

Las habilidades sociales en directores de centros escolares

Margarita Salvador, Manuel de la Fuente y Joaquín Álvarez
Universidad de Almería (España)

Este estudio pretende conocer, en qué medida los directores escolares de centros públicos tienen desarrolladas y practican las habilidades sociales en el desempeño de sus funciones directivas, con objeto de planificar y proponer, en función de los resultados, los necesarios complementos formativos, para que el ejercicio de dicha función directiva alcance niveles más altos de eficacia. La muestra ha estado compuesta por 99 directores, de Centros Educativos Públicos de Primaria y Secundaria, de las provincias de Granada y Almería. Los resultados obtenidos en esta investigación nos proporcionan un conocimiento fiable, hasta ahora inexistente, sobre los perfiles que caracterizan a los actuales directivos de centros educativos, en habilidades sociales e interpersonales. Un resumen de los resultados obtenidos, es el siguiente: a) la mitad de los directores escolares (49%) obtienen puntuaciones que están por encima del centil 75, en conductas de aserción y en habilidades sociales; b) casi la mitad de los directores de nuestra muestra, se caracterizan por poner en práctica las habilidades sociales, a través de comportamientos, en los que la "autoexpresión", "decir no", "iniciar interacciones" y "expresar su enfado", son los componentes más relevantes y c) el nivel del centro, el número de alumnos del centro y la antigüedad como director, han presentado algunas diferencias significativas.

Palabras clave: Habilidades sociales, directores escolares, función directiva, liderazgo.

Social skills headteachers of schools centers. This study aims to discover the extent of public school directors have developed and practiced their social skills, in performing his managerial functions, to plan and propose, based on the results, the training necessary additions to the exercise such leadership reach higher levels of efficiency. The sample was composed of 99 directors of schools of Public Elementary and Secondary Education, in the provinces of Granada and Almeria. The results obtained in this research provide us with reliable knowledge, hitherto non-existent, the profiles that characterize the current directors of schools, in their social and interpersonal skills. A summary of results is as follows: a) half of the principals (49%) obtained scores that are above the 75 centile, in behavior and social skills assertion b) nearly half of the directors in our sample are characterized by implementing social skills, through behavior, where the "self-expression", "say no", "initiate interactions" and "express their anger", are the most relevant components and c) the level of the center, the number of students at the school and the old director has made some significant differences.

Key words: Social skills, school directors, managerial function, leadership.

Los centros escolares no son exclusivamente instancias académicas y educativas, sino que son instituciones cada vez más complejas, en las que se desarrollan múltiples actividades, y constituyen espacios de intervención e interacción habitual para otros colectivos de profesionales, además del docente, en los que concurren e interactúan grupos, individuos, roles e intereses y en los que las relaciones interpersonales ocupan un lugar de máxima relevancia (Antúnez, 2007).

Un director escolar, en el desempeño de su tarea directiva, dedica una considerable cantidad de tiempo a gestionar las relaciones humanas, ya que además de tener que relacionarse con su equipo colaborador más directo, debe relacionarse intensa y cotidianamente con todos los interlocutores internos y externos del ámbito educativo, como son las familias, los alumnos, la administración o los representantes de la institución a la que pertenece el centro, los medios de comunicación local, los proveedores de todo tipo, que cada día son más heterogéneos e importantes, etc. (Álvarez, 2006).

La función directiva en los centros escolares requiere del director escolar, no sólo el conocimiento administrativo y técnico necesario para el correcto ejercicio de la misma, sino también el dominio de determinadas habilidades de relación interpersonal, imprescindibles en una gestión donde las relaciones personales juegan un papel fundamental. Habilidades de relación interpersonal como pueden ser, saber comunicarse, saber motivar para el trabajo, solucionar conflictos de manera adecuada, ser asertivo, saber afrontar situaciones difíciles con familias, profesorado y alumnado, tener capacidad de escuchar, de saber gestionar la información etc., ya que del dominio de estas habilidades depende el buen clima del centro y el grado de satisfacción de la comunidad.

Las competencias atribuidas a los directores escolares se definen en el artículo 132, del capítulo IV, del Título V, de la vigente Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Una agrupación de las mismas por ámbitos (Álvarez, 2007) y las capacidades, habilidades o destrezas que se requieren para su desempeño (Ruiz, 2008), se presentan en los siguientes cuadros, en los que se puede constatar que el desarrollo de todas y cada una de esas competencias, requieren de las relaciones sociales e interpersonales.

En el desempeño de estas competencias, los directores están diariamente involucrados en una delicada y frenética actividad de relaciones interpersonales, en las que poseer y desarrollar las pertinentes habilidades sociales, constituye un requisito para un adecuado desempeño de su tarea profesional (Antúnez, 2007). Estas habilidades de interacción social, les permitirá afrontar apropiadamente las diversas situaciones cotidianas y resolver efectivamente los conflictos que se le presentan en los diferentes contextos en que se desenvuelve (Díaz, González y Ortega, 2005).

Cuadro 1. Ámbito ejecutivo

Competencias	Capacidades, habilidades o destrezas
1. Garantizar el cumplimiento de las leyes y demás disposiciones vigentes.	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento, aplicación y capacidad de interpretación de la Legislación vigente. • Talante negociador en la aplicación de la misma. • Integridad y actuación ética.
2. Ejercer la jefatura de todo el personal adscrito al centro y adoptar las resoluciones disciplinarias que correspondan de acuerdo con las normas aplicables.	<ul style="list-style-type: none"> • Dirección de personas hacia un proyecto de centro. • Liderazgo. • Comunicación. • Equidad y rigor.
3. Dirigir y coordinar todas las actividades del centro hacia la consecución del proyecto educativo del mismo, de acuerdo con las disposiciones vigentes y sin perjuicio de las competencias atribuidas al Claustro de profesores y al Consejo Escolar del centro.	<ul style="list-style-type: none"> • Dirección de proyectos (planificación, diseño...). • Colaboración, cooperación y habilidades de trabajo en equipo. • Proyección y perspectiva futura. • Motivación de logro, manteniendo una actitud positiva hacia la posibilidad de conseguir los objetivos del Proyecto de Centro.
4. Proponer a la Administración educativa el nombramiento y cese de los miembros del equipo directivo, previa información al Claustro de profesores y al Consejo Escolar del centro.	<ul style="list-style-type: none"> • Liderazgo. • Formación de equipo.
5. Convocar y presidir los actos académicos y las sesiones del Consejo Escolar y del Claustro de profesores del centro y ejecutar los acuerdos adoptados en el ámbito de sus competencias.	<ul style="list-style-type: none"> • Conducción de reuniones y dominio de la dinámica de grupos (planificación del tiempo, moderación, dinamización, reconducción, ejecución de acuerdos...). • Rigor administrativo. • Cohesión de los distintos puntos de vista. • Generación de autoestima en los miembros del Consejo Escolar. • Negociación. • Creación de compromiso hacia un proyecto. • Síntesis de opiniones para su conversión en acuerdos.
6. Impulsar procesos de evaluación interna del centro y colaborar en las evaluaciones externas.	<ul style="list-style-type: none"> • Autoevaluación.
7. Utilización de técnicas e instrumentos para el análisis y evaluación del propio desarrollo del proyecto.	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo y consenso. • Convencimiento y convicción. • Asunción e incorporación de los resultados al proyecto.

Cuadro 2. Ámbito burocrático

Competencias	Capacidades, habilidades o destrezas
1. Realizar las contrataciones de obras, servicios y suministros, así como autorizar los gastos de acuerdo con el presupuesto del centro, ordenar los pagos y visar las certificaciones y documentos oficiales del centro, todo ello de acuerdo con lo que establezcan las Administraciones educativas.	<ul style="list-style-type: none"> • Gestión (ofertas, presupuestos, contactos...). • Dirección del presupuesto hacia la consecución de un proyecto consensuado. • Organización de los procedimientos administrativos. • Utilización de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación. • Conocimiento de legislación en la materia.

Cuadro 3. Ámbito integración

Competencias	Capacidades, habilidades o destrezas
1. Impulsar la colaboración con las familias, con instituciones y con organismos que faciliten la relación del centro con el entorno, y fomentar un clima escolar que favorezca el estudio y el desarrollo de cuantas actuaciones propicien una formación integral en conocimientos y valores de los alumnos.	<ul style="list-style-type: none"> • Dinamización. • Relaciones sociales. • Motivación hacia un proyecto. • Generación de compromiso y estructuras participativas. • Defensa de valores democráticos y solidarios. • Generación de confianza. • Delegación de competencias. • Construcción de una idea común del estudio, como esfuerzo solidario y mejora del proceso educativo.
2. Favorecer la convivencia en el centro, resolver los conflictos e imponer todas las medidas disciplinarias que correspondan a los alumnos, de acuerdo con las normas que establezcan las Administraciones educativas y en cumplimiento de los criterios fijados en el reglamento de régimen interior del centro. A tal fin, se promoverá la agilización de los procedimientos para la resolución de los conflictos en los centros.	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo comprometido. • Negociación (según un modelo de convivencia basado en los valores democráticos, participativos y solidarios, recogidos para nuestro sistema educativo). • Organización de las estructuras, de los procedimientos y los canales de participación para la cohesión social. • Implicación de los equipos para la consecución de un clima positivo de convivencia y aprendizaje. • Selección de recursos y materiales adecuados al contexto concreto en el que se encuentra el centro. • Mediación en los conflictos. • Anticipación y previsión de las situaciones de desacuerdo en el marco de la convivencia en grupo. • Equidad.

Cuadro 4. Ámbito innovación

Competencias	Capacidades, habilidades o destrezas
1. Promover planes de mejora de la calidad del centro, así como proyectos de innovación e investigación educativa.	<ul style="list-style-type: none"> • Innovación e investigación. • Creatividad. • Creación de redes. • Trabajo en equipo. • Motivación. • Comunicación. • Liderazgo y gestión de proyectos.

Cuadro 5. Ámbito institucional

Competencias	Capacidades, habilidades o destrezas
1. Ostentar la representación del centro, sin perjuicio de las atribuciones de las demás autoridades educativas.	<ul style="list-style-type: none"> • Dinamización. • Comunicación de una imagen positiva de la institución educativa que se represente. • Optimismo. • Relaciones sociales. • Responsabilidad.
2. Colaborar con los órganos de la Administración educativa en todo lo relativo al logro de los objetivos educativos del centro.	<ul style="list-style-type: none"> • Mediación y negociación. • Servicio y cooperación.

Conceptualmente las habilidades sociales, hacen referencia al conjunto de comportamientos interpersonales complejos que se emplean en la relación con los demás y que son requeridos para poder realizar una tarea competente de tipo interpersonal. Son conductas o comportamientos adquiridos y aprendidos (Llanos, 2006). Caballo (1993) las define como “un conjunto de conductas emitidas por el individuo en un contexto interpersonal que expresa sus sentimientos, actitudes, deseos, opiniones, derechos de un modo adecuado a la situación, respetando así esas conductas en los demás y resolviendo generalmente los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas, lo que implica ejercer los derechos personales sin negar los derechos de los demás, expresando opiniones, sentimientos y deseos”.

Costa y López, (1996) definieron las habilidades interpersonales que se requieren en las relaciones entre los miembros de un equipo directivo, como “el corazón de la función directiva”, ya que de ellas depende la satisfacción personal y profesional de los directivos, y están omnipresentes en todas las demás funciones, tareas o roles que esos directivos tienen que asumir en su gestión. Por tanto, toda aquella persona que tenga que desarrollar funciones directivas, independientemente de su nivel en la organización, le resulta fundamental el empleo de habilidades de relación interpersonal o habilidades sociales, ya que relacionarse con personas, forma parte indisociable del trabajo que realiza. Y en muchas ocasiones, como señalan Marín y León (2001), será necesario el entrenamiento en habilidades sociales, sobre todo en aquellos profesionales que, como los directores, “centran su principal actividad profesional en la interacción social”. Las premisas que subyacen al entrenamiento de las habilidades sociales, según Caballo e Iruña (2008), se presentan en el cuadro 6.

Ante la importancia de la utilización, dentro del contexto laboral, de determinadas habilidades sociales que permitan establecer relaciones interpersonales

satisfactorias, Gil (1998), plantea como objetivos prioritarios que deben abordarse a través de los entrenamientos en habilidades sociales, los que se presentan en el cuadro 7.

Cuadro 6. Premisas que subyacen al entrenamiento de las habilidades sociales

1.	Las relaciones interpersonales son importantes para el desarrollo y el funcionamiento psicológico.
2.	La falta de armonía interpersonal puede contribuir o conducir a disfunciones y perturbaciones psicológicas.
3.	Ciertos estilos y estrategias interpersonales son más adaptativos que otros estilos y estrategias para clases específicas de encuentros sociales.
4.	Estos estilos y estrategias interpersonales pueden especificarse y enseñarse.
5.	Una vez aprendidos esos estilos y estrategias, mejorarán la competencia en situaciones específicas.
6.	La mejora en la competencia interpersonal puede contribuir o conducir a la mejoría en el funcionamiento psicológico.

Cuadro 7. Objetivos del entrenamiento en habilidades sociales en el contexto laboral

1.	La mejora de las relaciones internas entre los miembros de la misma organización.
2.	La incorporación de personas pertenecientes a contextos culturales diferentes.
3.	La formación y dirección de equipos de trabajo eficientes.
4.	La creación de redes de contacto externas.
5.	El establecimiento de relaciones directas con proveedores, clientes, y otros miembros de otras organizaciones y de la sociedad.

Al director no sólo le concierne el mantenimiento del sistema educativo y organizativo del centro, sino también el desarrollo personal de quienes trabajan en la escuela y, especialmente, de los alumnos (Egido, 2006), y esto le obliga a desarrollar un liderazgo dinamizador de los grupos y de la organización, para generar su propio crecimiento, en función de una misión o proyecto compartido. Esta función de liderazgo, es considerada una competencia clave de la dirección. La función del liderazgo en la escuela es movilizar a las personas comprometidas con ella, para hacer que el modo como actúan colectivamente se oriente a satisfacer las necesidades del alumnado y las demandas de la sociedad (Padilla, 2008).

Según Gil (1999), la función directiva y el liderazgo se asientan en estrategias como planificar, coordinar, dirigir y controlar, y para todos esos procesos, es imprescindible el dominio de habilidades interpersonales de comunicación, instrucción, supervisión, delegación, evaluación del rendimiento, motivación, solución de conflictos y negociación, habilidades asertivas, en definitiva, habilidades para afrontar situaciones difíciles y en ocasiones límite.

Conceptualmente, los directores difieren de los líderes, si bien se considera que los directores más eficaces son aquellos que, en lugar de emplear con exclusividad recursos de poder legítimo, emplean habilidades propias de liderazgo. No es lo mismo ser un buen gestor o un buen jefe, que ser un líder. Gestionar es, en esencia, sacarle todo el partido posible a lo que ya se tiene o se puede disponer. Liderar es ir más lejos, es sustentar una dinámica más rica y creadora con la organización y con el grupo. Es implicar, crear colaboración, buscar la satisfacción de los miembros, innovar y mejorar continuamente (Lorenzo, 2004).

Como plantea González (2003), el equipo directivo ha de convertirse en “arquitectos del liderazgo”, dedicando su atención a la construcción de equipos, al desarrollo de una toma de decisiones compartida y de la colegialidad, descubriendo,

posibilitando y potenciando las habilidades y conocimientos de las personas de la organización, manteniendo unidas las distintas piezas de la organización y apoyando el que las personas de las mismas se sientan responsables de su contribución al resultado colectivo.

Ante las evidencias de la importancia que tienen las habilidades sociales y de relación interpersonal para el ejercicio de la función directiva, y de sus implicaciones con el desarrollo del liderazgo, nos planteamos estudiar en qué medida los directores escolares de centros públicos de Infantil y Primaria tenían desarrolladas y ejecutaban dichas habilidades en el ejercicio de su tarea directiva, nos planteamos como objetivos, conocer el grado de habilidades sociales globales, así como de sus componentes, presentes en los directores de nuestra muestra, así como conocer si existen diferencias en habilidades sociales en los directores, en función del nivel educativo del centro (Primaria/Secundaria), del sexo y edad de los directores, del número de alumnos del centro y de la antigüedad como director.

METODO

Participantes

La muestra ha estado compuesta por 99 directores de Centros Educativos Públicos de Primaria y Secundaria, de las provincias de Granada y Almería, de los que 55 (un 68.7%) pertenecen a centros de la provincia de Almería y 44 (un 31.3%) a centros de lo provincia de Granada.

La distribución por tipo de Centro fue de 68 de Educación Primaria (un 68.7%) y 31 de Educación Secundaria (un 31.3%). Esta distribución está próxima a la que ambos tipos de centros tienen en el conjunto del sistema educativo andaluz de enseñanza no universitaria, en el que los centros de Educación Infantil y Primaria representan un 72.3% y los centros de Educación Secundaria representan un 37.7%.

El número de hombres de la muestra (un 78.2%), ha sido mayor que de mujeres (un 19.8%), aspecto que refleja la realidad de la situación, donde el número de directores es superior al de directoras. En función de la edad, dividimos la muestra en directores de más de 40 años (80 sujetos) y directores de menos de 40 años (19 sujetos), siendo esta una variable de interés para nuestro estudio, ya que se accede a la dirección de un centro educativo cuando se llevan años de experiencia en el sistema docente.

En función del número de alumnos, tenemos 5 centros con menos de 50 alumnos, 6 centros con más de 50 y menos de 100, 34 con más de 100 y menos de 250, 33 con más de 250 y menos de 500 y 21 con más de 500 alumnos. Por último, en función de la antigüedad en el cargo de director, tenemos 16 directores con menos de 5 años, 29 con más de 5 y menos de 10 años, 40 con más de diez y menos de 15 y 14 directores con

más de 15 años en el ejercicio de la dirección, como se puede apreciar en la siguiente tabla.

Tabla 1. Datos de la muestra

		Frecuencia	Porcentaje
1. Provincia	Almería	55	68.7
	Granada	44	31.3
2. Nivel Educativo del centro	Educación Primaria	68	68.7
	Educación Secundaria	31	31.3
3. Sexo de los directores	Hombre	79	78.2
	Mujer	20	19.8
4. Edad	<40 años	19	19.2
	>40 años	80	80.8
5. N° de alumnos	<50 alumnos	5	5.1
	>50 y <100 alumnos	6	6.1
	>100 y <250 alumnos	34	34.3
	>250 y <500 alumnos	33	33.3
	>500 alumnos	21	21.2
6. Antigüedad como director	<5 años	16	16.2
	>5 y <10 años	29	29.3
	>10 y < 15 años	40	40.4
	>15 años	14	14.1

Instrumentos

Para poder cubrir el objetivo general de nuestro estudio, analizar las habilidades sociales de los directores de los Centros Educativos Públicos, hemos utilizado la Escala de Habilidades Sociales (EHS), de Gismero, (2000). Además, se diseñó un cuestionario *ad-hoc* para recoger la información relativa a las distintas variables de interés para el estudio, denominado Cuestionario de información general.

La Escala de Habilidades Sociales (EHS), de Gismero (2000), evalúa la aserción y las habilidades sociales, y se puede administrar individual o colectivamente, a adolescentes y adultos, con un tiempo de duración de, aproximadamente, entre 10 a 15 minutos. En su versión definitiva, está compuesto por 33 ítems, 28 de los cuales están redactados en sentido de falta de aserción o déficit de habilidades sociales, y 5 de ellos en sentido positivo. La fiabilidad de esta escala, medida mediante el coeficiente α de Cronbach, es de .88. El formato de respuesta es tipo Likert, con cuatro alternativas de respuesta.

Esta escala evalúa 6 factores: autoexpresión en situaciones sociales, defensa de los propios derechos, expresión de enfado o disconformidad, decir no y cortar interacciones, hacer peticiones e iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto.

El EHS permite obtener la puntuación de cada factor y una puntuación global, lo que posibilita diferenciar los perfiles individuales de sujetos con puntuación total alta, que se muestran con aserción y habilidades sociales en distintos contextos, o de sujetos con puntuación global baja, que actúan de forma no asertiva y con pocas habilidades sociales de forma generalizada.

Procedimiento

Se enviaron, de forma aleatoria, el Cuestionario de información general y la Escala de Habilidades Sociales, al 20% del total de los directores de las provincias de Granada y Almería, del listado de la base de datos de la Junta de Andalucía, Comunidad Autónoma a la que pertenecen las provincias de Granada y Almería.

Los cuestionarios iban acompañados de una carta de presentación en la que se les informaba de los objetivos de la investigación, se les solicitaba su valiosa e imprescindible colaboración para la realización del estudio, del carácter anónimo del mismo, se les pedía que contestaran los cuestionarios que se les enviaba y se les agradecía su colaboración.

Una vez recogidos todos los cuestionarios, se procedió a su revisión, con el objetivo de detectar los cuestionarios que estaban incompletos o que les faltaban algunos datos personales. En unos casos, se volvieron a enviar para su cumplimentación y en otros, se completaron mediante llamada telefónica.

Solamente, se desecharon aquellos cuestionarios que tenían errores en la cumplimentación de las respuestas en la escala de habilidades sociales, bien porque se hubieran dejado ítems sin contestar, o bien porque hubiera tachaduras o números borrosos que impedirían su correcta valoración.

RESULTADOS

En primer lugar, se realizaron las correspondientes pruebas de ajuste para comprobar si nuestras muestras se adecuaban o no a la distribución normal, y determinar los estadísticos adecuados, para su utilización en posteriores análisis. A continuación, en función de los objetivos que se establecieron para esta investigación, se realizaron los siguientes análisis, utilizando el SPSS, en su versión 15.0: 1. Análisis descriptivos; 2. Análisis de conglomerados (K-medias); 3. Análisis de significación de diferencias de medias (entre componentes), de las habilidades sociales y 4. Análisis de significación de diferencias de medias, entre los componentes de las habilidades sociales en relación a las características de los directores y de los centros.

Hay que especificar que para estos dos últimos tipos de análisis, se utilizaron tanto la prueba T de medias, como ANOVAs, para muestras relacionadas y que para los análisis descriptivos, se estableció el criterio de agrupación de sujetos, de puntuaciones mayores y menores del centil 75.

En primer lugar, para comprobar que nuestras muestras presentaban una distribución normal, se realizaron las correspondientes pruebas de ajuste, utilizando la prueba de Kolmogorov-Smirnov. Se obtuvo un nivel de significación de .341, por lo que no se pudo rechazar la H_0 y, por tanto, se pudo considerar que las habilidades sociales

globales se distribuían normalmente. Dado que la distribución es asimétrica negativa (-.123), se puede afirmar que hay mayor frecuencia de valores altos que bajos.

Los resultados, considerando las habilidades sociales en su globalidad, demuestran que, el 49% de los directores escolares están por encima del centil 75, lo que nos permite afirmar que, aproximadamente, la mitad de los directores escolares tienen un nivel alto en conductas de aserción y en habilidades sociales.

El análisis de la muestra en cada uno de sus factores, con una puntuación por encima del centil 75, tuvo como objetivo verificar si se mantenían estos niveles en todos los componentes o si aparecían diferencias entre ellos. Los resultados se presentan en la tabla 2.

Tabla 2. Factores de las habilidades sociales (superiores al centil 75)

Autoexpresión	60 %
Defensa de los derechos	30 %
Expresión de enfado	47 %
Decir no	49 %
Hacer peticiones	39 %
Iniciar interacciones	47 %

La “autoexpresión” es el factor en el que hay un mayor porcentaje de directores con un percentil mayor de 75 (un 60%), y la “defensa de los derechos” en el que menos (30%). Entre ambos están los factores “decir no” (49%), “expresión de enfado” e “iniciar interacciones” con el mismo porcentaje (47%), y “hacer peticiones” (39%).

Este análisis pretende identificar si hay grupos de directores que tienen puntuaciones relativamente homogéneas, en cada uno de esos componentes. Para ello, pasamos a estudiar los perfiles de nuestra muestra, a través del análisis de conglomerados de K-medias. Los resultados de este análisis y los sujetos agrupados en cada conglomerado, se presentan en las tablas 3 y 4

Tabla 3. Conglomerados por factores de las habilidades sociales

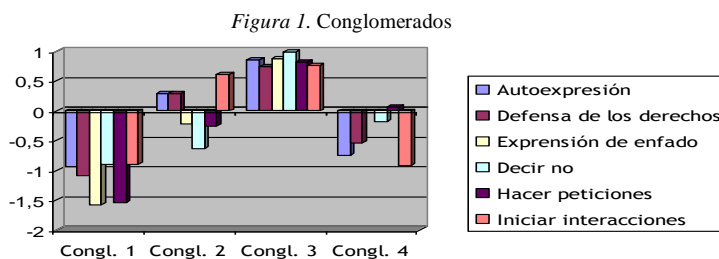
	1	2	3	4
Autoexpresión	-.92668	.29023	.85039	-.74421
Defensa de los derechos	-1,08743	.28834	.75243	-.54109
Expresión de enfado	-1,58248	-.21920	.88103	-.01054
Decir no	-.88736	-.63565	.99670	-.17716
Hacer peticiones	-1,53912	-.25304	.81487	.07200
Iniciar interacciones	-.89769	.62088	.75764	-.92204

Tabla 4. Sujetos por conglomerado

	Nº de sujetos
Conglomerado 1	15
Conglomerado 2	23
Conglomerado 3	33
Conglomerado 4	28

El conglomerado 3, con 33 sujetos agrupa el mayor número de directores y el conglomerado 1, con 15 sujetos, el menor. Entre ambos, el conglomerado 4, con 28 sujetos y el conglomerado 2, con 23 sujetos.

La representación gráfica (ver figura 1), permite identificar dos tipos de perfiles claramente definidos. Por una parte, hay dos conglomerados que tienen todas sus puntuaciones, en un caso, por encima de la media (congl. 3) y, en otro, por debajo de la media (congl. 1). Por otra, hay dos conglomerados que presentan puntuaciones por encima y por debajo de la media, para los distintos componentes de las habilidades sociales (congl. 2 y 4).



El conglomerado número 3 (33 sujetos) obtiene las mayores puntuaciones en todos los componentes de las habilidades sociales, todos los sujetos se sitúan por encima de la media en todos y cada uno de los componentes de las habilidades sociales, y sus puntuaciones están entre 0.0 y 0.99 desviación típica. El perfil opuesto lo representa el conglomerado número 1 (15 sujetos), con todos sus componentes por debajo de la media y sus puntuaciones se distribuyen entre 0.0 y -1.5 desviaciones típicas, con una dispersión mayor que el conglomerado número 3.

El conglomerado número 2 (23 sujetos), presenta una gran dispersión de puntuaciones (entre 0.6 y -0.6 desviaciones típicas), que se sitúan próximas a la media, con tres componentes por encima y tres componentes por debajo de la media. Y, por último, el conglomerado número 4 (28 sujetos), presenta puntuaciones por debajo de la media en todos los componentes de las habilidades sociales, excepto en el factor "hacer peticiones", con una dispersión de puntuaciones entre 0.7 y -1 desviaciones típicas.

Se quiso comprobar, que la constatación, realizada anteriormente, de que los directores de los centros educativos tienen habilidades sociales globales en un nivel alto, lo era de forma significativa, en cada uno de sus componentes. Para ello, se procedió a hacer un análisis, a través de la prueba T para una muestra, en el que se utilizó el valor de muestra 50, que correspondería al centil 50, como valor de comparación.

Los resultados de estos análisis, indican que en los seis componentes existen diferencias significativas con el centil 50, y que todas las medias están por encima del centil 50 de forma significativa, quedando ordenadas de la siguiente manera:

1°. “autoexpresión”, 2°. “decir no”, 3°. “iniciar interacciones”, 4°. “defensa de los derechos”, 5°. “hacer peticiones” y 6°. “expresión de enfado”.

Por último, nos planteamos comprobar si existían diferencias significativas en el total de habilidades sociales, y en cada uno de sus componentes, en función de las variables correspondientes a las características de los directores y de los centros educativos, donde ejercían su labor directiva. En todos los casos se usó el ANOVA de un factor. Los resultados obtenidos, fueron los siguientes:

a.-) En función del nivel educativo del Centro (Primaria/Secundaria). Se pudo observar que existen diferencias significativas en el total de las habilidades sociales (0.029), presentado más habilidades sociales los profesores de los Centros de Educación Primaria que los de Centros de Educación Secundaria. Además, estas diferencias significativas, a favor de los directores de Educación Primaria, se dan en todos los componentes de las habilidades sociales, menos en “hacer peticiones” e “iniciar interacciones”, en los que las diferencias no son significativas.

b.-) En función del sexo. Los resultados indican que no existen diferencias significativas entre directores y directoras, ni para el total de las habilidades sociales, ni para ninguno de sus componentes.

c.-) En función de la edad. La comparación se hizo entre directores menores de 40 años y mayores de 40. Los resultados obtenidos nos indican, que no existen diferencias significativas entre ellos, ni en el global de las habilidades sociales, ni en sus componentes.

d.-) En función del número de alumnos. Las categorías para el número de alumnos que se establecieron, fueron: <50; >=50 y <100; >=100 y <250; <=250 y <500; >=500. Los resultados obtenidos indican, que entre los directores de centros, con esas categorías (según número de alumnos), no existen diferencias significativas, ni para el total de habilidades sociales, ni para los componentes.

e.-) En función de la antigüedad como director. Las categorías que se utilizaron para la antigüedad, fueron: <5; >=5 y <10; >=10 y <15; >=15 de antigüedad. No aparecieron diferencias significativas ni para el total de las habilidades sociales, ni para la mayoría de sus componentes, con la única excepción del componente "defensa de los derechos", en el que aparece una diferencia significativa de 0.033. En este componente, los que más defienden sus derechos, son los directores con más de 5 y menos de 10 años de antigüedad, y los que menos, los directores de más de 15 años en la dirección.

DISCUSION

Considerando las habilidades sociales en su globalidad, hemos encontrado que, aproximadamente, la mitad de los directores escolares (49%) tienen un nivel alto en

conductas de aserción y en habilidades sociales, ya que los sujetos incluidos en este porcentaje, obtienen puntuaciones que están por encima del centil 75. Del análisis descriptivo, entre los sujetos que puntuaban por encima del centil 75, pudimos comprobar que los directores escolares desarrollan conductas relacionadas con los componentes de las habilidades sociales, de una forma no homogénea, siendo la “autoexpresión”, el componente que destaca con mayor porcentaje. A este componente, le siguen “decir no”, “iniciar interacciones” y “expresión de enfado”, a una distancia importante del anterior y, en las últimas posiciones, están los componentes “hacer peticiones” y “defensa de los derechos”. Podemos afirmar, por tanto, que casi la mitad de los directores educativos de nuestra muestra, se caracterizan por poner en práctica las habilidades sociales, a través de comportamientos, en los que la “autoexpresión”, “decir no”, “iniciar interacciones” y “expresar su enfado”, son los componentes más relevantes.

Del análisis de diferencia de medias, pudimos conocer que estos componentes presentan diferencias significativas y que se caracterizan por desarrollar, por este orden, con una alta frecuencia comportamientos de “autoexpresión”, realizar, con un nivel medio, conductas de los componentes “decir no”, “iniciar interacciones”, “defensa de sus derechos” y “hacer peticiones” y que generan, en menor cuantía comportamientos de “expresión de enfado”.

A través del análisis de conglomerados, pudimos identificar la existencia de diferencias entre los directores, en base a los perfiles obtenidos para cada grupo, que reflejaban los distintos niveles con que cada grupo de directores desarrollan los comportamientos relacionados con cada uno de los componentes de las habilidades sociales. Estas diferencias nos han permitido identificar a estos grupos de directores, en función de los distintos grados en que esos grupos de directores, desarrollan y ejercitan los comportamientos y conductas relacionadas con los distintos componentes de las habilidades sociales.

El análisis de diferencias en los directores de Centros Educativos en habilidades sociales en función del nivel educativo del centro (Primaria/Secundaria), del sexo de los directores, de su edad, del número de alumnos y profesores del centro, de la antigüedad como director, han presentado diversas diferencias significativas.

Los directores de los centros de Primaria, presentan significativamente más habilidades sociales, consideradas globalmente, en relación a los directores de centros de Secundaria. También desarrollan significativamente más comportamientos relacionados con todos los componentes, (excepto en “hacer peticiones” e “iniciar interacciones”), en comparación a los directores de los centros de Secundaria.

También aparecen diferencias significativas en el componente “defensa de los derechos”, tanto con el número de unidades del centro (los que más los defienden, los directores de centros de más de 6 unidades y menos de 12, y los que menos los defienden, los de centros de más de 18 unidades y menos de 24), como con la antigüedad

del director (los que más, los que tienen una antigüedad de más de 5 y menos de 10 años, y los que menos defienden sus derechos, los directores con más de 15 años).

El conjunto de resultados obtenidos en este estudio nos proporcionan un conocimiento fiable, hasta ahora inexistente, sobre los perfiles que caracterizan a los actuales directivos de centros educativos, en sus habilidades sociales e interpersonales, permitiéndonos la aproximación al conocimiento de una realidad compleja, como son las variables estudiadas, y de los que resaltamos dos conclusiones básicas. La primera, que los directores de los centros escolares, desarrollan niveles altos de conductas asertivas y de habilidades sociales, aunque de manera desigual, en cada uno de sus componentes. La segunda, que las habilidades sociales, presentan relaciones variadas y dispersas con las distintas características de los centros o de los directores, sin que se haya podido identificar patrones relevantes y significativos.

Estos resultados son de especial interés para el diseño de programas de adquisición y/o mejora de las habilidades sociales, ya que éstas se muestran imprescindibles dentro de los programas de formación de directores de centros educativos y, a su vez son garantía de éxito de dichos programas. Por otra parte, evidencian la inconsistencia de la creencia generalizada, en el ámbito de las relaciones interpersonales, de que la adquisición de las conductas necesarias para establecer relaciones interpersonales adecuadas son de responsabilidad exclusiva de los sujetos y que dependen de su historia de aprendizaje personal, mientras que en el ámbito de la gestión, se asume que ésta se puede aprender y se debe enseñar, como prerequisite y garantía del éxito profesional, no estableciéndose, además, las necesarias relaciones entre los dos ámbitos.

A partir de estos nuevos conocimientos, que deberán replicarse y contrastarse “in situ”, se podrán definir con más precisión qué habilidades de relación interpersonal se requieren, como requisitos iniciales y como repertorios necesarios a aprender, a desarrollar e implantar, dentro de los programas de formación para la capacitación y acceso a la función directiva de los futuros directivos y líderes de los centros escolares, así como el diseño de dichos programas en función de factores distintivos, como por ejemplo, según el nivel escolar (Primaria/Secundaria).

Como plantea Antúnez (2007), el interés por adquirir y desarrollar estas habilidades debería estar presente en los proyectos de desarrollo personal y profesional de los directores escolares, sobretodo, si se pretende afrontar la necesidad de profesionalizar la función directiva en nuestro contexto español (Álvarez, 2006).

REFERENCIAS

- Álvarez, M. (2006). La escuela pública también tiene derecho a una dirección profesional. Avances en supervisión educativa. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 4 (Monográfico).

- Álvarez, M. (2007). La dirección escolar que tenemos. La dirección escolar que necesitamos. *Participación Educativa*, 5, 83-92.
- Antúnez, S. (2007). Dirección de Centros Escolares y Habilidades Sociales. *Temáticos Escuela*, 19, 4-5.
- Caballo, V. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de habilidades sociales*. Editorial Siglo XXI. Madrid. España.
- Caballo, V. e Irurtia, M.J. (2008). Entrenamiento en habilidades sociales. En F.J. Labrador (Coord.). *Técnicas de modificación de conducta* (pp. 573-591). Madrid: Pirámide.
- Costa, M. y López, E. (1996). Las habilidades básicas para dirigir organizaciones y equipos. En M. Costa y E. López (Eds.). *Los secretos de la dirección* (pp. 177-251). Madrid: Pirámide
- Díaz, S.A.; González, M.A. y Ortega, P.B. (2005). *Representaciones sociales de habilidades sociales, liderazgo y clima organizacional en directivos y docentes de establecimientos municipales, subvencionados y particulares de la ciudad de Temuco*. Tesis. Facultad de Educación. Universidad Católica de Temuco. Chile.
- Egido, I. (2006). El director escolar: modelos teóricos, modelos políticos. Avances en supervisión educativa. *Avances en supervisión educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 4 (Monográfico)
- Gil, F. (1998). Habilidades sociales en el trabajo y en las organizaciones. En F. Gil y J.M. León, *Habilidades sociales. Teoría, investigación e intervención* (pp. 187-200) Madrid: Eudema.
- Gil, F. (1999). El entrenamiento en habilidades sociales de dirección en equipos multiprofesionales y en organizaciones. *Actas. I Simposium sobre "Habilidades sociales: Técnicas y áreas de aplicación"*. Granada, Mayo.
- Gismero, E. (2000). *EHS. Escala de Habilidades Sociales*. Madrid: Tea Ediciones.
- González, M.T. (2003). *Organización y Gestión de Centros Escolares. Dimensiones y procesos*. Madrid: Prentice-Hall.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE número 106 de 4/5/2006).
- Llanos, C. (2006). *Efectos de un programa de entrenamiento en habilidades sociales*. Tesis Doctoral. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada.
- Lorenzo, M. (2004). La función de liderazgo de la dirección escolar: una competencia transversal. *Enseñanza*, 22, 193-211.
- Marín, M. y León, J.M. (2001). Entrenamiento en habilidades sociales: un método de enseñanza-aprendizaje para desarrollar las habilidades de comunicación interpersonal. *Psicothema*, 13(2), 247-251.
- Padilla, M.T. (2008). Opiniones y experiencias en el desempeño de la dirección escolar de las mujeres en Andalucía. *Relieve*, 14(1), 1-27.
- Ruiz, J. (2008). El perfil de la dirección escolar según la LOE. *Quaderns Digitals*, 50.
http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=10418

Recibido: 6 de abril de 2009

Recepción Modificaciones: 25 de julio de 2009

Aceptado: 2 de septiembre de 2009