratar el tema y a dar pautas para la intervención.

Cuando se les interroga sobre las razones que avalan la necesidad de mejorar, un grupo importante evoca experiencias vividas en relación a las cuales se encuentra insatisfecho o insatisfecha de su actuación. De éstos, una cantidad significativa, casi la mitad, arguyen que dan respuestas muy emocionales a las críticas recibidas de los demás. Otro grupo, no menos importante, manifiesta, centrándose menos en las experiencias vividas y más en la posibilidad de adquirir competencias, que siempre es posible aprender y mejorar, también en la cuestión que se plantea. A la pregunta de cómo hacerlo, casi la mitad del grupo se refiere a la necesidad de controlar las propias emociones, de tomar distancia... El resto propone distintas acciones: analizar mejor las causas de la crítica, aumentar la capacidad de valorar objetivamente nuestras actuaciones personales, aprender de los errores, aplicación de estrategias y técnicas adecuadas...

La comprensión de los planteamientos (y, también, las limitaciones) que subyacen al desarrollo de habilidades directivas cabe efectuar una breve incursión histórica a la teoría de las organizaciones hasta remontarnos a los modelos tayloristas de organización del trabajo. Los modelos eficientistas, a la luz de los avances de la industrialización y la producción en cadena, prestaron una atención creciente al binomio hombre-máquina, a partir del cual surgió la necesidad de desarrollar determinadas habilidades motoras de los trabajadores (mediante el entrenamiento en el propio lugar de trabajo), entendiéndolas como un factor de optimización de la producción. Se trataba de establecer una relación directa entre las demandas que en cada momento presenta la tarea a realizar (en el trasiego,

lento pero constante, entre la producción artesana y la automatización) y las capacidades de los sujetos.

Si bien el interés por el estudio de las habilidades se inició por aspectos mecánicos (manejo de instrumentos y maquinaria) pronto se advirtió que tales planteamientos eran aplicables a procesos en los que intervenía el factor humano. Gil y García (1993:6) relatan la sistematización llevada a cabo por Weldford (1960) de las investigaciones de Crossman en los años sesenta, referidas a los procesos de provisión de materiales en la producción industrial. En ellas se puso de manifiesto que los procedimientos estandarizados establecidos por la empresa eran de menor eficacia que las habilidades desarrolladas por algunos de los operarios responsables del proceso. Advirtió que los trabajadores que velaban por el establecimiento de una comunicación fluida, tanto con los supervisores como con el personal, conseguían una mayor efectividad en su trabajo. Las habilidades comunicativas devienen, por tanto, un factor de productividad, lo cual genera el interés, compartido por empresarios y trabajadores, por su estudio y su desarrollo.

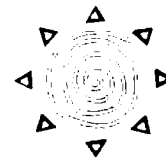
Desde sus inicios hasta la actualidad, se ha avanzado mucho en el desarrollo teórico y, también, en las aplicaciones prácticas del desarrollo de habilidades relacionales, comunicativas o sociales (por citar algunas de las denominaciones con las que suelen designarse). En la base del enfoque se encuentra la posibilidad de analizar los factores que intervienen en la realización de conductas directivas competentes (percepción, procesamiento y interpretación de la información, toma de decisiones, actuación...) así como los posibles filtros o interferencias que pueden dificultar la generación de una respuesta adecuada en el momento oportuno (de Manuel y Martínez-Vilanova, 1998).

El desarrollo de habilidades relacionales se encuentra estrechamente vinculado al contexto. Ciñéndonos al tema que no ocupa, resulta evidente que no es lo mismo tratar de la habilidad de los directivos para el afrontamiento de críticas y de situaciones de hostilidad en un modelo directivo autoritario o en uno participativo; en una escuela de titularidad pública o privada; en un claustro con un elevado grado de cohesión y de vertebración interna del colectivo o bien en un claustro inestable, desestructurado y con objetivos dispersos.

Sea cual fuere la situación, se trata de un planteamiento interesante en la formación de directivos educativos, dado que permite un entrenamiento sistemático que parte de los retos que deben afrontar en su trabajo cotidiano. Si una parte fundamental del trabajo directivo consiste en el establecimiento de relaciones sociales positivas con los destinatarios y usuarios, con los compañeros, con los supervisores y políticos educativos y con los diversos agentes sociales de su comunidad (empresas, ONGs, asociaciones, etc.), deberá poseer habilidades para ello, dado que la interacción ocupa una notable parte de su tiempo y en ella reside una gran parte del éxito del trabajo directivo.

Resulta sorprendente, en cambio, que la formación que se ofrece a los directivos educativos se centre fundamentalmente en conocimientos teórico-descriptivos (modelo directivo, liderazgo, legislación educativa, delimitación de tareas directivas, conocimiento de la estructura de la administración educativa, de los servicios y programas existentes, etc.) dejando en un plano secundario el desarrollo de las competencias necesarias para la interrelación eficaz con los demás.

Al preguntar a los asistentes a la actividad formativa que identificaran los aspectos a mejorar para el logro de una mayor seguridad en el afrontamiento de situaciones de hostilidad, la mitad de los consultados coincide en la necesidad de mejorar el control de las emociones, la capacidad de escuchar y ponerse en el lugar del otro (empatía) y, también, la conveniencia de tener claros y no perder de vista los objetivos que guían la intervención. El desarrollo de la autoestima profesional y la capacidad para aceptar las críticas de los demás aparecen, también, como carencias, si bien responden a la percepción de un grupo más reducido de



asistentes. Finalmente, la falta de seguridad en uno mismo, la mejora genérica de las habilidades de comunicación, la objetividad, el saber separar el trabajo de lo personal, junto con el conocimiento profundo de los canales y redes de información, son otras de las carencias que se ponen de manifiesto.

5. ¿Me interesa mejorar?

El desarrollo de habilidades relacionales solamente es posible cuando el directivo se encuentra sensibilizado ante tal posibilidad, predispuesto a ensayar, a introducir cambios en su conducta y, por tanto, a reflexionar y aprender antes, durante y después de la intervención. La mejora no es posible sin la complicidad y la participación activa (el deseo de aprender) del protagonista. Resulta fundamental, por tanto, tratar el tema de la motivación por la mejora.

Un primer elemento a tener en cuenta reside en la claridad de la oferta formativa y la autonomía para decidir la participación. Es fundamental que el directivo conozca de antemano la temática, la intencionalidad y el compromiso que conlleva el curso. No parece que tenga mucho sentido plantearlo como una actividad obligatoria o la que se asiste «por compromiso» o por «quedar bien». Debe ser el propio directivo quien valore la conveniencia y la idoneidad de la propuesta, en función de sus necesidades y posibilidades y, a partir de ahí, tome la decisión (con plena independencia) de invertir una parte de su tiempo al desarrollo de habilidades para el desempeño del cargo.

En segundo lugar, un breve repaso a la actitud inicial así como a las ideas previas de los asistentes ayuda a formarse un panorama de la diversidad de informaciones y expectativas con las que se acude a la formación. Debe considerarse la importancia de la habilidad que se desea desarrollar, los momentos o situaciones en las que será de utilidad, los logros que se esperan conseguir a nivel personal (mayor satisfacción profesional, mayor autocontrol...), y, también, institucional (mejora del clima de centro), etc. Se trata de generar expectativas positivas ante la formación: anticipar los resultados que se pretenden lograr, fomentar la construcción de un atmósfera de trabajo positiva, favorecer el conocimiento y la relación entre los participantes... En definitiva, se trata de predisponer a los asistentes a involucrarse activamente en su propio desarrollo personal.

Un tercer factor motivador a tener en cuenta reside en la elección de los casos que van a ilustrar y serán objeto de comentario colectivo. Conviene partir de casos reales, convenientemente abreviados y depurados, que favorezcan la comprensión y el «centramiento» en los aspectos que se desean comentar. Deben escogerse ejemplos que conecten con la realidad cotidiana de los asistentes, que traten cuestiones de actualidad, que les inviten a pensar «esto también me ocurre a mí».

Los factores citados anteriormente contribuyen a generar una actitud positiva ante el afrontamiento. Son factores de motivación extrínseca. Ello no obstante, interesa que a lo largo de la formación se plantee, de manera explícita, la motivación intrínseca, en tanto que elemento indispensable para que se produzca el paso a la acción. La transición entre el contexto de formación (que, por mucho que se utilicen técnicas de simulación o se efectúen grabaciones reales, no deja de ser «artificial») y el contexto «real» (con un complejo entramado de historias, relaciones, conflictos...) siempre constituye un salto arriesgado a lo largo del cual el directivo va a plantearse si le conviene o le favorece el afrontamiento de la situación de hostilidad o si, por el contrario, le es más cómodo o más fácil ignorarlo. Se trata de un dilema que, tarde o temprano, va a surgir y, por tanto, conviene tratarlo de una manera explícita:

«Ante una situación comprometida, de hostilidad, ¿qué hago? ¿La afronto? o ¿me escabullo y procuro salir por la tangente?».

En principio, cuando se considera la cuestión fríamente, desde la perspectiva de lo deseable, la respuesta lógica tiende a ser afirmativa. Ahora bien, el directivo sabe bien que el «sí» conlleva un montón de interrogantes asociados: ¿por qué intervengo?, ¿con qué objetivo?, ¿qué hago?, ¿cómo lo hago?, ¿qué voy a obtener?, ¿qué riesgos se vislumbran?, ¿qué he de saber hacer?, etc. A la vista de tantos interrogantes, es comprensible que se sienta impelido a responder negativamente: el directivo considera la posibilidad de no, piensa que lo más cómodo es inhibirse, no afrontarlo, dejar que pase el tiempo. En este punto del debate es interesante recoger los argumentos y, también, las objeciones y/o inseguridades de los asistentes. Se trata de fomentar la reflexión en torno al protagonismo que deben asumir en su desarrollo personal.

La mayor parte de las respuestas de los asistentes a la pregunta «¿qué te motiva a plantearte la mejora de tus habilidades para el afrontamiento de situaciones de hostilidad?», señalan que esperan obtener beneficios personales en forma de un sentimiento de mayor bienestar y tranquilidad en el trabajo, el aumento de su propia valoración como profesionales, mayor autoestima... En una proporción semejante se señalan, también, beneficios institucionales que se identifican con la mejora de la función directiva, gestionar mejor el trabajo, evitar conflictos tangenciales y favorecer la creación de un ambiente laboral más relajado y tranquilo.

6. Diseño y ejecución de un seminario de desarrollo de competencias para el afrontamiento de situaciones de hostilidad dirigido a directivos de centros educativos

Los planteamientos anteriores dan lugar al diseño y la ejecución de un seminario de 15 horas de duración, distribuidas en 5 sesiones de tres horas, que se realizan en dos bloques de dos y tres sesiones consecutivas. Entre ambos bloques transcurre una semana.

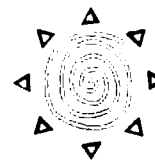
La primera sesión se dedica a presentar y argumentar el diseño formativo, a clarificar la intencionalidad y los contenidos de la actividad, a la concienciación y motivación de los asistentes, a la delimitación conceptual y a la presentación, lectura y comentario colectivo de casos.

La primera parte de la segunda sesión se destina a considerar diversas tipologías de incidentes críticos, a analizarlos y a considerar cómo afectan al directivo. Durante la segunda parte de la sesión, se plantea a los asistentes (en equipos de tres a cinco personas) que elijan, preparen y dramaticen una situación real que consideren significativa. Se escenifican las diversas situaciones elaboradas y se procede a su grabación videográfica.

La semana de descanso entre el primer y el segundo bloque de sesiones se dedica a la conversión de las grabaciones al formato VHS, a un primer análisis por parte de formador y a seleccionar los principales aspectos a comentar.

Las tres sesiones del segundo bloque responden a un formato de seminario de trabajo colaborativo entre los asistentes. Se procede a un primer visionado global de las simulaciones, tras el cual se lleva a cabo un segundo visionado selectivo, en el cual se tienen en cuenta diversos factores que intervienen en el afrontamiento: comportamiento verbal y no verbal, análisis del estado emocional y la actitud del interlocutor, pautas de intervención, utilización del espacio (proxémica), afrontamiento en equipo, etc. De cada uno de los aspectos considerados, se efectúa un resumen final en forma de guía para la acción.

Finalmente, se dedica la parte final de la última sesión a efectuar una valoración del trabajo realizado por parte de los asistentes a la vez que se les



pide que respondan algunas de las cuestiones que se han reflejado a lo largo del texto.

7. Futuras aportaciones

El texto se recoge algunos aspectos a tener en cuenta en el diseño y ejecución de acciones de formación de directivos dirigidas al desarrollo de competencias de afrontamiento de situaciones de hostilidad. Se trata de cuestiones que deben quedar claras, para formadores y destinatarios, al inicio del proceso.

Una vez establecidos los cimientos, en futuras aportaciones se tratarán los contenidos y los elementos metodológicos que determinan la puesta en práctica: análisis de situaciones de hostilidad, pautas de intervención, delimitación de la intencionalidad que guía la acción, habilidades de comunicación verbal y no-verbal, uso del espacio, autocontrol, repercusiones fisiológicas, etc. desde una perspectiva de reflexión y formulación de propósitos de mejora a partir del análisis de la propia actuación.

Notas

¹ El Grup de Recerca sobre Organització de Centres (GROC) es un colectivo de una veintena de docentes y directivos de escuelas e institutos de Girona que forman un grupo estable de reflexión, análisis y formación sobre aspectos relacionados con la organización y dirección de centros educativos.

Los miembros actuales del grupo son Judit Albert (CEIP Quermany), Joan Manel Barceló (IES Narcís Xifra), Jordi Batlle (IES Santa Eugènia), Josep Bofill (CEIP Puig d'Arques), Anna Camps (CEIP Sant Jordi), Dolors Capell (Univ.de Girona), Pilar Carreras (CEIP Mas Masó), Caterina Casanovas (IES A. Deulofeu), Lluís Comalada (CEIP Sant Esteve), Pere Costa (CPriv Vedruna), Beatriu Cruset (CEIP L'Estació), Roser Font (IES Montgrí), Josep Maria García (CEE Els Angels), Esther Gibert (CEIP Sant Jordi), Josep Gifré (IES A. Deulofeu), Fefa Gómez (CEIP La Farga) Imma Marqués (CEIP El Pla), Caterina Matas (CEIP Guillem de Montgrí), Dolors Pairó (CEIP Lacustària), Cati Riembau (CEIP Teresa Pallejà) i Joan Teixidó (Universitat de Girona).

² Entre las actividades de formación de directivos relacionadas con el tema que nos ocupa cabe señalar:

Anàlisi i resolució de problemes en la formació de directius. Reflexions entorn d'una activitat de formació. (1993): FEAEC. Bellaterra

El grup humà. Problemes i conflictes a Curs de Gestió i Direcció de Centres Públics de Primària. Departament d'Ensenyament, Girona (1996)

Intervención de los directivos en los procesos de resolución de conflictos en los centros educativos desde una perspectiva colaborativa. III Jornadas sobre Dirección de Centros Educativos. Granada (1999)

Trabajar en equipo en un centro educativo. XX Cursos de Verano de la UPV. San Sebastián. (2001)

El director ante el conflicto. Curso de Formación Inicial para el ejercicio de la Función Directiva. Plasencia (2002)

El ejercicio de la dirección en Curso de Acreditación para el ejercicio de la dirección. Palma de Mallorca. (2003)

El directius i l'afrontament de les crítiques, Curs de Formació d'equips directius, Andorra (2003)

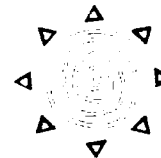
Qué hago ante el conflicto. XXIV Cursos de Verano de la UPV. San Sebastián. (2005)

El conflicto como oportunidad en Programa de Formación de Equipos Directivos del Gobierno Vasco. Vitoria, (2005)

³ El diseño y las características del seminario «Desarrollo de habilidades directivas: el afrontamiento de críticas, situaciones de hostilidad y ataques verbales desde la dirección de escuelas e institutos», organizado por Fete-UGT de Girona, se encuentran en <http://www.feteugt.net>.

Referencias

- ANTÚNEZ, S. (1993): *Claves para la organización de centros escolares. Hacia una gestión participativa y autónoma*. Barcelona, ICE-Horsori.
- DE MANUEL, F. Y MARTÍNEZ-VILANOVA, R. (1998): *Habilidades de comunicación para directivos*. Madrid, ESIC.
- GAIRÍN, J. (1995): «La actuación de los directivos», en Gairin, J. y Darder, P.: *Estrategias e Instrumentos para la Gestión Educativa*. Barcelona, Praxis; 19-47.
- GAIRÍN, J.; TEJADA, J.; TOMÁS, M.; RUIZ, J.M^a y DOMÍNGUEZ, G. (1995): *Estudio de las necesidades de formación de los Equipos Directivos de Centros Educativos. Necesidades percibidas*. Madrid, MEC/CIDE.
- GIL, F. y GARCÍA, M. (1993): *Habilidades de dirección en las organizaciones*. Madrid, Eudema.
- GIMENO, J.; BELTRÁN, F.; SALINAS, B. y SAN MARTÍN, A. (1995): *La dirección de centros: análisis de tareas*. Madrid, MEC-CIDE.
- HOYLE, J.R. (2003): *Aptitudes del directivo de centros docentes*. Madrid, Ramon Areces.
- LORENZO, M. (2000): «La investigación en torno a la dirección de centros y el liderazgo», en AAVV: *Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal*. Actas del VI CIOIE, Granada.
- MCCALL, M.W.; Morrison, A.M. y Hannan, R.L. (1978): *Studies of managerial work: results and methods*. Greensboro, Center of creative leadership; Technical Report, 6
- MINTZBERG, H. (1983): *La naturaleza del trabajo directivo*. Barcelona, Ariel.
- MURILLO, F.J. (1999): *La dirección escolar. Análisis e investigación*. Madrid, CIDE.
- TEIXIDÓ, J. (1996): «La dimensión personal en la formación de directivos escolares», en *Actas del IV CIOE*, Tarragona.
- TEIXIDÓ, J. (1998): *Estratègies de resolució de conflictes organitzatius a escoles i instituts*. Barcelona, Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya.
- TEIXIDÓ, J. (2000): *El directivo ante el conflicto. Ideas previas y concepciones. Actuación en situaciones de conflicto. Detección de necesidades de formación. Informe de los resultados de una exploración llevada a cabo en una sesión de formación de directivos*. Barcelona, Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament.
- TEIXIDÓ, J. (2005): «Àmbits d'actuació dels directius escolars», en *Curs de Formació Inicial per a l'exercici de la funció directiva*. Girona.
- VILLA, A. (2000) (Coord): *Principales dificultades en la dirección de centros educativos en los primeros años de ejercicio*. Bilbao, ICE de la Univ. de Deusto.



VELDFORD, A.T. (1980): «The concept of skill and its apliation to social performance», en Singleton, W.T. y Otros: *The analysis of social skills*. Nueva York, Plenum Press.

Joan Teixidó Saballs
es Titular de Universidad de la Universidad de Girona
Correo electrónico: joan.teixido@udg.es

Lluís Comalada Guinó
CEIP Sant Steve