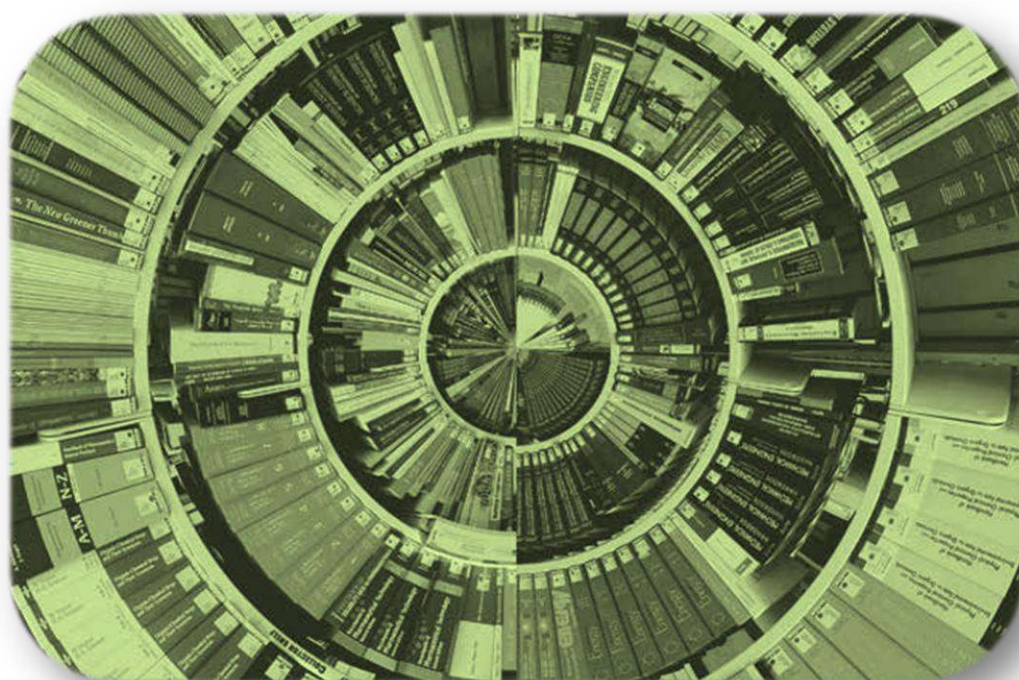


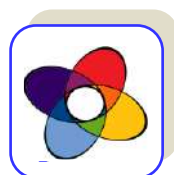
EL MARCO ESPAÑOL

PARA

LA BUENA DIRECCIÓN ESCOLAR



FEAE



FEDADI



Coord.: José Antonio Martínez Sánchez, Antonio Bolívar Botía
Noviembre 2022



EL MARCO ESPAÑOL PARA LA BUENA DIRECCIÓN
ESCOLAR © 2024 by JOSÉ ANTONIO MARTÍNEZ Y
OTROS is licensed under Creative Commons Attribution-
NonCommercial-ShareAlike 4.0 International

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN

Antonio Bolívar

1.1.- Justificación

1.2.- El contexto de la dirección escolar

1.3.- Su funcionalidad

2. LA DIRECCIÓN ESCOLAR. UN MARCO PARA SU MEJORA

Alejandro Campo

2.1.- Metas e intervenciones estratégicas

2.2.- Dirección, organización y funcionamiento del centro educativo

2.3.- Liderazgo pedagógico

2.4.- Participación y colaboración. Gestión del clima institucional

2.5.- Normas éticas y profesionales

3.- LAS DIMENSIONES, LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES Y EL DESEMPEÑO

José Antonio Martínez

Dimensión 1: Metas e intervenciones estratégicas

Dimensión 2: Dirección, organización y funcionamiento del centro escolar

Dimensión 3: Liderazgo pedagógico

Dimensión 4: Participación y colaboración: gestión del clima institucional

Dimensión 5: Normas éticas y profesionales

4.- ANEXOS

4.1. La Intrahistoria del MEBD. *José Antonio Martínez*

4.2. Revisión, de acuerdo con el MEBD, del documento de FEDADi sobre “La profesionalización de la función directiva”. *Pilar de los Ríos, Raimundo de los Reyes, José Antonio Martínez*

1. INTRODUCCIÓN.

Antonio Bolívar Botía. Universidad de Granada

1.1. Justificación

Este Marco, como *visión compartida* sobre el liderazgo en la educación, se ha establecido de modo participativo por quienes están ejerciéndolo, aprobado y apoyado por las principales Asociaciones nacionales (FEDADI, FEDEIP, FEAE) y las correspondientes autonómicas o regionales. Por eso FEDADI, como inicial impulsora del Marco, ha cuidado especialmente que, tanto el *proceso* de elaboración como el contenido, fuera la expresión consensuada de todas las personas que tienen que ver con la dirección escolar. Desde el principio hemos tenido claro que la fuerza del MEBD, como resultado de dicho proceso, debía expresar una visión compartida y consensuada sobre el liderazgo en la educación. Como tal está abierto a recibir sugerencias para su mejora y diálogo de quienes tengan interés en el tema.

1.2 El contexto de la dirección escolar

La dirección escolar en España en las últimas décadas presenta graves déficits para dinamizar e incidir en la mejora de sus respectivos centros educativos. Colegiada por un lado pero administrativista-burocrática por otro, de modo creciente se ha ido mostrando insuficiente para el ejercicio de un liderazgo pedagógico, donde cada equipo directivo pueda hacerse cargo y responder, con los apoyos oportunos, de la mejora educativa de su centro. La pervivencia de una tradición normativista ha desprofesionalizado al personal directivo y docente. Por eso, más allá de las regulaciones administrativas de turno, conviene delimitar las competencias, tareas y responsabilidades que deben tener los directores y directoras de nuestros establecimientos educativos y, de acuerdo con ellas, promover los oportunos *cambios* en su formación, acceso y selección y, también en la estructura organizativa de los colegios e institutos.

El ejercicio del liderazgo pedagógico por parte de las direcciones, como evidencian numerosos informes internacionales y estudios nacionales, es un factor crítico de primer orden en la mejora de la educación. En convergencia con la evidencia internacional, como propone este Marco, se debe tender a contar con unos *equipos directivos con capacidad pedagógica*, cuya función principal debiera ser dirigir y liderar el Proyecto Educativo de Centro, de acuerdo con su concreción en el Proyecto de Dirección. Por otro lado, para tener capacidad de mejora, el liderazgo ha de estar distribuido o compartido entre todos los miembros, haciendo del centro un *proyecto conjunto de acción*. Por eso, la profesionalización que se reclama no tiene por qué oponerse a participación democrática, dado que el ejercicio del liderazgo exige la implicación del profesorado y del resto de agentes educativos.

Vertebrar la comunidad escolar en torno a un proyecto educativo común, en un marco descentralizado y autónomo, requiere un conjunto de condiciones estructurales para ejercer el liderazgo pedagógico, que es impedido por una regulación de la dirección en exceso limitada a la gestión administrativista. A falta de estas condiciones organizativas, llevamos más de una veintena de años, en los que la carencia de estas condiciones ha hecho que la función directiva se perciba como una tarea difícil y poco apetecible, lo que explicaría la continuada falta de candidaturas para ejercerla.

Nos encontramos, pues, en un momento de transición entre una dirección escolar burocrática-administrativista y las nuevas orientaciones de liderazgo pedagógico. Hasta ahora en

España los directivos escolares han tenido una debilidad institucional y escasas atribuciones para poder ejercer un liderazgo educativo. Este Marco pretende decididamente contribuir al tránsito de un modelo burocrático a una dirección pedagógica. De hecho, ya han comenzado a producirse cambios significativos en ejercicio de la dirección en España, reflejados en algunas nuevas regulaciones legislativas, de acuerdo con las orientaciones reflejadas en la literatura internacional. No obstante, también somos conscientes de que la implementación progresiva de este Marco Español para la Buena Dirección precisa que se alineen en coherencia con él, otros elementos de la política educativa y de la organización de las escuelas, para no quedar en una mera declaración o aspiración

1.3.- Su funcionalidad

Este MEBD tiene primariamente un función *descriptiva* (prácticas que funcionan y son deseables), a modo de guía del buen hacer, pero puede ser usado también *prescriptivamente* (en procesos de formación o de evaluación de la función directiva). También expresa una *regulación interna de la profesión*, al modo de código deontológico de buenas prácticas que configure un perfil de desempeño (competencias para la formación, así como indicadores de evaluación), como sucede en los países anglosajones en que hay establecido un Marco. Tal y como ha sucedido en estos países, asimismo es deseable pueda convertirse en un referente para la legislación.

Como documento que contiene los dominios, competencias y descriptores de desempeño que caracterizan a una buena dirección escolar, quiere servir para orientar los procesos de selección, formación (inicial y permanente), evaluación de la dirección y su reconocimiento. Por eso se mueve en un plano general que posibilite regular y tomar decisiones acordes, pero no entra en propuestas específicas, que son variables y dependientes de contextos, tiempos y espacios más concretos. Como propuesta competencial supone, por un lado que el ejercicio profesional de la dirección requiere un conjunto específico de competencias, y por el otro, que estas competencias pueden ser aprendidas y desarrolladas convenientemente por medio de la formación adecuada.

El Marco, como señalábamos antes, abre un camino a la necesaria profesionalización de la dirección escolar en España. Por eso, entendemos que es el comienzo de un proceso para abrir un diálogo necesario. Además, como propuesta-marco precisará ser contextualizada, comentada y ejemplificada, como hacen los Marcos de otros países.

2.- LA DIRECCIÓN ESCOLAR. UN MARCO PARA SU MEJORA

Alejandro Campo Postigo. Fórum Europeo de Administradores de la Educación (FEAE)

La investigación ha constatado que, cuando una dirección escolar tiene condiciones estructurales y competencias adecuadas, es el segundo factor (tras la labor de los docentes en sus aulas) en cuanto a su influencia en la mejora de los aprendizajes de alumnos y alumnas. De ahí la relevancia de una actuación competente mediante un conjunto de desempeños que bien realizados tienen un impacto significativo en los logros del alumnado, mientras que otras tareas marginales de gestión carecen de esa importancia. Así, limitarse a la gestión burocrática de los centros escolares, en las condiciones actuales, se está volviendo claramente insuficiente. Por tanto, la buena dirección apuesta por una serie de tareas prioritarias en su actuación, que recogemos como dimensiones y desempeños en este Marco.

La constatación científica de que la dirección de un centro es uno de los factores clave de la

eficacia escolar, tiene que ir acompañada de medidas de todo tipo, que permitan a las escuelas dotarse de una dirección estable, competente y comprometida. Entre otros, autonomía y dirección pedagógica son dos potentes dispositivos para que las escuelas, como organizaciones, puedan dar respuestas personalizadas acordes con las demandas de sus respectivos contextos. Más allá de las habituales declaraciones retóricas de autonomía, se precisa ésta en la toma diaria de decisiones, así como unos equipos directivos con capacidad para articularla en sus respectivos centros en función de la mejora de los aprendizajes. Lógicamente, los centros deberán asumir la responsabilidad y rendir cuentas de modo sistemático de su actuación.

Por tanto, en primer lugar todas las decisiones de política educativa deben centrarse y priorizar las necesidades de los centros escolares y del alumnado que acogen, al servicio de los cuales está el personal docente. En segundo lugar, la política educativa tiene que presentarse de forma global y coherente, de modo que los centros perciban claridad en los valores y en las aspiraciones en estos tiempos de cambio acelerado. Y por último, las administraciones educativas deben estimular la colaboración en redes y alianzas porque el aislamiento tradicional de las escuelas no permite habitualmente el intercambio de buenas prácticas. Urge mejorar la prestación del servicio educativo y, como consecuencia, fortalecer el rol de la dirección, no en una línea administrativo-burocrática, sino de un liderazgo pedagógico capaz de llevar adelante estas tareas y de gestionar los cambios necesarios.

El reto para los directivos escolares radica en conocer las buenas prácticas existentes y adaptarlas al contexto específico de cada escuela. Elevar el nivel de rendimiento, ampliar el repertorio de estrategias de aprendizaje del alumnado y proporcionar experiencias valiosas de aprendizaje son tareas exigibles independientemente del contexto social en que se encuentra el centro educativo. No cabe duda de que el reto es mayor en unos contextos que en otros y que cada centro escolar reclama respuestas específicas y contextualizadas. La clave está en construir la respuesta desde dentro y no importarla desde fuera, tratar a cada centro como único: poner en marcha modos, estrategias y herramientas válidas para ayudarle en su desarrollo. Esto requiere una dirección escolar más profesionalizada, en la que la formación y la práctica ocupan un lugar indiscutible. La dirección debe ser sensible a las características específicas como el contexto socio-familiar y la composición del alumnado, la trayectoria del centro y su nivel de efectividad y reconocer las expectativas e intereses de todos los miembros de la comunidad educativa: alumnado, profesorado, familias...

La dirección escolar está para que la escuela cada día pueda ofrecer un mejor servicio educativo. Un punto crítico sobre la dirección y organización de centros en España es qué hace o puede hacer para mejorar la labor docente del profesorado en su aula y, consiguientemente, el aprendizaje del alumnado. Las condiciones actuales ponen de manifiesto que la *buena dirección* sigue siendo una aspiración difícil de conseguir y que se encuentran dificultades para cubrirla con personas dispuestas y competentes. Se requiere cambiar la cultura sobre la dirección. Por una parte, el sistema no debe constreñir la acción directiva ni limitarla a la gestión de la contingencia diaria, otorgando libertad suficiente de maniobra y apoyo sostenido para responder a los retos de cada contexto. Por otra, se deben mejorar los procesos de selección, de formación y de evaluación de la dirección. El impacto de la dirección en los resultados de aprendizaje del alumnado no está garantizado automáticamente y depende de lo que saben, piensan, sienten, dicen y hacen quienes

la ejercen. Fundamentalmente de lo que hacen. Este hacer profesional queda reflejado en una serie de dimensiones o conjuntos de prácticas que explican la mayor o menor influencia en el alumnado. Este Marco para la Buena Dirección (MEBD) intenta concretar lo que hemos aprendido por la experiencia y lo que la investigación define como prácticas relevantes, y aporta una breve explicación de cada una de ellas.

2.1.- Metas e intervenciones estratégicas

Los centros educativos son lugares para el desarrollo integral de las personas a través de un proyecto educativo compartido por la Comunidad Escolar. El éxito educativo del alumnado no solo reside en la actividad de las aulas sino que se extiende a lo largo de toda la escuela con un currículo y una evaluación consensuados, con un sistema de participación genuina y con una política adecuada para garantizar el bienestar físico y emocional de quienes la habitan. Los centros escolares atraviesan también sus muros físicos y virtuales para incorporar las influencias positivas de la comunidad en que la escuela se ubica.

A la hora de planificar y organizar estos ámbitos más amplios se necesita un sentido de totalidad porque los colegios e institutos son algo más que la suma de sus partes, son algo más que aulas conectadas por pasillos. Las escuelas además viven en contextos específicos que demandan respuestas acomodadas a su realidad. Son sistemas complejos donde trabajan personas diversas que aportan de modo coordinado oportunidades de aprendizaje para todos y cada uno de sus alumnos y alumnas. En este sentido, la escuela debe contar con una visión ambiciosa a medio y largo plazo y con una práctica coherente y detallada, siendo capaz de contemplar a la vez la globalidad y los elementos que la integran. La política educativa del centro, manifestada en el Proyecto Educativo, se despliega estratégicamente en el Proyecto de Dirección y otros proyectos, programas y prácticas, que implementan esa visión general. Corresponde al Equipo Directivo liderar y dinamizar la elaboración de este “proyecto colectivo”, la articulación de los programas con los que se llevará a cabo y la evaluación periódica de los resultados conseguidos.

La planificación institucional se debe desarrollar de modo participativo para que pueda ser compartida por todas las personas implicadas. Está orientada al logro de objetivos, es realista y está centrada en las finalidades básicas de aprendizaje del alumnado. Esta visión ilusionante guía de manera efectiva el desarrollo profesional del profesorado del centro, la articulación del currículo y de la evaluación del alumnado, la convivencia en el centro... En definitiva, todos los actores, alumnado, profesorado y familias, están implicados en la articulación de un entendimiento compartido del aprendizaje, lo conocen y lo comunican en la actuación del día a día y construyen un clima de mejora continua.

El progreso del sistema educativo y de las escuelas se sustenta en su capacidad interna de mejora. Esta cultura se manifiesta, entre otros, en tres aspectos que funcionan de modo interrelacionado:

- Los procesos cíclicos de revisión, planificación, implementación e institucionalización de las mejoras planteadas.
- Un conjunto de técnicas y estrategias que se utilizan para poner en marcha los procesos anteriores.
- La capacidad y disponibilidad para trabajar de modo sostenido y en colaboración.

Una mejora escolar basada en datos precisa impulsar la autoevaluación, al tiempo que colaborar con las evaluaciones externas, de modo que se puedan tomar de modo informado las decisiones oportunas. La evaluación interna es una actividad básica, generadora de otros procesos de mejora. Busca una percepción ajustada de lo que se hace y de lo que se consigue. Potencialmente sirve como mejora y para la mejora. Antes de empezar a caminar nos dice dónde estamos -el punto de partida- y supone la aplicación de procesos y técnicas, dentro de una orientación colectiva. Un conjunto de decisiones mal planteadas ha hecho que en el sistema público existan pocos mecanismos de evaluación externa y responsabilización de los resultados, tanto personales como institucionales y, muchas veces, se funciona con independencia de los resultados que se consiguen.

La elaboración de los planes de desarrollo institucional constituye otro proceso continuo que requiere la implicación colectiva y el uso de herramientas y técnicas apropiadas. Tanto su diseño como su puesta en práctica nos sitúan en el futuro deseable, en la dimensión de desarrollo con la mente puesta en la mejora de los aprendizajes del alumnado. Los centros escolares tienen limitaciones en la planificación estratégica porque no pueden conectar lo proyectado con los recursos necesarios para hacerlo realidad. En este sentido, sería especialmente relevante disponer de los recursos humanos más adecuados, en la selección de los cuales habría que arbitrar mecanismos para la intervención del centro.

El Proyecto Educativo de Centro expresa las expectativas reales de aprendizaje del alumnado, que se materializan en los objetivos de aprendizaje, los programas y la oferta educativa del Plan anual o del Proyecto de Dirección. A través del currículo el centro escolar interpreta y traslada a la práctica las decisiones de los currículos oficiales de los gobiernos, determinando cuáles son los aprendizajes valiosos y cuáles son las experiencias de aprendizaje apropiadas para hacerlos efectivos. La evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje es coherente y se ajusta a los objetivos amplios planteados y no reduce el currículo a los aspectos formales del mismo. Corresponde al equipo directivo liderar y gestionar los procesos mencionados, para contar con una imagen ajustada a la realidad, una imagen deseable que genere ilusión y entusiasmo colectivos y para guiar la costosa transición de la una a la otra.

Construir la capacidad de mejora implica promover un trabajo conjunto en una organización que aprende a hacerlo mejor. Se trata de construir culturas de colaboración, de establecer relaciones productivas y de crear la tensión de la mejora continua en los procesos y en las actuaciones. Junto a un proyecto exigente y ambicioso se desarrolla también una cultura, un entorno de valores y de relaciones, que cultiva el trato respetuoso y productivo entre todos los miembros de la comunidad, una disposición permanente hacia el aprendizaje y una marcada orientación a la justicia social. El alumnado acepta la responsabilidad de su propio aprendizaje y está dispuesto a dedicar grandes energías en su trabajo. Profesores y profesoras se consideran aprendices permanentes y ponen pasión en su desempeño profesional. Las familias, como responsables últimos de la educación de sus hijos e hijas, apoyan y colaboran honestamente con la institución escolar. La cultura escolar se caracteriza por un ambiente de seguridad y confianza. Todos cuentan con una aceptación genuina y una consideración individual y los errores se consideran como una oportunidad potencial de aprendizaje.

Por último, una dirección eficaz empieza con un conocimiento profundo del entorno de la enseñanza: las necesidades individuales del alumnado, los puntos fuertes y las debilidades del

profesorado, los programas de instrucción, los datos del alumnado, la distribución de los tiempos... La calidad de los datos y el significado otorgado a los mismos permiten tomar decisiones equilibradas respecto a la asignación de la tarea docente, al reparto de los tiempos, a la distribución de los recursos y a las oportunidades de desarrollo profesional. Los equipos directivos deben conocer el abanico amplio de programas y herramientas que hay a disposición para satisfacer las necesidades de su alumnado. La gran proliferación actual de programas y de innovaciones educativas hace difícil la selección. Pero esta se debe fundamentar en las evidencias disponibles de su eficacia y debe implementarse con fidelidad. En esta línea, es importante que los equipos directivos establezcan un número limitado de prioridades, que tengan gran impacto en los aprendizajes del alumnado y basadas en evidencias.

La dirección escolar implica tanto la gestión como el liderazgo. A través del liderazgo se genera una visión de futuro, basada en los valores comunes y en la evaluación de la práctica y de los resultados logrados. Con esta visión colectiva se construye un proyecto ilusionante, realista pero exigente que aúna voluntades y genera energías. La gestión, de modo complementario, se centra en hacer operativos los elementos de la planificación estratégica y en mantener las prácticas y los sistemas requeridos por el cambio previsto. Gestión y liderazgo se convierten en las dos caras de una misma moneda: la dirección escolar.

2.2.- Dirección, organización y funcionamiento del centro educativo

Una segunda dimensión recoge las prácticas específicas propias para gestionar unas condiciones de trabajo para el profesorado que le posibiliten un ejercicio profesional que aseguren aprendizajes de calidad para todo el alumnado. La dirección tiene la responsabilidad de la gestión y funcionamiento cotidiano del centro escolar. Bien planteada, no hay oposición entre la gestión eficiente de los recursos con los que cuenta la organización y el ejercicio de un liderazgo pedagógico. Al contrario, como destacan los desempeños de esta segunda dimensión, las decisiones organizativas en la gestión se deben orientar a favorecer las condiciones para desarrollar buenos procesos de enseñanza y aprendizaje para todos, sin las cuales no tendrán lugar. De hecho, no cabe un buen liderazgo pedagógico sin el ejercicio de una gestión eficaz. Siendo compatibles ambas dimensiones (gestión y liderazgo), también es cierto que atender la primera, particularmente cuando crece la presión administrativista más allá de lo razonable, suele limitar gravemente una dirección pedagógica.

Los centros escolares acumulan en las personas y en los equipos de trabajo muchas competencias y conocimientos valiosos para cumplir su cometido pero, en ocasiones, reaccionan con gran lentitud ante los nuevos retos y necesidades. Unas veces las mismas prescripciones administrativas desincentivan la innovación y otras son los mismos centros quienes generan fuertes rutinas que se convierten en disfuncionales con el tiempo. El liderazgo orientado al futuro tiene que ayudar a la comunidad escolar a articular una visión basada en sus creencias y valores. Las tareas deben ser congruentes para gestionar el proceso de cambio desde la situación actual a la situación deseada.

Para conducir el equipo docente a estos cambios se requieren las destrezas propias de los verdaderos líderes como son la habilidad para generar confianza, la capacidad para hacer un diagnóstico acertado, la experiencia para planificar la mejora y para mantener el esfuerzo sostenido

de las personas. El liderazgo estratégico se enfrenta al reto de equilibrar las necesidades de mantenimiento y de desarrollo. Los centros educativos tienen que cambiar para asumir las orientaciones institucionales y las demandas de los usuarios del sistema, pero tienen que mantener continuidad con su presente y con su pasado, en parte para procurar estabilidad de la institución escolar y en parte porque las reformas no suelen cambiar de modo radical todo lo que hace en los centros.

Además de la capacidad de gestionar a las personas de la organización, lo que como hemos visto requiere altas cualidades, las direcciones escolares tienen necesidad de gestionar una gran cantidad de aspectos, que son de naturaleza variada. Desde el mayor aprovechamiento del tiempo hasta los recursos materiales, de equipamiento o de infraestructuras y financieros, todos ellos deben ser puestos al servicio de maximizar los aprendizajes.

2.3.- Liderazgo pedagógico

En los contextos escolares el aprendizaje valioso no ocurre normalmente por accidente. El equipo directivo debe orientar su tarea a crear entornos que apoyen y faciliten el aprendizaje del alumnado, del profesorado, de los coordinadores de proyectos, de los jefes de seminario..., etc. Es, como se ha denominado en el contexto anglosajón, un “liderazgo para el aprendizaje”. Se cuenta hoy en día con abundante literatura sobre cómo los profesores aprenden a hacerlo mejor y cómo se pueden organizar un conjunto de experiencias de aprendizaje que tengan un impacto positivo no sólo en los resultados sino en la capacidad de aprender. La preocupación principal de los equipos directivos se centra, por tanto, en lograr que el profesorado marque diferencias significativas con todos y cada uno de los alumnos y de las alumnas.

Esta dimensión integra dos líneas de acción claves de un liderazgo pedagógico: liderazgo distribuido; y apoyo y acompañamiento al profesorado, que tendría su máxima expresión en hacer del centro una comunidad profesional de aprendizaje. Liderazgo distribuido, mejora de los procesos pedagógicos y favorecer el aprendizaje de los docentes en el contexto de trabajo, forma así un tríode donde se asientan actualmente las bases más prometedoras de mejora.

Actualmente, mover un centro escolar no puede depender de una sola persona o del equipo directivo. Como sabemos, más bien, el ejercicio de un liderazgo pedagógico consiste en distribuir o compartir tareas y responsabilidades, que hagan crecer el centro como organización. Equipos directivos y profesorado colaboran para resolver los problemas conjuntamente, asumiendo la responsabilidad de los éxitos y poniendo los medios para capacitarse en su logro. Por eso, una primera competencia profesional es promover el liderazgo distribuido. En lugar de líderes carismáticos, liderar es un esfuerzo colectivo por mejorar la labor de la escuela. En caso contrario, no será sostenible en el tiempo. Los líderes formales deben de crear estructuras, grupos y distribución de tareas que lo hagan posible. Por eso, la capacidad de mejora se ve potenciada cuando el liderazgo está distribuido o compartido entre los profesionales de una escuela, en modos que empoderan al personal, construyendo valores, propósitos e impulsos compartidos. A diferencia de otros países, en España contamos en la estructura organizativa de los centros con todo un conjunto de órganos colegiados (ciclos, departamentos, equipos docentes, etc.) que facilitan un liderazgo distribuido cuando no se limitan a un funcionamiento administrativo o burocrático, sino a dinamizar su respectiva área de responsabilidad.

La tarea compleja y exigente de organizar experiencias de aprendizaje para un grupo o clase

tiene tanto componente de liderazgo como la coordinación de un equipo docente o la jefatura de estudios. El equipo directivo ha de sacar provecho del potencial de liderazgo existente en todos los miembros de su centro. Este entendimiento del liderazgo se basa en compartir valores y creencias y ceñirse a ellos en todos los niveles de actuación. De aquí se deriva que el liderazgo instructivo no está unido inexorablemente al estatus o la experiencia; está distribuido en las personas y en los departamentos y potencialmente disponible para quien lo necesite o para todo el mundo. Existen cada vez más evidencias, tanto en el sector público como en el privado, para apoyar este modo distribuido de liderazgo especialmente en las organizaciones que aprenden. En ellas los directivos ponen en marcha proyectos, estimulan el diálogo y la colaboración, identifican problemas y ayudan a construir soluciones. Suelen tener un repertorio de recursos sociales más amplio de lo que ha sido habitual en las estructuras jerárquicas, para promover la apertura, para asegurar relaciones positivas y para afrontar la ambigüedad y la incertidumbre inherentes a los modelos abiertos de liderazgo.

Dado que, como es evidente, la incidencia de la dirección escolar en los aprendizajes del alumnado no es directa, sino mediada por la acción docente, el liderazgo pedagógico se juega en posibilitar contextos que posibiliten un aprendizaje profesional en el contexto de trabajo. Para ello, el equipo directivo promueve y facilita entornos variados de acuerdo a la diversidad de estrategias docentes, el uso de las tecnologías de la información y estimula asumir la responsabilidad compartida por el propio aprendizaje al alumnado. No es un obstáculo menor, para ejercer esta labor, que el equipo directivo sepa muy poco de lo que ocurre realmente en el aula, como manifiestan las investigaciones sobre qué prácticas tienen una efectividad real sobre el aprendizaje del alumnado. Esta dimensión del liderazgo, que se preocupa por la calidad de las actividades de aprendizaje y enseñanza, que incrementa las expectativas positivas sobre alumnado y profesorado y da apoyo sistemático y reconocimiento, se denomina habitualmente liderazgo instructivo o liderazgo pedagógico. No es la única dimensión y tiene que ir acompañada por el liderazgo organizativo que marca direcciones y estrategias, reparte trabajo y responsabilidades y establece estructuras; y por el liderazgo relacional que se preocupa por generar implicación y consenso, por mantener la buena reputación de la escuela y sus miembros, y por construir relaciones fluidas y satisfactorias.

Si como se ha enunciado anteriormente, la calidad de la enseñanza es el factor individual que más contribuye al aprendizaje del alumnado, constituirá una tarea básica de la acción de la dirección promover y orientar el desarrollo profesional de gran calidad en un contexto escolar que busca conseguir los objetivos de aprendizaje previstos y mantener altas expectativas sobre cada uno de los alumnos. Los componentes de una enseñanza de calidad son muchos, desde el conocimiento del alumnado y cómo aprenden, pasando por una planificación de las unidades didácticas y la creación de un entorno positivo de aprendizaje, hasta la consecución de un verdadero compromiso del alumnado en su propio aprendizaje... Los profesores eficaces poseen un rico repertorio de estrategias y demuestran interés por mejorar e innovar.

Y por último, las mejoras en los procedimientos y las innovaciones educativas prosperan en un entorno de seguridad y con un clima de confianza entre todas las personas implicadas. Los celos y el miedo bloquean el aprendizaje e impiden una colaboración productiva entre profesorado, alumnado y familias. Un entorno de aprendizaje físicamente agradable, social y emocionalmente positivo, ordenado y estimulante refuerza el bienestar y la autoestima del

alumnado y del profesorado, incrementando el respeto mutuo, la iniciativa y la motivación hacia los aprendizajes. La mejora de la escuela se asienta en una base firme y sostenible cuando el profesorado funciona como una comunidad profesional, trabajando junto en un proyecto colectivo y aprendiendo unos de otros a dar las mejores respuestas como profesionales.

En consecuencia, un liderazgo pedagógico supervisa y orienta los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación, en función de los objetivos determinados. Se orientan los modos como el profesorado recoge, analiza y comunica los resultados para mejorar los procesos de aprendizaje. Se reconocen los patrones de los resultados de rendimiento y se usa la información para mejorar la calidad de la enseñanza. Los datos y la interpretación de los mismos en colaboración ayudan a constatar evidencias que guían las acciones posteriores. Por último, siendo conveniente la existencia de un sistema de supervisión y de evaluación de la actuación profesional, vinculado a actividades de mejora de la práctica, en nuestro medio resulta problemático su realización. Sólo habiendo creado un sentido de responsabilidad compartida y de comunidad profesional tiene sentido.

Por otra parte, el profesorado es el agente de mayor relevancia en los aprendizajes del alumnado. La investigación, como la experiencia, confirma que el factor que más contribuye al éxito del alumnado es la calidad de los docentes. Puede que las familias no sean conscientes de esta investigación, pero sí han constatado la importancia de un buen docente en la educación de sus hijos e hijas. Una adecuada política de formación, selección y desarrollo profesional es la estrategia más eficaz de las escuelas y de las administraciones educativas para cumplir esta expectativa.

El crecimiento a lo largo del recorrido profesional se logra cuando los equipos de profesores trabajan juntos para atender de modo eficaz las necesidades de su alumnado. Garantizar el éxito del mismo se contempla como una responsabilidad conjunta que obliga a reflexionar de modo colaborativo y a compartir las prácticas profesionales. Por tanto, los cambios de la práctica profesional deben considerar no tanto cuánto y cómo aprenden los docentes a título individual sino cuánto y cómo aprende el grupo, cómo se desarrolla la competencia colectiva, es decir, la capacidad para actuar de modo ajustado a las nuevas necesidades. Es una realidad paradójica porque un grupo sólo puede aprender a través del aprendizaje individual de sus miembros, de su desarrollo personal y profesional. Por otra parte la suma de aprendizajes individuales no garantiza que se produzca aprendizaje colectivo. La competencia colectiva no equivale a la suma de competencias individuales. El grupo puede conseguir lo que ninguna persona es capaz de hacer a título individual. Y también puede fallar en cosas fácilmente realizables a título individual. La competencia colectiva está determinada no sólo por el grado de competencia individual sino también por la interacción competente entre las personas. Es esta una evidencia que interpela a las administraciones para que pongan las bases de auténticas redes colaborativas, de manera que formar parte de ellas constituya uno de los elementos naturales y obligatorios del ejercicio de la función directiva.

Sin embargo, los centros escolares como organizaciones, como ha mostrado la sociología de la enseñanza, están “débilmente articulados”, funcionando cada docente independientemente en su aula, por lo que son escasas –cuando no nulas– las posibilidades de aprendizaje de los demás, en el contexto de trabajo, dado que el individualismo y privacidad lo impiden- En este contexto, el liderazgo pedagógico se juega en ir generando proyectos comunes, tiempos y espacios que posibiliten hacer del centro, progresivamente, una comunidad de aprendizaje docente que, a su vez, incremente los aprendizajes del alumnado. Una comunidad profesional, como responsabilidad compartida por resolver los problemas juntos, aprender unos de otros, mediante el diálogo reflexivo

y la colaboración entre colegas. El mejor liderazgo pedagógico consiste en posibilitar estructuras y tiempos que hagan posible desarrollar el “capital profesional” de los docentes como individual, como equipos y del centro escolar como conjunto. Buenos docentes trabajando juntos en cada escuela son la base firme y sostenible de la mejora, el principal activo para transformar la enseñanza en cada escuela. De ahí la necesidad de cuidarlo y potenciarlo. Pero, a la vez, necesitamos mucho más “capital social” dentro de nuestras escuelas entre los profesionales, y también a través de la escuelas (redes entre escuelas) y con la comunidad más allá de la escuela.

El desarrollo profesional debe ser el verdadero motor de renovación y de cambio en las instituciones escolares. La enseñanza evita el anquilosamiento y la ineficacia mediante la práctica renovada día a día, basada en las evidencias confirmadas por la investigación y la práctica. El desarrollo profesional debe estar vinculado a las necesidades de aprendizaje del alumnado y debe modificar la práctica real para obtener mejores resultados. La clave está en convertir el trabajo ordinario en aprendizaje a través de la reflexión individual y colectiva. El aprendizaje profesional es algo más que la asistencia a cursos sin repercusión directa alguna en lo que se hace. El aprendizaje se produce en los centros escolares cuando el profesorado planifica experiencias de aprendizaje en grupo, cuando se observa mutuamente en la actividad ordinaria, cuando reflexiona sobre los logros y sobre la manera de mejorarlos. El aprendizaje no solo afecta al profesorado, sino que afecta a todo el personal del centro, dirección, docentes, personal de apoyo..., que deben estar involucrados y disfrutar de opciones de desarrollo.

La comunidad de aprendizaje va más allá de propio centro. Una oportunidad de colaborar y de estar conectado es la pertenencia a una red específica de centros que apuestan por una metodología concreta y tienen un modo singular de intervenir con el alumnado. Las redes de centros activan complejas interacciones entre las estructuras y las personas de cada centro. Uno de sus elementos es la interdependencia que saca del aislamiento tradicional a los centros y los conecta con todos los demás produciendo cambios significativos. Por ejemplo la indagación o investigación sobre el propio trabajo incrementa la calidad de las relaciones interpersonales, la capacidad interna de liderazgo... Las redes facilitan la creación y extensión del conocimiento profesional y el cambio de la práctica profesional.

2.4.- Participación y colaboración: gestión del clima institucional

Bien planteada, nada indica que a priori haya oposición entre ejercicio del liderazgo por la dirección y la participación democrática, al contrario se apoyan mutuamente, como muestran la orientación de un liderazgo compartido o distribuido en la comunidad. La tradición de participación democrática de todos los sectores en nuestro sistema educativo es un valor a potenciar, dirigido siempre a la mejora del alumnado, no a intereses particulares de un sector. Por eso, es preciso construir una “cultura de corresponsabilidad” donde todos los sectores de la comunidad escolar participan y se implican en lo que es una tarea común: la mejor educación del alumnado. Entre las competencias profesionales de la dirección está potenciar el modelo de gestión democrática de los centros, al tiempo que se articulan nuevas iniciativas y líneas de acción, en conjunción con las familias. Revitalizar la implicación, participación y responsabilidad directas de los agentes educativos (familia, alumnado y profesorado), haciendo del centro un proyecto educativo comunitario es el mejor modo de mejorar la labor educativa del centro.

Los órganos de representación son importantes, pero limitarlos a una estructura formal de

participación burocrática, provoca por sí misma apatía y desinterés, por lo que es deseable abrir nuevos espacios de interacción y experiencias compartidas. Justamente la participación e implicación de las familias es el mejor antídoto a la tendencia creciente de convertirse las familias en clientes que exigen un determinado servicio a su gusto particular. Nuevas formas de implicar a la comunidad educativa en la educación de la ciudadanía son posibles; sin limitarse a estar cubierta la representación formal o celebrar las oportunas reuniones. Como han experimentado muchos centros cuando los problemas aumentan de modo que la escuela sola no puede con ellos, se impone –más que nunca– la colaboración mutua entre familias y centros educativos. Ambos colectivos (profesorado y familia) están llamados a trabajar en común, en aliados en lugar de potenciales enemigos. Es tarea prioritaria de la dirección trabajar con estos objetivos, como recogen distintos desempeños en la competencia

La creación de un ambiente y de unas condiciones de trabajo que favorezcan a su vez un buen trabajo en las aulas y de convivencia en los centros es algo que depende de los equipos directivos, que debe garantizar un clima de convivencia aceptable. Se sabe, por una parte, que un clima ordenado de disciplina, una convivencia sin sobresaltos permite dedicarse a lo que se considera prioritario en las instituciones escolares: la instrucción. La convivencia es un medio para un fin, una condición necesaria para que se produzca aprendizaje. Por otra, se conoce que el aprender a convivir es, en sí, un resultado del proceso de escolarización que pretende socializar a los alumnos en valores deseables y generalizables para todos, como son la honestidad, la cortesía, la consideración, la tolerancia, el respeto a las ideas y actitudes de los demás. En resumen, la comunidad escolar define una serie de valores deseables para todas las personas y los articula como referentes permanentes de toda la actuación educativa.

Numerosas investigaciones constatan que una gestión participativa que favorezca una cultura de aprendizaje tiene un impacto muy positivo en la convivencia. La acción conjunta del Proyecto educativo de escuela es el ámbito privilegiado, donde se han de vivir los comportamientos y valores que han de “impregnar” una cultura democrática en la vida escolar. Aprender a convivir es un proceso, un modo de interacción entre compañeros. En ese espacio se inscribirá, por tanto, la regulación de convivencia, mediante el Plan de Convivencia.

2.5.- Normas éticas y profesionales

Este Marco Español para la Buena Dirección, como expresión de lo que lo que las propias personas implicadas en la dirección consideran buenas prácticas, se quiere constituir en un código deontológico interno. Como tal, conlleva una ética profesional, que recogemos en esta dimensión, con sus correspondientes desempeños. Un ejercicio de la dirección comprende, junto las anteriores competencias, una integridad personal y una *conducta profesional ética*. Además, cualquier centro educativo tiene la responsabilidad social de educar del mejor modo al alumnado que tiene a su cargo, potenciando su desarrollo al máximo, procurando el éxito educativo. De esta responsabilidad se tiene que hacer cargo la dirección.

Por eso, son los valores subyacentes a su actuación los que le otorgan legitimidad y los que determinan las finalidades éticas de los objetivos de la institución. La dirección se preocupa y se ocupa del aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos y de los profesores. Genera confianza y colaboración en la organización y la preocupación por elevar los resultados de aprendizaje y por disminuir la distancia entre quienes obtienen elevados resultados y quienes los obtienen bajos. Los

valores profesionales son el anclaje de toda práctica profesional y se sitúan en el corazón de los estándares para la dirección. Estos valores, propios del ejercicio profesional de la dirección (integridad, equidad, transparencia, confianza, colaboración, etc.), dan forma a las prácticas educativas y cuestionan de modo permanente toda actividad profesional.

La *ética profesional* está basada en los principios y relaciones éticas que deben mantener los profesionales con el alumnado, familias y profesorado en general o con las instituciones. Como señala el primer desempeño, para actuar éticamente en el ámbito profesional, se ha de partir de una identidad profesional y una ejemplaridad. No cabe una ética profesional como un campo separado del comportamiento ético en general. Las personas que ocupan la dirección son, al tiempo, responsables de que aquello que ha sido aprobado se implementa y supervisar su correcta puesta en práctica.

Los sistemas escolares y los centros que los componen tienen como finalidad prestar un servicio educativo de calidad a todo el alumnado, independientemente del origen social, de la etnia, de la lengua... de modo que todos se sitúen en igualdad de condiciones ante el desempeño personal, social y laboral en sus vidas como personas adultas. El sistema educativo debe garantizar la movilidad social de acuerdo también al esfuerzo y al mérito de cada alumno o alumna. Se debe convertir en el ascensor social que democratice oportunidades de éxito y debe guiarse por los principios de justicia social con políticas educativas: equitativas, transparentes, sostenibles e inclusivas. Los directivos escolares son los guardianes de los valores, respetan y hacen respetar la diversidad lingüística, cultural y ecológica. Demuestran en su práctica un empeño especial por enganchar al alumnado en su propio aprendizaje con experiencias que les ayuden a convertirse en aprendices de por vida.

Junto a los valores de la integridad, equidad, confianza, transparencia, etc., que quienes ejercen la dirección deben ejercitar, como recoge el desempeño tercero, hay una actitud básica imprescindible para que se dé aprendizaje: creer en la capacidad de aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos. Las escuelas eficaces manifiestan de modo reiterado la creencia en la capacidad de aprendizaje de su alumnado, independientemente de los recursos escasos, de la lengua de escolarización o de la poca implicación de las familias. La dirección escolar tiene que tener (y generar) altas expectativas. Con esta actitud se genera una cultura fundamentada en las grandes posibilidades de rendimiento y se convierte en una profecía que se cumple. Las creencias positivas y las altas expectativas puede ser el factor más importante de rendimiento pues con ella se instaura la cultura del éxito y se cuenta con un recurso inagotable.

La influencia indirecta es el modo más importante de intervención disponible para los directivos escolares. Los líderes eficaces trabajan directamente sobre los efectos indirectos. La razón es obvia porque el trabajo de la dirección consiste en hacer a través de los demás. El equipo directivo confía en la plantilla del profesorado para poner en marcha las decisiones consensuadas en los distintos marcos de actuación. Cualquier cosa que los directivos quieran que suceda depende de los demás. Sus ideas e intenciones necesitan como mediadores al resto del personal docente. Un modo de influencia fundamental es el ejemplo. En la profesión de la enseñanza se sabe que el ejemplo es más convincente que todos los discursos y que difícilmente se acepta a quien no practica lo que predica. Los directores, a su vez, son conscientes de que deben dar ejemplo con sus actitudes y sus comportamientos para orientar las prácticas del conjunto del profesorado. Ejercen una notable influencia a través de sus palabras, pero son conscientes de que palabras y obras tienen que

estar en sintonía para no producir discordancias que les desacrediten. Dos son los valores que representan estas actitudes: responsabilidad y autoexigencia.

3. LAS DIMENSIONES, LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES Y EL DESEMPEÑO

José Antonio Martínez Sánchez. FEDADi.

De manera explícita, queremos afirmar que tanto las competencias profesionales como el desempeño profesional de las mismas se refieren a la Dirección, no solamente al director o directora. No podría ser de otra manera, ya que sin menoscabo del liderazgo que el propio director o directora ha de ejercer sobre el Equipo Directivo, debemos avanzar hacia una concepción del liderazgo educativo que tenga en cuenta que las competencias y el desempeño correspondiente, no son asunto de una sola persona. Bien es cierto que el epígrafe sobre liderazgo distribuido parece incluir implícitamente esta idea, pero esta explicitación previa no resulta baladí, en un contexto cada más complejo de los centros educativos.

| DIMENSIÓN 1: Metas e intervenciones estratégicas | |
|--|--|
| COMPETENCIAS PROFESIONALES | DESEMPEÑOS |
| Liderar la planificación institucional | Analiza las características del entorno que influyen en el logro de las metas de aprendizaje. |
| | Promueve el éxito de cada estudiante y el bienestar de toda la comunidad educativa, como razón de ser de la escuela |
| | En colaboración con la comunidad educativa, desarrolla y promueve una visión de la escuela centrada en el aprendizaje y el desarrollo exitoso del alumnado, y en las prácticas de enseñanza y de organización que promueven tal éxito. |
| | Articula, aboga y cultiva los valores fundamentales que definen la cultura de la escuela centrada en el imperativo de la educación de todo el alumnado; las altas expectativas y apoyo a los estudiantes; la equidad, la inclusión y la justicia social, la apertura, el cuidado y la confianza, el respeto, la empatía, el agradecimiento, el compromiso, la autoconfianza, el esfuerzo, la colaboración, la solidaridad, el diálogo... y la mejora continua. |
| | Fomenta la elaboración de Planes Estratégicos que, respondiendo a las expectativas de la Comunidad educativa, expliciten a medio plazo los objetivos a lograr. |

| | |
|--|--|
| | Alienta el liderazgo estratégico de todo el equipo directivo |
| Desarrollar y supervisar la ejecución de la planificación institucional | Desarrolla, implementa y evalúa acciones estratégicas para lograr las metas educativas de la escuela. |
| | Establece un número reducido de prioridades, basado en evidencias, de gran impacto. |
| | Desarrolla que los planes y documentos del centro, entre ellos el Reglamento de funcionamiento interno del centro, sean coherentes con la metas educativas |
| | Asegura que la gestión diaria de la convivencia sea coherentes con la metas educativas |
| Impulsar la evaluación y la gestión del cambio | Promueve las evaluaciones internas sobre los diferentes aspectos del centro, su organización y funcionamiento. |
| | Colabora con las evaluaciones externas. |
| | Promueve, de manera sistemática, la evaluación de los procesos y su revisión. |
| | Utiliza los resultados de la evaluación externa e interna como mecanismo de mejora en los ámbitos curricular y organizativo. |
| | Establece mecanismos de responsabilidad tanto en los procesos como en los resultados |

| DIMENSIÓN 2: Dirección, organización y funcionamiento del establecimiento escolar | |
|--|--|
| COMPETENCIAS PROFESIONALES | DESEMPEÑOS |
| Favorecer las condiciones que aseguren aprendizajes de calidad de todo el alumnado. | Otorga una importancia primordial a las personas y a la gestión de del conocimiento |
| | Lidera y dirige el equipo docente del centro orientando su actuación hacia la consecución de las metas institucionales y bajo el criterio superior del beneficio de todo el alumnado. |
| | Dirige el equipo administrativo y/o de soporte de la institución educativa, orientando su desempeño hacia el logro de los objetivos institucionales. |
| | Gestiona el uso óptimo de la infraestructura, equipamiento y material educativo disponible en beneficio de una enseñanza de calidad y el logro de las metas de aprendizaje de los estudiantes. |

| | |
|--|---|
| | Gestiona el uso óptimo del tiempo en la institución educativa a favor de los aprendizajes, asegurando el cumplimiento de metas y resultados en beneficio de todo el alumnado. |
| | Gestiona el uso óptimo de los recursos financieros en beneficio de las metas de aprendizaje trazadas por la institución educativa bajo un enfoque orientado a resultados. |
| | Gestiona el desarrollo de estrategias de prevención y manejo de situaciones de riesgo que aseguren la seguridad e integridad de todos los miembros de la comunidad educativa. |

| DIMENSIÓN 3: Liderazgo pedagógico | |
|---|--|
| COMPETENCIAS PROFESIONALES | DESEMPEÑOS |
| Promover el liderazgo distribuido | Fomenta la distribución del liderazgo, creando y promoviendo estructuras que la hagan posible. |
| | Distribuye formalmente las tareas |
| | Utiliza el conocimiento especializado en la formación de grupos de trabajo |
| | Alienta el liderazgo compartido como forma de asegurar la sucesión y un liderazgo sostenible. |
| Gestionar la calidad de los procesos pedagógicos mediante la reflexión y la acción conjunta, a través del apoyo y el acompañamiento sistemático al profesorado | Orienta y promueve la participación del equipo docente en los procesos de planificación y desarrollo curricular. |
| | Propicia una práctica docente basada en el aprendizaje colaborativo y la diversidad existente en cada aula. |
| | Supervisa y orienta el uso de estrategias y recursos metodológicos, así como el uso efectivo del tiempo y los recursos educativos en función del logro de las metas de aprendizaje del alumnado y considerando la atención de sus necesidades específicas. |
| | Promueve la discusión, y en su caso utilización, de los últimos avances tecnológicos y pedagógicos. |
| | Supervisa y orienta el proceso de evaluación de los aprendizajes a partir de criterios claros y coherentes con los aprendizajes que se desean lograr, asegurando la comunicación oportuna de los resultados y la |

| | |
|--|---|
| | implementación de acciones de mejora. |
| | Utiliza los sistemas de evaluación de los resultados para trasladar tanto los éxitos como los posibles fallos y el compromiso de mejora. |
| Promover y liderar una comunidad profesional de aprendizaje | Promueve, facilita y gestiona oportunidades de formación continua del personal del centro para la mejora de su desempeño. |
| | Genera espacios y mecanismos para el trabajo colaborativo entre docentes y la reflexión sobre las prácticas pedagógicas que contribuyen a la mejora de la enseñanza y del clima escolar |
| | Estimula las iniciativas relacionadas con innovaciones e investigaciones pedagógicas rigurosas, impulsando su implementación y sistematización. |

| DIMENSIÓN 4: Participación y colaboración: gestión del clima institucional | |
|---|---|
| COMPETENCIAS PROFESIONALES | DESEMPEÑOS |
| Impulsar e implementar la participación democrática de los diversos sectores de la Comunidad Educativa | Promueve espacios y mecanismos de participación y organización de la comunidad educativa en la toma de decisiones y en el desarrollo de acciones previstas para el cumplimiento de las metas de aprendizaje |
| | Promueve los consensos, basados en la consideración del otro y en la apertura a otras opiniones, asumiendo que la consecución de los mismos requiere tiempo y esfuerzos. |
| | Es accesible para cualquier miembro de la Comunidad Escolar |
| | Facilita el acceso a la información relevante a todos los miembros de la comunidad educativa. |
| | Recaba, periódica y sistemáticamente, la opinión de todos los miembros la Comunidad Educativa |
| | Toma medidas para que la transparencia sea una característica en la gestión del centro. |
| | Genera un clima escolar basado en el respeto a la diversidad, la colaboración y la comunicación permanentes. |
| Promover un clima escolar basado en el respeto, el estímulo, la | Maneja estrategias de prevención y resolución pacífica de |

| | |
|--|---|
| colaboración mutua y el reconocimiento de la diversidad | conflictos mediante el diálogo, el consenso y la negociación. |
| | Impulsa los procesos de tutorización y orientación del alumnado |

| DIMENSIÓN 5: Normas éticas y profesionales | |
|--|--|
| COMPETENCIAS PROFESIONALES | DESEMPEÑOS |
| Actuar éticamente, con ejemplaridad y de acuerdo a normas profesionales que promuevan el éxito académico todo el alumnado, garantizando el bienestar de toda la comunidad educativa | Asume su identidad profesional, y actúa con ejemplaridad en su conducta personal, en las relaciones con los demás, en la toma de decisiones, en la administración de los recursos de la escuela, y en todos los aspectos de liderazgo escolar. |
| | Actúa de acuerdo con las normas profesionales de integridad, equidad, transparencia, confianza, colaboración, perseverancia, y el aprendizaje y la mejora continua |
| | Actúa con responsabilidad |
| | Manifiesta un compromiso personal con los procesos de implementación y su supervisión. |
| | Promueve la rendición de cuentas como elemento inseparable a la necesaria autonomía. |
| | Asume la formación continua, tanto para la gestión como para el ejercicio del liderazgo pedagógico, como inherente al ejercicio profesional. |
| Colaborar eficazmente con otras escuelas y entidades para promover la innovación y la mejora. | Forma parte de equipos y redes de trabajo que promueven la generación de conocimiento, la mejora de la gestión y la innovación, extendiendo la idea de comunidad de aprendizaje a docentes y centros ajenos al propio. |

ANEXOS

4.1 LA INTRAHISTORIA

José Antonio Martínez. FEDADi

Dentro de los vaivenes a los que el sistema educativo español ha venido siendo sometido por nuestros gobernantes a lo largo de los últimos años (y el sistema no es solo su estructura curricular), la dirección escolar no podría quedar al margen.

En los últimos treinta y tantos años, comenzando con el Estatuto de Centros Escolares de 1980, de efímera vigencia, la LODE, la LOPEG, la LOCE, la LOE y finalmente la LOMCE han venido a configurar un modelo de dirección escolar peculiar y de discutibles resultados.

Además, con la asunción de las competencias en materia educativa por parte de las Comunidades autónomas nos tropezamos con variopintas interpretaciones basadas más en la ideología (o la oportunidad) que en las evidencias que en estos años cada vez más estudios, nacionales o internacionales, han venido poniendo de manifiesto sobre la dirección escolar.

Desde su constitución en 2005 la Federación de Asociaciones de Directivos de Centros Educativos Públicos ha pretendido incorporar a la agenda educativa de las diferentes Administraciones el *tema* de la dirección de los centros, y no de manera caprichosa o por meros intereses corporativos, sino por su evidente impacto en el funcionamiento de los centros educativos. Al igual que ocurre con muchos elementos de nuestro sistema educativo, las *evidencias* parecen ocupar un lugar secundario frente a las *ocurrencias*, dando lugar a políticas poco consistentes y efímeras en el tiempo. Hace unos años nuestro modelo de dirección escolar para los centros públicos constituía, junto con el de Portugal, la “excepción ibérica”. En la actualidad estamos a punto de quedarnos solos. Pero a la vista de otros indicadores: elevado número de vacantes sin cubrir por ausencia de candidatos, la falta de atractivos y el exceso de responsabilidades, la excesiva provisionalidad que imposibilita la consolidación de Proyectos Educativos, la ausencia de autonomía para dar respuesta a las necesidades de nuestro alumnado, la excesiva politización de las diferentes Administraciones, etc... no parece que debamos sentirnos satisfechos por el estado actual de la cuestión. La gobernanza de los centros, sobre todo públicos, no parece ser una prioridad y los pocos datos de que disponemos no son para sentirnos satisfechos.

Los directivos agrupados en FEDADi hemos ido construyendo un discurso coherente sobre la dirección escolar, que tuviese en cuenta la realidad de nuestros centros y a la vez nos aportase una visión sobre las demandas cada vez mayores, y a veces nuevas, que desde la sociedad se nos hacen. Hemos coincidido en señalar que carecíamos de un modelo de dirección escolar capaz de dar respuesta a todo ello, y lo peor es que hemos encontrado pocos “compañeros de viaje”.

A finales de 2008 se publica el informe “Mejorar el liderazgo escolar” de la OCDE, informe que pone en evidencia los problemas que son comunes a muchos países de nuestro entorno y que señala

además que el liderazgo se ha convertido en una prioridad en los programas de política educativa a nivel internacional por su gran impacto en los resultados del alumnado. Apuesta por el reforzamiento del liderazgo escolar asignándole un lugar relevante en la mejora de los sistemas educativos, formulando cuatro palancas para ello: re-definir las responsabilidades del liderazgo escolar, distribuir el liderazgo, desarrollar habilidades para un liderazgo escolar eficaz, y hacer del liderazgo escolar una profesión atractiva. Pero sobre todo señala “al Centro Escolar” como clave para el aprendizaje del alumnado: en él se desarrollan los procesos de enseñanza y de aprendizaje para ser ciudadanos, y consecuentemente la mejora de los sistemas educativos pasa inexorablemente por la mejora de los centros educativos y de los procesos que en él se desarrollan. Para la Federación supuso un importante acicate en la medida en que venía a señalar cuestiones apuntadas por nosotros, la verdad es que con poco éxito. Como era de esperar, en España, este informe tuvo inicialmente una escasa relevancia y difusión. Las diferentes Administraciones, tan interesadas en sus resultados de PISA (también de la OCDE), no puede decirse que demostrasen mucho interés. No obstante, al hilo del Informe, pudimos los directivos ir elaborando propuestas que en mayor o menor medida mejorasen aspectos de la dirección, siempre de índole menor.

En los últimos años el sistema educativo público se ha visto afectado por drásticas reducciones de sus recursos, reducciones cuyos resultados hemos cuestionado por sus perniciosos efectos, y por la entrada en vigor de la LOMCE. Con las primeras, las posibilidades organizativas de los centros han quedado muy mermadas al no disponer de profesorado no solo para atender necesidades específicas del alumnado, o implementar y desarrollar programas, sino también en las disponibilidades horarias de los propios directivos. Parecería que en la escuela lo único importante era dar las clases, dejando en un segundo plano, a efectos del cómputo lectivo todo lo demás. Además, con la LOMCE se ha enfatizado el rol de “representante de la Administración”, que cumple por encima de todo con las disposiciones oficiales, frente al rol de liderazgo, más preocupado por la creación de una visión compartida para toda la comunidad escolar y del éxito escolar de todo el alumnado.

Con estos nuevos mimbres, las administraciones han sabido encontrar en los directivos su tabla de salvación. Ante cualquier nueva tarea u ocurrencia, siempre se recurre a los equipos directivos de los centros: gestión de los libros de texto, gestión de los Fondos Sociales Europeos, estadísticas de dudosa utilidad, peticiones de datos y más datos (ya enviados telemáticamente)... de manera que el tiempo dedicado a las tareas administrativas ha aumentado cada vez más en detrimento de los aspectos claves del liderazgo educativo. Lo que nos lleva a unas direcciones de corte burocrático-administrativo cada vez más alejadas de las evidencias que, machaconamente, nos ponen de manifiesto todos los informes nacionales e internacionales.

Y en este contexto, un tanto hartos de la poca consideración profesional, y a veces personal, sentimos la necesidad de formular, y formularnos, varias preguntas sobre qué es ser director o directora (no estar de director o directora), cómo hay que ejercer las labores directivas, cuál o cuáles deben ser las líneas maestras de actuación, qué código de conducta es exigible, etc... Se trata de dar visibilidad a algo común en los países de nuestro entorno: la identidad profesional de la dirección escolar. El fruto de estas reflexiones es el Marco Español para la Buena Dirección Escolar – MEBD-.

En marzo de 2016 y a raíz de un afortunado encuentro con el profesor Antonio Bolívar, con el que se produjo una feliz coincidencia, comenzamos a trabajar. Habíamos estudiado los estándares de

diferentes países anglosajones, así como otros marcos de países latinoamericanos, que nos orientaron a la hora de tomar decisiones. Mención especial, en la medida que nos permitió trabajar en nuestro propio contexto, merece el documento “Evaluación de la función directiva” elaborado por la Inspección Educativa de Euskadi.



Teníamos a la vista el XXXIII Congreso de FEDADi, a celebrar en Valencia en mayo de 2016, y consideramos que era una ocasión muy propicia para plantear a la Federación este proyecto. La propuesta, que fue objeto de debate en este congreso fue aceptada, fijándose las líneas de trabajo, así como la estructura: dimensiones, competencias profesionales, y desempeños profesionales, y también se acordaron las cinco dimensiones que recogen los cinco ámbitos de actuación de la dirección de un centro escolar:

- Metas e intervenciones estratégicas
- Dirección, organización y funcionamiento del establecimiento escolar
- Liderazgo pedagógico
- Participación y colaboración: gestión del clima institucional
- Normas éticas y profesionales

Dos aspectos muy relevantes que se acordaron además, fueron la apertura del proceso de elaboración a otras entidades o personas interesadas, y que el MEBD resultante, lejos de ser un documento excesivamente teórico (pero no por ello exento de fundamentación), debería ser útil para los directivos.

Ya en el mismo Congreso empezamos a definir las competencias y sus desempeños, dejando la construcción del marco teórico para el final. En junio se envió el primer borrador.

En noviembre celebramos en Madrid el XXXIV Congreso de FEDADi, en el que ya participaron el Fórum Europeo de Administradores de la Educación – FEAE- y la Federación de Asociaciones de Directivos de Centros de Infantil y Primaria –Fedeip-, así como el profesor Bolívar. Fueron tres días de intenso trabajo que nos permitieron recoger numerosas aportaciones, y adquirir algunos compromisos: reelaborar el borrador con las aportaciones de los grupos de manera que se pudiese enviar el nuevo borrador a la vuelta de Navidad, abrir un período de un mes para las enmiendas, y finalmente hacerlo público en febrero de 2017. Felizmente los compromisos se cumplieron y el MEDB en su primera versión se distribuyó en la fecha prevista.



El documento que recoge nuestras propuestas no es por tanto el resultado de ningún encargo, ni cuenta con el patrocinio o bendición de ninguna Administración. Es un reflejo de las reflexiones, coincidencias y acuerdos de personas con experiencia en tareas directivas y fundamentalmente interesadas en ofrecer una visión distinta fruto de las evidencias que las diferentes investigaciones nos vienen, de manera obstinada, señalando. También es oportuno señalar que es la primera vez que en nuestro país se acomete una tarea de estas características.

Con la presentación del Marco pretendemos suscitar un amplio debate no solo entre los directivos e interesados sino también entre las entidades con presencia en el mundo educativo: sindicatos del profesorado, asociaciones profesionales, patronales, universidades, Administraciones, personas de reconocido prestigio cuyo ejercicio profesional tiene relación con la educación, etc.

Sin menoscabo de la presentación del mismo en las diferentes Jornadas que las entidades participantes celebran, finalmente, el día 8 de mayo de 2017, y con motivo de nuestra comparecencia en la Subcomisión del Congreso de los Diputados para el Pacto Educativo, presentamos y entregamos copia del MEDB en la citada Subcomisión. Resaltando que nuestra principal pretensión era orientar a los directivos en su quehacer diario.

El MEDB no es un documento cerrado, ni sus propuestas inmutables. La escuela es un organismo vivo y en permanente transformación, y el MEDB debe amoldarse a esos cambios. Para mantener su vigencia deberá ser revisado y actualizado con una periodicidad a determinar. En el presente inmediato nuestro compromiso es, a la luz del mismo, desarrollar otros aspectos relacionados con la

dirección escolar:

- Los Proyectos de Dirección
- La formación inicial y continua
- Los procesos de selección de los directores y directoras
- Las funciones para poder llevar a cabo sus tareas
- La evaluación y el reconocimiento
- La organización de los centros
- Etc...

4.2 LA PROFESIONALIZACIÓN DE LA FUNCIÓN DIRECTIVA

(Actualización del Documento de FEDADi de 2015

de acuerdo con el MEBD. Enero 2022)

Pilar de los Ríos Murillo, Raimundo de los Reyes-García Candel, José Antonio Martínez Sánchez. FEDADi.

Desde hace años venimos escuchando con reiteración la necesidad de “profesionalizar la dirección escolar”, y esto es así porque todos los informes nacionales e internacionales consideran que, en la actualidad, las tareas que se le exigen a todo director o directora configuran una actividad distinta de la docencia. Es decir, que ser director o directora supone desarrollar una actividad específica que demanda inicialmente un conjunto de saberes teóricos, metodológicos y técnicos no exigibles para el desarrollo de la docencia. Por tanto el concepto “profesionalizar” hay que entenderlo como convertir en profesión ese conjunto de actividades específicas, ejercidas anteriormente por “mera afición”.

Pero esto no es suficiente. El ejercicio de la dirección conlleva no solo la necesidad de contar inicialmente con un conjunto de conocimientos, sino de desarrollar un conjunto de habilidades de liderazgo, habilidades que solamente pueden adquirirse en el ejercicio. De ahí que el ejercicio del cargo, la formación en el mismo, y la posterior “evaluación del desempeño” es lo que finalmente puede conferir la cualificación necesaria.

A finales de 2008, se publicó el informe “**Mejorar El Liderazgo Escolar**” de la OCDE, informe al que en España ciertamente se le concedió poca relevancia sin duda porque tanto las formaciones políticas mayoritarias como las organizaciones sindicales y sociales con presencia en el mundo educativo carecen de propuestas suficientemente sólidas en este sentido, más allá de propuestas ideológicas. En dicho Informe, se proponen cuatro ejes de actuación para la mejora de la dirección escolar:

- (Re)Definir las responsabilidades del liderazgo escolar
- Distribuir el liderazgo escolar
- Desarrollar habilidades para un liderazgo escolar eficaz
- Hacer del liderazgo escolar una profesión atractiva

La relevancia del Informe estriba en que sus análisis y propuestas se basan en evidencias empíricas

suficientemente contrastadas, no en opiniones.

Cinco años más tarde, y con motivo de la elaboración de la LOMCE hubiese resultado lógico, con el concurso de las organizaciones de directivos, un ejercicio de concreción de las propuestas del Informe. Es evidente que esto no fue así, y a pesar de que la LOMCE tomó algunas propuestas del Informe, se dejó en el tintero tres de las más importantes y que el propio informe señalaba:

- los cuatro ejes de actuación, **considerados en su conjunto**, pueden mejorar la práctica efectiva del liderazgo escolar. Parecería que se utiliza el Informe “para justificar” decisiones ya adoptadas.
- la autonomía escolar por sí sola no conduce de manera automática a una mejora en el liderazgo, a menos que esté bien fundamentada
- mayores grados de autonomía deberán acompañarse de disposiciones para nuevos modelos de liderazgo más distribuido, nuevos tipos de rendición de cuentas y capacitación y desarrollo para los líderes escolares

Centrándonos en la profesionalización de la dirección escolar, hay cuatro factores esenciales que, al igual que ocurre en otras profesiones, la caracterizan y le dan sentido:

- la formación para el ejercicio.
- la profesionalización de la selección.
- la evaluación del desempeño.
- la acreditación “formal” para el ejercicio de la misma.

Nos pareció, por tanto, necesario seguir profundizando en el modelo directivo que necesitamos, de ahí que en 2016 abordásemos la tarea de elaborar el “Marco Español para la Buena Dirección Escolar –MEBD–”, que recogiese, desde la experiencia del día a día en los centros, las dimensiones, las competencias profesionales y los desempeños, y que fuese el referente en el quehacer profesional de los directivos escolares.

Ya en el año 2020 se publica la LOMLOE, cuyo proceso de implantación se inicia en el año 2021, introduciéndose cambios relevantes en relación a las direcciones de los centros. En su preámbulo, se hace explícito que: “La dirección de los centros educativos se identifica como factor clave para la calidad del sistema educativo, y se apuesta por un modelo de dirección profesional que se alinea con las recomendaciones europeas sobre esta figura, que ha de conjugar la responsabilidad institucional de la gestión del centro como organización, la gestión administrativa, la gestión de recursos y el liderazgo y dinamización pedagógica, desde un enfoque colaborativo, y la lógica de buscar el equilibrio entre tareas administrativas y pedagógicas”.

Al margen de las diferencias constatadas entre comunidades autónomas, comprobamos que los actuales procedimientos de selección no contribuyen a garantizar direcciones estables, competentes y comprometidas en buena parte de los centros educativos, ni por supuesto profesionales. Asimismo, es llamativo el número de casos en que se han constatado actuaciones alejadas de la objetividad y neutralidad exigibles en los procesos de selección.

Sin duda el reto para las Administraciones educativas debe ser atraer, apoyar y conservar a directivos escolares cualificados, lo que requiere mejorar sensiblemente la consideración de la actividad directiva, el reconocimiento para quien la ejerce y las expectativas de crecimiento

profesional.

Constatamos con pesar, que las normativas dimanadas de la LOMLOE suponen un retroceso en el camino de la deseable profesionalización de las direcciones escolares, volviendo a fórmulas anticuadas, y que ya se han relevado poco eficaces.

Es preciso reiterar, cuanto sea necesario, que una dirección sólida, centrada en el liderazgo pedagógico, constituye el segundo factor con más peso en la mejora del rendimiento escolar.

1.- LA FORMACIÓN

La formación para el ejercicio de la dirección es, sin duda, un elemento fundamental para su perfecto desarrollo. Son necesarios directores altamente formados y competentes, con autoridad y capacidad de liderazgo, con el fin de dar respuesta a las necesidades de la sociedad. Ha de ser una formación centrada en la práctica diaria del equipo directivo, especialmente en la que a continuación denominamos formación previa e inicial.

El plan de formación que FEDADi propone para alcanzar los citados objetivos deberá contemplar los siguientes aspectos:

A. Tipo de formación

En el tiempo, contempla tres fases:

a) Previa

- Ha de estar abierta a todos los que deseen desempeñar la función de dirección, garantizándose por parte de las administraciones educativas el acceso a la misma de todos los solicitantes.
- Consistirá en una formación de carácter básico, de una duración no inferior a 120 horas y evaluable.
- Deberá habilitar, dentro de la carrera profesional del profesorado, para ejercer la dirección de los centros en todo el Estado, y por tanto de diseño homologable en todo él. Actualmente la disparidad en el diseño de los cursos es notable, así como que se centra casi exclusivamente en la gestión y la legislación, en línea con el burocratismo imperante.
- Se llevará a cabo en instituciones de las Administraciones educativas especializadas en “la formación en el liderazgo”

b) Inicial

Se realiza en dos fases:

❖ Fase 1

- ✓ Entre el final del proceso de selección y el nombramiento.
- ✓ De duración no inferior a 120 horas.
- ✓ Con dedicación exclusiva al curso de formación.
- ✓ Centrada en el ejercicio del liderazgo pedagógico y en ejercicio de responsabilidades que permita la autonomía de los centros.

❖ Fase 2

- ✓ Se efectúa durante el primer curso del mandato.
- ✓ Tiene carácter práctico y es supervisada por un tutor. Tutor que debe ser un director o ex director con evaluación positiva al menos un mandato.

c) Continua

Tras la fase inicial y durante todo el mandato, mediante la organización y desarrollo de actividades de actualización y perfeccionamiento, como cursos, seminarios, conferencias, jornadas, foros de debate, etc. Deben responder a una doble vertiente.

- Actividades de carácter obligatorio, en función del diseño establecido por las administraciones, para cubrir las necesidades resultantes de los cambios que se produzcan en el sistema educativo o determinadas por las condiciones específicas del centro docente o su entorno social.
- Actividades de carácter voluntario, ofertadas o no por la administración. Debiendo facilitarse en todo momento la asistencia a las mismas.

La formación debe ser una obligación y un derecho para el director, debiendo establecerse un mínimo de horas. Extendiéndose esta premisa a los restantes miembros del equipo directivo.

La participación de las asociaciones de directivos en el diseño y organización de estas actividades formativas son la mejor garantía de su validación.

B. Contenidos de la formación

Cuatro son los grandes bloques en los que podríamos agrupar las necesidades de formación para el ejercicio de la Dirección de los centros docentes:

- Marco normativo y procedimiento administrativo.
- Organización escolar.
- Liderazgo y competencias profesionales para el ejercicio de la dirección.
- Evaluación y calidad.

Para el desarrollo de esta formación es indispensable que las administraciones educativas contemplen en sus organismos responsables de la formación, un área específica para la formación de directivos.

2.- LA PROFESIONALIZACIÓN DE LA SELECCIÓN

A. Requisitos

El director de un centro educativo debe ser un docente con una antigüedad de, al menos, cinco años como funcionario de carrera. El candidato debe, además, presentar un proyecto de dirección adecuado a la realidad del centro. Dicho proyecto será un plan estratégico que contendrá objetivos bien definidos, actuaciones, indicadores de evaluación, recursos y responsables.

Así mismo los candidatos

- deben haber superado previamente una evaluación de su ejercicio profesional como directivos, o, en su defecto, como docentes.
- deben haber superado el curso de “formación previa”

B. Proceso de selección

Se ha de llevar a cabo mediante un concurso de méritos que garantice la objetividad, por lo que debe ajustarse a los principios de publicidad, mérito, capacidad y transparencia, y ha de considerarse de manera muy relevante “la evaluación del desempeño en el ejercicio de funciones directivas”.

Por otra parte, el proyecto de dirección debería ser la pieza clave en el marco contractual y de colaboración mutua entre la administración, los equipos directivos y los equipos docentes. Por ello, todas las partes implicadas deben otorgarle la importancia y el grado de compromiso que tiene.

En este marco contractual, la administración debe proporcionar los recursos necesarios para la consecución de los objetivos de mejora propuestos y todos los agentes de la comunidad educativa han de comprometerse con el cumplimiento de su desarrollo.

La exigencia de un proyecto de dirección supone, que debe constituirse una comisión de selección que valore objetivamente el mismo. Para dicha valoración se deberían tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Cada administración debe explicitar los criterios de evaluación evitando ambigüedades en su interpretación.
- Las calificaciones se determinarán, por parte de todos los miembros de la Comisión, desechando aquellas calificaciones que fueran discrepantes en más de un 30% entre sí. Hallando posteriormente la nota media con el conjunto de las calificaciones que hubiesen quedado después de desechar las calificaciones anteriormente citadas.
- Si como consecuencia de la aplicación del procedimiento anteriormente descrito, la calificación de algún candidato fuera determinada exclusivamente por la valoración efectuada por dos o menos miembros de la Comisión, se procederá a repetir dicha operación, teniendo en cuenta que si existiera coincidencia entre más de una de las notas que difieren en más de tres puntos respecto de la media obtenida, sólo se prescindiría de una de ellas. Posteriormente se determinará la nota media aritmética de todas las pruebas, en su caso, para conformar la nota final.
- El proyecto de dirección debe incluir la propuesta de miembros del equipo directivo y un plan de organización del trabajo del mismo, y contemplarse esta propuesta en la valoración del proyecto.
- El peso de la valoración del proyecto de dirección, que ha de responder a la realidad específica del centro, no ha de ser inferior al cincuenta por ciento de la calificación.

Esta comisión de selección debe estar constituida por representantes de la administración y de la comunidad educativa a partes iguales. En la parte de la administración educativa se asegurará la presencia de inspectores y de docentes con experiencia en la dirección en el mismo tramo educativo. Por parte de la comunidad educativa, los miembros serán representantes de los distintos sectores del consejo escolar.

En el caso de nombramiento de directores con carácter extraordinario debe ser exigible la formación previa.

El proceso de selección debe realizarse con el tiempo suficiente para que todos los directores que han superado este proceso reciban la formación inicial, fase 1, antes de iniciar el ejercicio de su cargo.

Finalmente, deberían articularse fórmulas de mentorización, tutorización o acompañamiento a las direcciones noveles por personas experimentadas en el ejercicio de la dirección.

3.- LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO

La evaluación de la función directiva es la constatación del cumplimiento satisfactorio de todas las funciones asignadas a los cargos directivos, para ello es necesario que las administraciones educativas regulen claramente cuáles son las mismas enmarcadas en los diferentes ámbitos o dimensiones del funcionamiento de un centro:

- Definición de metas y estrategias.
- Dirección, organización y funcionamiento del centro.
- Liderazgo pedagógico
- Participación y colaboración de agentes internos y externos.
- Impulso de la evaluación y gestión del cambio.
- La asunción de la identidad profesional, la ejemplaridad personal, la responsabilidad y el compromiso personal, la actuación de acuerdo con las normas profesionales de integridad, equidad, transparencia, confianza, colaboración, perseverancia, y el aprendizaje y la mejora continua.

Debe tener un carácter formativo, el Proyecto de Dirección debe ser un referente en la misma, y su fin ha de ser colaborar con los equipos directivos en el desarrollo y la mejora en el desempeño de sus funciones. Por ello es importante que la misma se realice anualmente durante el periodo de mandato por parte del Servicio de Inspección Educativa, que presentará propuestas de mejora a los equipos directivos.

Para asegurar la objetividad y la eficacia de este proceso de evaluación es necesario que las administraciones educativas, no solo den referencias claras de cuáles son las funciones que corresponden a la función directiva, sino también las características de su desempeño y los grados o niveles de desarrollo en que este puede llevarse a cabo. Por tanto es necesario que se elaboren guías en las que se recojan los siguientes elementos:

- Descripción de los aspectos que definen cada una de las dimensiones de la función directiva.
- Criterios que concretan cada una de estas dimensiones.
- Concreción de estos criterios mediante indicadores de logro.
- Niveles de desarrollo de cada uno de los indicadores

- Propuestas de fuentes de evidencia que orienten en la recogida de información.

Estas guías facilitarán además a las direcciones el trabajo de planificación y mejora del centro que dirigen.

4.- EL RECONOCIMIENTO

En la actualidad, la complejidad que la dirección de los centros ha ido adquiriendo, y los escasos recursos de los que los directivos disponen para el desarrollo de sus tareas, ha dado lugar a que en muchos de los procesos de selección convocados por las administraciones educativas queden puestos de directores sin cubrir, debiendo procederse a una designación directa por parte de dichas administraciones.

Es indudable por tanto que, además de dotar a los directores de los recursos necesarios, la administración debe hacer la función directiva más atractiva. Para ello se deben abordar actuaciones en dos ámbitos:

a. Administrativo

- Incorporación del puesto de director como específico en la plantilla de los centros, con el adecuado y correspondiente nivel administrativo.
- Consideración de autoridad en el ejercicio de sus funciones.
- El ejercicio de cargos directivos con evaluación positiva, ha de constituir un mérito relevante en la carrera profesional con carácter estatal, para ello la evaluación positiva del ejercicio, en los períodos que se determine, debe suponer *“una Cualificación Profesional para el ejercicio de la dirección escolar”*. Obtenida esta cualificación, la puntuación obtenida en los baremos de distintos concursos no debe ser objeto de limitación.
- La experiencia profesional de los directores debería ser adecuadamente aprovechada y reconocida, por las administraciones educativas, en tareas de asesoramiento o formación y para el acceso a puestos de responsabilidad dentro de la propia Administración.

b. Económico

- Establecer retribuciones acordes con el nivel de dedicación, preparación y responsabilidades que se deben asumir.
- La consolidación del porcentaje del complemento específico correspondiente a un mandato evaluado positivamente se cobrará al final de dicho periodo, sin perjuicio de continuar ejerciendo un cargo directivo.
- La consolidación de una parte del complemento debe hacerse también extensiva a todos los integrantes del equipo directivo.
- Esta consolidación no debe ser incompatible con la percepción de otros complementos por el desempeño de puestos de trabajo distintos de la función directiva.

Por último señalar que se deben establecer mecanismos que permitan al director saliente incorporarse a cualquier otro centro como profesor o dedicarse un año a otro tipo de actividades dentro de la Administración.

5.- LAS COMPETENCIAS

Se entiende por *competencia* la capacidad para tomar decisiones, dentro del marco del Proyecto Educativo del centro y del proyecto de dirección. Las competencias de la dirección de un centro deben recoger los siguientes aspectos:

A. Gestión pedagógica

Las direcciones de los centros deben poder organizarlos de forma que su propuesta pedagógica sea la más adecuada a la realidad de los mismos, realizando posteriormente la evaluación de las medidas adoptadas y los resultados obtenidos. Para ello es preciso:

- Promover la autonomía curricular y las adaptaciones del currículum que permitan la adecuada atención a la diversidad del alumnado.
- Impulsar la innovación educativa.
- Supervisar el cumplimiento de las programaciones y el desarrollo de la función docente.
- Impulsar el liderazgo compartido

B. Aspectos organizativos

Es fundamental la toma de decisiones sobre la adopción y aplicación de medidas organizativas acordes a los planteamientos pedagógicos y curriculares establecidos. Para ello la dirección ha de tener competencias en:

- Una vez establecida la plantilla para el curso escolar y tras haber hecho un análisis del alumnado, poder determinar el número de grupos por curso.
- Poder organizar la atención a la diversidad según las necesidades del centro, de acuerdo con la legislación vigente y con autonomía para desarrollar el currículum.
- Organización de tutorías.
- Definir la estructura departamental del centro de acuerdo con las necesidades del mismo.
- Coordinar y supervisar que el reparto de materias dentro de los departamentos se realice siguiendo los criterios establecidos por el Proyecto Educativo y las directrices marcadas por el equipo directivo.
- Impulsar y supervisar los Proyectos a realizar en el centro.
- Gestionar y asignar horarios que respondan a las necesidades del centro.
- Definir la composición del equipo directivo y sus funciones en atención a las características del centro, distribuyendo las horas de dedicación al cargo según las necesidades de éste.

Para todo ello debe diseñarse un marco normativo amplio y flexible que posibilite el ejercicio de la autonomía, atendiendo a las variadas características y tipología de cada centro.

C. Gestión económica

Se han de tener las siguientes capacidades:

- Capacidad de gestionar los gastos e ingresos y convenios con otras entidades, conforme a los presupuestos aprobados por el Consejo Escolar, sin más requisitos administrativos que la presentación de la Cuenta General anual, justificativa de la aplicación del presupuesto, ante el propio Consejo Escolar y ante la sección correspondiente de la administración educativa
- Capacidad de contratación de suministros y servicios. Con el fin de agilizar la gestión económica y de inversiones debe llevarse a cabo la autorización normativa para que, en el marco de las limitaciones establecidas en Ley de Contratos del Sector Público (RDL 3/2011 de 14/11) y para los contratos no sujetos a regulación armonizada, los directores de los Centros puedan constituir comisiones de adjudicación de los equipamientos, suministros y servicios que necesite el Centro, sin necesidad de esperar a que el procedimiento se realice desde el Ministerio o Consejería de Educación

Con la introducción de los sistemas centralizados de gestión contable, podemos afirmar que la autonomía de gestión económica se ha convertido, en muchos casos, un mero enunciado carente de sentido.

D. Gestión de personal

Debe ponerse al servicio de las necesidades del centro e incluir:

- Nombramiento de tutores y reconocimiento de su cargo.
- Proponer el nombramiento en comisión de servicios de miembros del equipo directivo y de responsables de proyectos.
- Designar a los sustitutos de algún miembro del equipo directivo en caso de ausencia prolongada o enfermedad, con pleno reconocimiento administrativo y económico desde el momento en que empiecen a ejercer sus funciones, con la inmediata sustitución de la persona designada para dicho cargo.
- Nombrar los Jefes de Departamento, sin más limitaciones que la pertenencia al mismo, y asignar las horas de dedicación semanal al cargo.
- Designar los coordinadores de proyectos y planes educativos con la dedicación horaria correspondiente.
- Intervenir en la definición de las características que deben tener determinados puestos de trabajo docentes, definiendo los requisitos de titulación y capacitación profesional para cubrirlos, y participar en las comisiones de selección para su provisión.
- Poder organizar formación específica del personal no docente y exigir requisitos de formación para el desempeño de sus funciones.
- Imponer sanciones disciplinarias al personal del centro por faltas consideradas leves.
- Establecer las acciones formativas que se determinen en el plan de formación, preferentemente en el centro, y decidir sobre la participación del profesorado en las mismas.
- Participar en la concesión de comisiones de servicio.

E. Gestión de la convivencia del alumnado

En caso de necesidad para una mejor atención de la convivencia en el centro se ha de poder:

- En casos de conflicto, aplicar las medidas educativas que procedan.
- Tener autoridad y competencia para poner en práctica de forma inmediata las medidas cautelares y correctoras necesarias en los casos en que la naturaleza del hecho lo requiera.

F. Gestión de la evaluación

Es necesario evaluar la aplicación del Proyecto Educativo del Centro:

- Promoviendo evaluaciones del centro internas y externas
- Analizando los resultados obtenidos y estableciendo propuestas de mejora.
- Participando en la evaluación de la función docente.

G. Gestión de las relaciones con el entorno

Las direcciones de los centros podrán firmar acuerdos y convenios con otras administraciones públicas así como con entidades públicas o privadas para el intercambio de servicios directamente vinculados con la actividad docente de los centros.

H. Gestión de prevención de los riesgos laborales.

Las direcciones han de garantizar una organización segura y saludable y han de contar con la formación, el asesoramiento, el apoyo y los recursos necesarios por parte de la administración.

PARTICIPANTES:

Por las asociaciones de FEDADi:

Amparo García Escarabajal, José Cercós Soto, Hipólito Fuertes Ibáñez, Carmen Saavedra Otero, M^a Soledad Louro Leston, Isabel Ruso de Lago, Alberto Arriazu Agramonte, M^a Camino Bueno Zamarbide, José Manuel Dafaucé Pozo, Dionisio Butrón Fernández, Alberto García García, Milagros Madiedo Ontañón, Ana Aguirregoitia Guzmán, M^a Teresa Izquierdo Rodríguez, Jorge L. Casquete González, Pedro Ruiz Moya, Iñaki López Hoz, Jaume Bonet Florit, Llorenç Llop Postic, Juan José Martín Romero, Alejandro Delgado Galdámez, Raimundo de los Reyes-García Candel, M^a José de Jódar Beteta, Antonio Molina Nuñez, Martín Jiménez Fernández, Jorge Ayerza Rementería, Josu Etxaburu Osa, Bernadette Ortola Pons, Antoni González Picornell, Salvador Pérez Badenes, Miguel Luis Pérez Marín, Visitación Berrocal Calderón, Lourdes Caballero Donoso, Pilar de los Ríos Murillo, José A. Martínez Sánchez, M^a Ángeles González Martín, Angel L. Romero Redondo, Patricia de las Casas Rodríguez, Juan Luis García Navarro, Rosa Borrás Medina.

Por FEDEIP:

Antonio F. Fernández García, Viçent Manyes Bertolin.

Por FEAE:

Antonio Bolívar Botía, Alejandro Campo Postigo, Alfonso Fernández Martínez, Nélica Zaitiegui de Miguel.

Nuestro **AGRADECIMIENTO** a todas aquellas personas o entidades que con sus opiniones y/o aportaciones han colaborado a que este Marco fuese realidad, especialmente a Francisco López Rupérez, Beatriz Pont, Alejandro Tiana, Fernando López Tapias, Nicolás Fernández Guisado, Juan Antonio Gómez Trinidad, Guillermo Meijón, Eduardo Coba, Carmen Pellicer y Roberto Mur.