

LIDERAZGO PEDAGÓGICO EN LOS CEIP Y EL SERVICIO DE INSPECCIÓN EDUCATIVA

PEDAGOGICAL LEADERSHIP IN SCHOOLS AND THE EDUCATIONAL INSPECTION SERVICE

Raquel Vicente Colmenero.

Orientadora: EOEP Las Rozas- Majadahonda (Madrid)

Resumen

Las demandas educativas del siglo XXI hacen necesario replantearse los modelos tradicionales de gestión y liderazgo en los centros educativos y apostar por un enfoque centrado en lo pedagógico, en el liderazgo distribuido, en el desarrollo participativo y colaborativo de la escuela y en el crecimiento profesional docente.

El liderazgo pedagógico engloba todos estos aspectos y se perfila en la investigación educativa actual como el modelo más efectivo para lograr mejoras sostenidas en la escuela, teniendo una gran importancia en el logro de mejores resultados puesto que juega un papel principal en la motivación de los docentes y en el ambiente escolar, razón por la cual este liderazgo deberá ser una prioridad en los sistemas educativos en todo el mundo.

En España con la nueva ley que regula nuestro sistema educativo se otorga a los directores/as de los centros docentes públicos la oportunidad de ejercer un mayor liderazgo pedagógico y de gestión buscando el equilibrio entre tareas administrativas y pedagógicas.

Palabras clave: *Liderazgo pedagógico, autonomía, gestión escolar, dirección escolar, evaluación.*

Abstract

The educational demands of the 21st century make it necessary to rethink the traditional models of management and leadership in schools and opt for an approach centred on pedagogy, distributed leadership, participatory and collaborative development of the school and on the professional growth of teachers.

Pedagogical leadership encompasses all these aspects and is emerging in current educational research as the most effective model for achieving sustained improvements in schools, being of great importance in achieving better results as it plays a major role in the motivation of teachers and in the school environment, which is why this leadership should be a priority in education systems around the world.

In Spain, with the new law that regulates our education system, headmasters and headmistresses of public schools are given the opportunity to exercise greater pedagogical and managerial leadership, seeking a balance between administrative and pedagogical tasks.

Keywords: *Pedagogical leadership, autonomy, school management, school leadership, evaluation.*

1. INTRODUCCIÓN

La investigación hasta la fecha muestra que hay varios elementos clave para mejorar la educación, incluida la inversión en el desarrollo de los docentes, altas expectativas y metas para los estudiantes, priorizar el liderazgo escolar, apoyar a las escuelas y estudiantes desfavorecidos, autonomía con apoyo y responsabilidad, y lograr la estabilidad en el espacio público. (Hattie, 2015; 2009; Fullan, 2010; Hargreaves y Shirley, 2012; OCDE, 2012; OCDE, 2015).

La creciente autonomía y responsabilidad de las escuelas en los procesos y resultados, apoyada tanto en la investigación que mejora la gestión del cambio como en las tendencias y normativas políticas educativas, han potenciado la perspectiva del factor liderazgo en la contribución que este hace al mejoramiento de los aprendizajes, a nivel organizativo escolar. Así lo demuestran los estudios del Programa de la OCDE para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés), que muestran cómo cada colegio de los países participantes en la evaluación internacional decidió sobre desarrollo curricular, gestión, contratación de profesorado, evaluación docente, entre otros, lo que permitió un mayor poder de decisión local en los equipos directivos y una mayor responsabilidad sobre los resultados alcanzados y su comunicación.

En nuestro país, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación modificada por la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE), de 29 de diciembre dedica su Capítulo IV a la dirección de los centros públicos y más concretamente en su artículo 131 refiere:

"La dirección de los centros educativos 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, buscando el equilibrio entre tareas administrativas y pedagógicas".

Los directores de los centros escolares pueden tener una gran influencia sobre los resultados y la mejora de las escuelas pasando de tener una función administrativa a una tarea centrada en los resultados.

Los directores tienen un impacto indirecto, impacto difícil de medir directamente, pero clave en el establecimiento de los buenos procesos de aprendizaje y enseñanza: fijan las metas, contribuyen al desarrollo de los docentes en la escuela, establecen procesos de colaboración entre docentes centrados en los resultados, mantienen relaciones con la comunidad que rodea la escuela y, en fin, sientan entornos positivos para los procesos de aprendizaje del alumnado (Pont et al., (2009), Mejorar el liderazgo escolar volumen 1: políticas y prácticas, OCDE).

2. MARCO TEÓRICO

2.1. EL LIDERAZGO

Hay tantas definiciones de liderazgo como autores y estudios sobre este tema (Kaufmann, 1997). Un aspecto común en las diversas definiciones es la comprensión del concepto de liderazgo como un proceso de influencia entre el líder y los seguidores (comunidad escolar) para lograr metas establecidas y objetivos comunes.

Destacamos algunas definiciones del concepto de liderazgo:

Definimos el liderazgo como el proceso de influir en otras personas de tal forma que se las anima a contribuir voluntariamente a la consecución de los objetivos grupales (Haslam, Reicher, & Platow, 2011: 79).

“El liderazgo se percibe como el promotor del cambio organizativo e institucional. El líder, por tanto, tiene como misión promover y gestionar el cambio de la organización” (Villa, Escotet, & Goñi, 2007: 53).

“Situación de superioridad en la que se halla un producto, una empresa o un sector económico dentro de su ámbito”. Diccionario de la Real Academia Española.

En las diferentes definiciones se enfatiza el liderazgo como un proceso de influencia (individual o de grupo) con la finalidad de lograr metas conjuntas, es considerado la fuerza impulsora de la organización, con una función creadora y con proyección de futuro, de carácter participativo y persuasivo.

En el liderazgo, las acciones, eventos que se emprenden en el interior de la organización no surgen al azar, son el producto de una cuidadosa, conjunta e intencional planeación, por lo que los resultados obtenidos son responsabilidad de todos.

2.1.1. FACTORES DEL LIDERAZGO

Para establecer un marco general de las propiedades que deben acompañar este liderazgo, se destacan algunos factores que deben ser tenidos en cuenta:

1. El primer factor de liderazgo es el del pensamiento estratégico: se debe saber qué es lo que se quiere y hacia dónde se dirige.
2. El segundo factor de liderazgo es el de la ejemplaridad: los líderes, en todos los niveles de liderazgo que se puedan plantear, deben establecer un código de conducta que sea un ejemplo a seguir, que requiera una alta autoexigencia; no puedes esperar de los demás lo que no puedes darte a ti mismo.
3. El tercer factor de liderazgo es el de la motivación: el líder debe ser capaz de inspirar al resto del equipo para afrontar los retos que plantea el proyecto, y esta influencia motivadora debe trasladarse a su vez del equipo, y, a su vez, del equipo debe emanar ese efecto motivador hacia el resto del personal, para lo cual deben tener la capacidad de hacer sentirse a todos como parte de un proyecto trascendental, identificados con sus metas y objetivos, actores protagonistas y orgullosos de sus logros.
4. El cuarto factor de liderazgo es el de la comunicación: es importante poder comunicar, transmitir la información, las expectativas, los logros, las razones, los argumentos... y, a la vez, saber absorber las inquietudes, las iniciativas, los interrogantes y las aportaciones de todos los sectores.

Los cuatro factores descritos representan condiciones para el ejercicio eficaz del liderazgo sin los cuales no será posible alcanzar los niveles de calidad deseables. Para que estos factores resulten pertinentes, deben "basarse en el compromiso, no en el cumplimiento" (Ingvarson, 2006; citado en el informe de la OCDE 2008) solo así se convertirán en directrices reales para la práctica real.

Villa Sánchez (2011) analiza el metaanálisis realizado por Robinson (2007) a partir de una serie de once investigaciones sobre liderazgo para establecer un marco conceptual amplio en el cual se puedan resolver algunos interrogantes tales como el modo de operar del liderazgo en los centros educativos, el tamaño de sus efectos en los resultados del centro y de los estudiantes. Así mismo, Villa Sánchez (2011) ofrece una breve referencia sobre las cinco dimensiones de

liderazgo que inciden significativamente en los resultados académicos y no académicos de los estudiantes (Figura 1)

Figura 1

Dimensiones del liderazgo identificadas por Robinson (2007) en Villa Sánchez (2011).



Nota. Diagrama de elaboración propia a partir de los autores citados

2.1.2. DISTRIBUCIÓN DEL LIDERAZGO

En la relación de liderazgo los roles no son fijos, en un momento dado el líder puede ser colaborador y el colaborador, líder. De esta manera, se enfatiza la posición multidimensional de la eficacia, “[...] puesto que abarca aspectos de funcionamiento de la organización, desde diversos puntos de vista, en los que, probablemente, encuentran sentido varios mandos” (Smith, Peterson, 1990).

Teniendo en cuenta este concepto de liderazgo, es necesaria la corresponsabilidad y la redistribución del poder; dicha condición implica una serie de capacidades en de todo el personal, de modo que una distribución desigual no pueda dar lugar a liderazgos formales (Bolívar, 2000; Kotter, 1990).

Desde esta perspectiva, la tarea principal de la gestión es fomentar la creación de nuevas habilidades y conocimientos de diferentes partes de la organización, lo que lleva a una responsabilidad de gestión compartida. Para

lograr esta eficiencia es necesario descentralizar la organización, especialmente en la toma de decisiones, fomentar el compromiso de todas las partes y, como comentábamos antes, desarrollar las competencias de todo el personal.

Según Bolívar (2011), "el liderazgo distribuido es resultado de un proceso de creación de un sentido de comunidad con tareas y objetivos comunes que requieren la participación, iniciativa y colaboración del personal". Por lo tanto, no se trata de delegar responsabilidades sino de que el liderazgo sea asumido en cada ámbito de trabajo por quienes son competentes y están preparados para ejercerlo.

Esto no quiere decir que se reduzca o empobrezca el papel del líder, él debe ser el dinamizador de toda la organización, favoreciendo la contribución de todos, para que las necesidades de la organización sean satisfechas. Como explica Elmore (2010: 116-17, citado en Antonio Bolívar), "la gestión descentralizada no significa que nadie sea responsable del desempeño general de la organización. Más bien, significa que el papel de los líderes es principalmente desarrollar las habilidades y el conocimiento de las personas en la organización.

2.2. EL LIDERAZGO ESCOLAR

Santos (2015) encuentra que el director puede ser un líder si ejerce una influencia carismática; un técnico si domina las estrategias profesionales y recursos del centro; un jefe si tiene facultades de control y sanción; asesor cuando está con otros miembros y compartiendo información especial; coordinador, si sabe promover la cooperación entre todos los miembros, y dinamizador, si tiene capacidad de comunicación y empatía.

Según Ainscow et al., "la gestión y el liderazgo siguen estando inextricablemente vinculados, pero se necesitan estrategias positivas para desarrollar el liderazgo en las escuelas y reflejarlo en las estructuras de liderazgo" (2001), donde el liderazgo se define como un factor que determina su capacidad para tratar con los problemas, para hacer cambios y hacer mejoras en las escuelas.

Para lograr una gestión educativa eficaz, es necesario centrarse en mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, profesionalizar, fortalecer y apoyar el papel de los líderes educativos, definir claramente los roles de los diversos participantes en la educación, adoptar un enfoque colaborativo, reconocer el papel de líderes educativos. Las fortalezas y habilidades de los equipos tienen suficiente independencia para compartir recursos y explorar métodos de enseñanza innovadores, y asumir las responsabilidades que conlleva el liderazgo.

En el informe "Mejorar el Liderazgo Escolar, Volumen 1: Política y Práctica", elaborado por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) en 2008 se considera que "las escuelas exitosas necesitan un liderazgo, una administración y una gestión eficaces. Aunque el informe se centra en el liderazgo, el término también puede incluir funciones administrativas y de supervisión. Estos tres elementos están tan íntimamente entrelazados que uno de ellos difícilmente podría tener éxito sin los otros."

Desde la OCDE se señala que el liderazgo distribuido es una manera de pensar acerca del liderazgo, promoviendo políticas para la movilización de esfuerzos en que equipos de liderazgo escolar y consejos escolares pueden desempeñar una función vital en el desarrollo escolar (OCDE, 2009). Una dimensión de esta perspectiva se configura a través del área de acción 2, sustentada por la OCDE (2009), como distribución del liderazgo, cuyas prácticas se generarían a partir de las siguientes acciones, reflejadas en la tabla 1.

Tabla 1

Liderazgo distribuido escolar

ACCIONES INTERROGANTES PARA EL DIAGNÓSTICO Y LA EVALUACIÓN

Reducir la carga de directores/as de escuela.	¿Qué contribución pueden hacer otros entes para reducir la carga de liderazgo escolar de directores/as en su contexto?
Distribuir el liderazgo para la eficacia escolar.	¿Qué incentivos existen en su sistema para animar a las personas a participar en equipos de liderazgo distribuido?
Apoyar a los consejos escolares en el desempeño de su función.	¿Qué medidas se toman actualmente en su contexto para asegurar que los consejos escolares sean representativos y demuestren un nivel apropiado de

	habilidad y compromiso?
Reflejar el liderazgo distribuido en la política.	¿Hasta qué grado la política existente apoya u obstaculiza el liderazgo distribuido?
Sostenimiento del liderazgo distribuido.	¿Qué retos y oportunidades en las escuelas pueden ser abordados con mayor productividad por equipo de liderazgo distribuido?

Nota. Fuente OCDE, 2009, p. 18

Como consecuencia del fortalecimiento de la autonomía de los centros, se hace necesario también potenciar la capacidad de gestión de la dirección, para permitirle liderar los cambios propuestos. La LOE modificada por la LOMLOE otorga a los directores y directoras de los centros docentes públicos, como representantes de la Administración educativa en el centro y como responsables del proyecto educativo, la oportunidad de ejercer una mejor gestión y liderazgo pedagógico buscando el equilibrio entre tareas administrativas y pedagógicas.

Por otro lado, también se potencia la función directiva a través de un sistema de certificación previa de competencias para acceder al puesto. La formación previa que se exige a los futuros directivos/as tiene por objeto capacitarlos para el desempeño eficaz y eficiente de sus funciones.

Villa Sánchez (2011) señala algunos aspectos acerca de la importancia del liderazgo y el rol de los directivos como líderes de los procesos y la vida del centro educativo desde la experiencia e investigación de la OCDE (2009):

1. El liderazgo contribuye a que los estudiantes aprendan mejor.

La investigación en las escuelas muestra que los líderes escolares pueden ayudar a los estudiantes a aprender más al ser ellos quienes pueden intervenir en los entornos en los que se lleva a cabo la enseñanza y el aprendizaje.

Los estudios realizados nos indican que la relación entre el liderazgo y el aprendizaje de los estudiantes está mediada en gran medida por otras personas, eventos y factores organizacionales, como los maestros/as, las prácticas en el aula y el clima escolar.

En resumen, los líderes escolares pueden influir en la motivación, la capacidad y las condiciones de trabajo de los docentes, lo que a su vez da

forma a la práctica en el aula y al aprendizaje de los estudiantes. (OCDE, 2009). (OCDE, 2009).

2. El liderazgo tiende un puente entre la política y la práctica educativas. La implementación e institucionalización exitosas de las reformas requieren del liderazgo escolar para promover la adaptación de los procesos y sistemas escolares, así como culturas, actitudes y comportamientos (OCDE, 2009, 20). A menos que los líderes tengan un sentido de propiedad de la reforma y estén de acuerdo con sus objetivos, es poco probable que hagan participar a su personal y alumnado en objetivos de reforma definidos de manera externa (OCDE, 2009, 20).

En definitiva, es evidente que el proceso de toma de decisiones políticas debe orientarse a la planificación, diseño e implementación, de manera participativa y entre los responsables de política educativa y los directivos de los centros educativos, generando un diálogo constante entre ambas partes para garantizar el éxito de las intervenciones a gran escala.

3. El liderazgo enlaza a las escuelas con su entorno.

Según Hargreaves et al. (2008; citado en: OCDE, 2009) los líderes escolares necesitarán cada vez más dirigir más allá del centro educativo, así como adentro, para así influir en el entorno que, al mismo tiempo, tiene un efecto importante en su propio trabajo con los estudiantes.

No se trata aquí de anular la potencial influencia negativa de ciertos elementos de los contextos socioeconómicos de los estudiantes, sino que de acceder a aquello en lo que, en conjunto con otros miembros de la comunidad más amplia, a través de alianzas estratégicas, puede ser objeto de intervención y mejora.

A partir de esto, los buenos líderes escolares pueden y deben procurar el mejoramiento de los logros y el bienestar de los alumnos; lo que pueden realizar a través de la participación con otros miembros locales, tales como empresas, clubes deportivos, grupos religiosos y organizaciones

comunitarias, y al integrar el trabajo del centro educativo con los organismos de asistencia social, justicia y de cualquier otro tipo (PricewaterhouseCoopers, 2007; citado en OCDE, 2009).

Por ello y complementando lo anterior, se entiende que "una función esencial del liderazgo escolar es asegurar que, tanto los estudiantes como los docentes, puedan, de manera continua, aprender, desarrollarse y adaptarse a entornos cambiantes" (OCDE, 2009).

2.2.1. PAPEL DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS

Llegados a este punto, se nos plantea una cuestión: ¿cuál es la posición de los equipos directivos?

El equipo directivo es el primer equipo del centro y un modelo para todos los demás. Tiene un papel muy importante en la creación, dinamización y gestión de los demás equipos. Los distintos equipos constituyen el entramado, la red, que hace que el centro funcione adecuadamente.

Se trata pues de distribuir y rentabilizar el talento de las personas y los equipos. Las escuelas necesitan aprender a desarrollarse, a crecer y hacer frente al cambio, es decir, convertirse en comunidades de aprendizaje. Los cambios deben iniciarse en el interior, de modo colectivo, promoviendo que las personas implicadas expongan verbalmente y en público sus propios objetivos de desarrollo y mejora.

Para ello es necesario el liderazgo distribuido, lo que requiere un conjunto de condiciones internas para fortalecerse. La creciente preferencia por estructuras organizativas horizontales mediante grupos, comités, etc. hace posible este tipo de gestión.

Algunos autores enfatizan ciertas habilidades necesarias en la práctica de la gestión escolar. Así define J. Teixidó las siguientes competencias, basándose en Cardona y Chinchilo, (1999), en la conferencia nacional del Foro Europeo de Administradores Educativos (FEAE, 2007), que deben tener los directores de centros educativos:

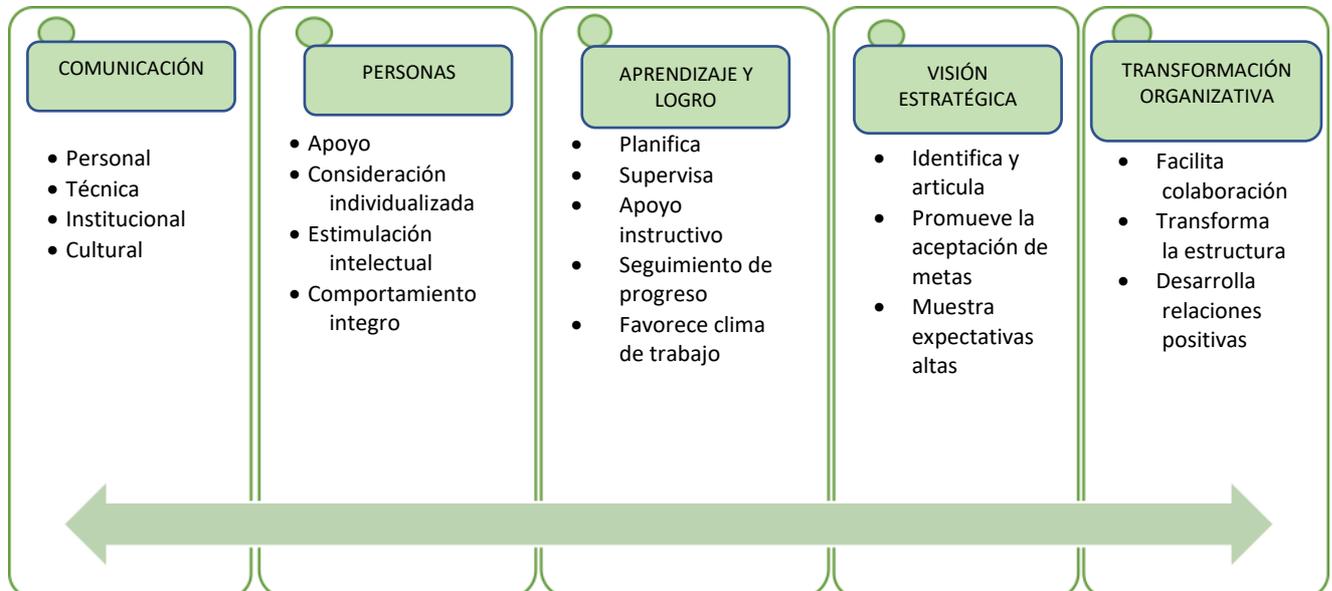
1. Comunicación. Se comunica de manera efectiva utilizando procedimientos formales e informales y proporciona información fáctica para respaldar los hallazgos y las conclusiones.
2. Organización. Asigna objetivos y tareas a las personas adecuadas para realizar el trabajo y planifica su seguimiento.
3. Empatía. Escucha, tiene en cuenta las preocupaciones de los demás y respeta sus sentimientos.
4. Delegación. Se asegura de que los miembros de su equipo tengan la determinación y los recursos necesarios para lograr sus objetivos.
5. Coaching. Ayuda a descubrir sus puntos débiles y a desarrollar todas sus habilidades y capacidades profesionales.
6. Trabajo en equipo. Fomenta un ambiente de comunicación, colaboración y confianza entre todos los miembros del equipo y los estimula hacia la consecución de objetivos comunes.

El modelo de formación en habilidades directivas descrito por Villa Sánchez (2011) destaca varios aspectos clave a los que deben prestar atención los directores y equipos directivos de los centros de formación: énfasis en la comunicación, énfasis en las personas, énfasis en el aprendizaje y logro, énfasis en la visión estratégica, énfasis en la transformación institucional y énfasis en la gestión y administración.

Proponiendo así, un modelo que integra las competencias básicas necesarias para el desarrollo de un liderazgo adecuado a las necesidades actuales y las prácticas que las diferentes investigaciones internacionales han demostrado que inciden en un buen funcionamiento del centro y son representativas de un buen líder educativo (Figura 2).

Figura 2

Modelo de competencias del liderazgo



Nota. Adaptado de Villa Sánchez, 2011.

Otra perspectiva interesante sobre el liderazgo la proporciona Manuel Álvarez (en "Liderazgo Compartido. Buenas prácticas de dirección escolar", 2010). Para este autor, existen ciertos indicadores que explican el liderazgo y su visión ética desde una perspectiva práctica, como son el sentido de la responsabilidad, el sentido del compromiso y el sentido de la integridad. Al respecto, propone un decálogo deontológico del liderazgo ético que se aplica a la gestión escolar (Álvarez, 2010):

1. Toma siempre las decisiones pensando en el bien común.
2. Obligación moral.
3. Posicionarse de forma justificada ante lo correcto frente a posturas incorrectas.
4. Gestionar la misión de la organización combinando la ética y el sentido de la eficiencia.
5. Se responsabiliza de crear un ambiente de trabajo organizado y agradable.

6. Mostrar siempre una actitud honesta.
7. Crear un ambiente de relaciones positivas y respetuosas con todas las personas. Asume el papel de mediador en conflictos personales según el principio de ganar-ganar.
8. Relacionarse desde lo positivo de cada persona que compone el equipo, con el objetivo de implicar a todos y todas en un proyecto institucional que respete y aúne la diversidad.
9. Ante la incertidumbre entre los intereses del trabajador/a y del cliente, abogar por el respeto a la conciencia profesional del colaborador/a teniendo siempre presentes los derechos del cliente.
10. En las situaciones de conflicto, defender las posiciones del más débil por diferencias de género, de procedencia o de poder.

Elmore (2008), propone la creación de un nuevo modelo de liderazgo distribuido que implica definir las reglas básicas de lo que los directores tendrían que hacer para la mejora escolar y definir cómo compartirían responsabilidades, teniendo en cuenta una serie de aspectos básicos:

1. El propósito del liderazgo es la mejora de la práctica educativa, independientemente de la función.
2. La mejora educativa requiere un aprendizaje continuo de todos, por tanto, el liderazgo distribuido necesita crear un ambiente que entienda el aprendizaje como un bien para todos.
3. Los líderes dirigen al dar ejemplo de los valores y comportamientos que quieren que los otros adopten.
4. Las funciones y actividades de liderazgo parten del conocimiento especializado requerido para el aprendizaje y la mejora, no sólo de los dictados formales de la institución.
5. El ejercicio de la autoridad requiere la reciprocidad de la rendición de cuentas y la capacidad. En general, las funciones de liderazgo basadas en el conocimiento especializado y la reciprocidad de la rendición de cuentas son aquellos que mejor crean las condiciones para el aprendizaje

organizacional que es el elemento sine qua non de la reforma a gran escala en la educación.

Finalmente mencionar el modelo de Leithwood-Villa del liderazgo educacional con éxito, empleando como referencia más actualizada la revisión planteada por Villa Sánchez (2011). Según este autor, las prácticas básicas del liderazgo educacional (modelo de liderazgo transformacional) basadas en las revisiones del liderazgo eficaz realizadas por Leithwood y colaboradores (Leithwood y Jantzi, 2005; Leithwood, Seashore-Louis, Anderson y Wahlstrom, 2004), comprenden cuatro dimensiones identificadas en estas revisiones:

1. Establecer direcciones.
2. Desarrollar las personas.
3. Transformar la organización.
4. Gestionar el programa de enseñanza-aprendizaje.

Cada una de estas categorías, abarca un pequeño grupo de conductas de liderazgo más específicas que se reflejan en la Tabla 2.

Tabla 2

Dimensiones y prácticas del modelo de liderazgo transformacional

DIMENSIONES	PRÁCTICAS
Establecimiento de direcciones	<ul style="list-style-type: none">• Identifica y articula una visión.• Promueve la aceptación de las metas del grupo.• Expectativas de alto rendimiento.
Desarrollo de las personas	<ul style="list-style-type: none">• Proporciona condición individualizada.• Proporciona estimulación intelectual.• Se comporta con integridad personal y profesional.
Promoción de la transformación organizativa	<ul style="list-style-type: none">• Facilita el desarrollo de una cultura de colaboración.• Transforma las estructuras para promover la colaboración.• Desarrolla relaciones positivas con las familias y con la comunidad.
Gestión del curriculum escolar	<ul style="list-style-type: none">• Planifica y supervisa la enseñanza.• Proporciona apoyo instructivo.• Hace seguimiento del progreso del centro.• Favorece un clima de trabajo docente adecuado para el logro de las prioridades.

Nota. Adaptado de Villa Sánchez, 2011.

Podemos por tanto afirmar que el equipo directivo es un elemento clave en la creación de una cultura colaborativa. Promover y facilitar la creación de equipos es imprescindible para ello. No es una tarea sencilla y requiere una sólida formación, así como una serie de competencias personales y sociales específicas, pero sobre todo una gran capacidad de diálogo y escucha. Hacer visible y reconocer el trabajo de los equipos del centro no es solo de justicia sino un elemento motivador para ellos. Recoger, ordenar, enriquecer, estructurar las aportaciones, las propuestas y decisiones, y devolverlo y comunicarlo a los demás son algunas de las tareas clave.

2.3. EVOLUCIÓN DE LA DIRECCIÓN ESCOLAR Y EL LIDERAZGO PEDAGÓGICO EN ESPAÑA

Si uno no conoce las organizaciones escolares parece lógico pensar que, como personas de máxima responsabilidad de las escuelas, los directores y sus equipos sean los encargados de garantizar la calidad educativa del centro, lo cual implica, entre muchas otras cosas, impulsar, fomentar y apoyar...

Sin embargo, como veremos, esta asociación directa entre dirección escolar y calidad educativa o pedagógica del centro no ha existido siempre, ni mucho menos, sino que comenzó a introducirse en la investigación en España hace algunos años (Bolívar, 2013). En la actualidad, la dirección escolar en nuestro país se encuentra inmersa en un proceso de reestructuración, de cambio de rumbo desde un modelo de gestión administrativa hacia otro consistente en el liderazgo pedagógico.

2.3.1. LA DIRECCIÓN ESCOLAR A NIVEL INTERNACIONAL Y SU INFLUENCIA EN ESPAÑA.

La importancia de la gestión escolar ha crecido con el tiempo no solo en la investigación, sino también en la política educativa, como lo demuestra el hecho de que "el tema de la dirección es un asunto importante en las propuestas de reforma que se han llevado a cabo en las dos últimas décadas en numerosos países del mundo occidental" (González, 2003).

Se han ido realizando numerosos esfuerzos para analizar problemas comunes a los diferentes países y sistemas educativos, partiendo previamente de la base, e intentando superarla, de que existe una gran disparidad en las maneras de concebir la dirección escolar. Reconociendo estos esfuerzos (por ejemplo, el informe de la OCDE Mejorar el liderazgo escolar, 2009), no podemos olvidar que se debe actuar con "cautela a la hora de aplicar a otros países los hallazgos de las investigaciones nacionales sobre el director escolar, puesto que las diferencias en políticas educativas, tradicionales, culturales, profesionales, ideológicas, etc., no son, en ningún caso, ajenas a esta cuestión" (González, 2003).

Poco a poco ha ido perdiendo apoyos la visión del director como administrador o gestor, que ha sido la predominante en España durante mucho tiempo, y hoy día se considera al director responsable de la mejora de los procesos de aprendizaje del alumnado (Bolívar, 2012; García-Garnica, 2016), así como de facilitador de las condiciones necesarias para un ejercicio óptimo de enseñanza por parte del profesorado.

En este proceso de cambios, la mirada se ha posado progresivamente sobre los modelos nórdicos y anglosajones, pues han demostrado ser un modelo para la mejora que necesita nuestro modelo de dirección escolar (Bolívar, 2013). En estos modelos los directores/as escolares gozan de gran prestigio social haciéndoles participar en la toma de decisiones locales, así como de una gran retribución económica. EL/la director/a es seleccionado por la autoridad local que debe valorar su experiencia, formación y proyecto de gestión, sus funciones engloban la totalidad de la gestión del centro siendo dotados de autonomía para organizar tanto al centro como al profesorado, al que pueden seleccionar y deben seguir los resultados de los programas de estudios que deben evaluar y supervisar siendo evaluados cada cuatro años midiendo para ello el éxito de sus propuestas.

2.3.2. LA DIRECCIÓN ESCOLAR EN ESPAÑA A LO LARGO DE LA HISTORIA

Tradicionalmente, el perfil del director en España ha sido de administrador y gestor, este cargo poseía un carácter administrativo o burocrático (Bolívar, 2013;

García-Garnica, 2016). La dirección escolar estaba "ligada al control desde una concepción clásica de la organización escolar tomada de la gestión de las empresas productivas" (González, 2003), con todo lo que eso implica, teniendo en cuenta las enormes diferencias que existen, como organizaciones, entre una escuela y una empresa.

Bolívar (2013) establece varias etapas a lo largo de la historia de la dirección escolar en España: en primer lugar, durante la dictadura franquista (1945-1970) predomina un modelo jerárquico-burocrático, en el que los profesores superan una oposición y forman un "cuerpo" de funcionarios de directores escolares; con la Ley General de Educación (1970) la dirección pasa a ser más participativa y no profesional; la administración elige un candidato de entre los propuestos por el claustro de profesores. En ambos casos, más aún en el primero, el director es representante de la administración, en un contexto autoritario y no participativo. Tras la dictadura, se demanda una gestión democrática de las escuelas, a lo cual intenta responder la LODE (1985), que supuso un cambio radical en el sistema educativo, así como en el mecanismo de acceso y elección de la dirección, pero el modelo que propone resulta débil (Bolívar, 2013) porque, pese a que el director tenga una serie de competencias, las decisiones corresponden en última instancia a los Consejos Escolares o a los Claustros de profesores.

A comienzos de la década de los noventa se producen grandes cambios en el panorama educativo de la mano de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (1990), más conocida como LOGSE. Esta ley comporta elementos muy innovadores en la estructura del sistema escolar, sus etapas y enseñanzas, también en lo referente a las responsabilidades y autonomía de los centros y del profesorado en el desarrollo del currículum, así como en la evaluación del conjunto del sistema y posteriormente, en 1995, se hace pública La Ley Orgánica de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (LOPEG) que profundiza lo establecido por la Ley reguladora del Derecho a la Educación (1985) en lo referente a la participación de la comunidad

educativa, así como a la organización y las funciones de los órganos de gobierno de los centros públicos, ajustándolo a lo dispuesto en la LOGSE.

A partir de 1995 las regulaciones se van encaminando hacia profesionalizar la dirección, siendo algunas de sus características «los requisitos previos, mayor duración en el ejercicio, clarificación de competencias, carrera profesional e incentivación económica».

Las posteriores leyes elaboradas por los diferentes partidos que han gobernado en España (LOCE, 2002, LOE, 2006 y LOMCE, 2013) se fueron hacia un extremo u otro: la LOCE hacia un modelo más profesional y de menor capacidad de elección por parte de la comunidad educativa, apoyando el ejercicio de la función directiva dotándola de la autonomía de gestión necesaria para impulsar la mejora de la calidad, organizando cursos de formación y actualización y relevando total o parcialmente al equipo directivo, especialmente al director,/a de las labores de docencia directa y planteando un reconocimiento de la función directiva mediante la retribución de cuantías económicas, la LOE equilibra y vuelve a este carácter elegible, considerando la participación como un valor básico y en base a ello garantiza la colaboración de la comunidad escolar en la organización, el gobierno, el funcionamiento y la evaluación de los centros educativos, al mismo tiempo que otorga un mayor poder a los órganos colegiados de gobierno (claustro y consejo escolar) y la LOMCE que en consonancia con esta vuelta al carácter de gestor o administrador del director, le otorga una mayor capacidad de decisión sobre ciertos asuntos, transfiriéndole gran parte de las competencias decisorias que poseía anteriormente el Consejo Escolar, reduciendo así el carácter democrático del funcionamiento de las organizaciones escolares.

Se puede observar a lo largo de esta perspectiva histórica el predominio de un modelo no profesional muy alejado de los cánones europeos, que se ha debatido entre procesos electivos y selectivos, y que han ido oscilado entre el control ejercido por la Administración y las concesiones dadas a los docentes; sin que exista una verdadera autonomía en los centros escolares que les permita

desarrollar proyectos pedagógicos propios adaptados a sus necesidades, desde los que emanen los procesos de mejora.

La LOMLOE otorga a los directores/as de los centros docentes públicos, como representantes que son de la Administración educativa en el centro y como responsables del proyecto educativo, la oportunidad de ejercer un mayor liderazgo pedagógico y de gestión buscando el equilibrio entre tareas administrativas y pedagógicas.

Como se afirma en su Preámbulo

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.

Entre sus funciones, se incluyen dos con una nueva redacción, que inciden en su vertiente pedagógica y no de mera gestión:

1. Promover experimentaciones, innovaciones pedagógicas, programas educativos, planes de trabajo, formas de organización, normas de convivencia, ampliación del calendario escolar o del horario lectivo de áreas o materias.
2. Fomentar la cualificación y formación del equipo docente, así como la investigación, la experimentación y la innovación educativa en el centro.

Por otro lado, también se potencia la función directiva a través de un sistema de certificación de competencias para el puesto. El objetivo de la formación requerida es dotar a este de las capacidades necesarias para desempeñar su puesto con eficiencia y eficacia.

2.4. LA REESTRUCTURACIÓN Y EL CAMBIO DE RUMBO DE LA DIRECCIÓN ESCOLAR EN ESPAÑA: HACIA EL LIDERAZGO PEDAGÓGICO.

Respecto a esta transición o evolución del perfil del director existen corrientes diferenciadas. Bolívar (2013) analiza que, por una parte, hay quienes consideran que debería aumentar la cualificación del profesorado en aspectos de gestión; es decir, que los directores sean docentes que realicen una formación complementaria para poder ser directores con liderazgo pedagógico. Por otra parte, hay quienes defienden que el perfil del director presenta unos elementos muy diferentes a los del docente y que, por tanto, debe ser una profesión distinta, así como el proceso de selección también debe ser diferente, bajo esta corriente subyace una visión técnica de la profesión de director/a escolar.

Bolívar (2013) refiere apoyando la primera corriente que “desde la defensa de un liderazgo pedagógico, el desafío no es tanto profesionalizar a los gestores, cuanto cualificar al profesorado en tareas de gestión y liderazgo, con la creación de los oportunos dispositivos, que no pueden ser sólo cursos de formación” (Bolívar, 2013).

La segunda corriente que aboga por profesionalizar la dirección escolar vuelve y retoma ideas y conceptos de etapas anteriores cuyo perfil más técnico ya se ha demostrado que ha fracasado en numerosos países y distintas épocas.

En esta reestructuración actual en la que nos encontramos inmersos una de las claves consiste en que las direcciones faciliten el trabajo de los docentes, si tenemos en consideración que “el profesorado es clave en esta mejora, los directores/as han de crear las condiciones y el contexto para que los docentes puedan mejorar en ejercicio profesional” (Bolívar, 2013). Un hábito que costará modificar, pero que debe acometerse, es la resistencia que tiene la mayoría de los profesores/as a que otros observen el trabajo que desarrollan en sus aulas (García-Garnica, 2016), que tradicionalmente ha sido un espacio compartido sólo entre el docente y su alumnado. Si el director va a ser un factor clave en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, tal y como venimos afirmando, necesita observarlos de primera mano (Bolívar, 2013; García-Garnica,

2016), sin que esto sea interpretado por el/la profesor /a como un cuestionamiento de su autoridad.

Otro de los problemas actuales que presenta la transición hacia un modelo de liderazgo pedagógico de la dirección escolar es la falta de atractivo de la función de director. La complejidad e implicación de esta función y la ausencia de incentivos profesionales y/o económicos han hecho que, durante años, en muchos centros de España no se presentasen candidatos a la dirección. Tal y como señala Bolívar (2013) es necesario mejorar el estatus de la función directiva, lo que implica entre otras posibilidades, ampliar las atribuciones, responsabilidades e incentivos.

En el informe de la OCDE (2009) se tuvo este aspecto en consideración y lo situó como una de las cuatro grandes líneas de actuación que proponía: "redefinir las responsabilidades del liderazgo escolar, distribuir el liderazgo, desarrollar competencias para un efectivo liderazgo y hacer del liderazgo escolar una profesión atractiva".

Por ello y progresivamente habrá que ir planteando los medios necesarios para que la figura del director/a escolar sea cada vez más clave a la hora de garantizar mejoras en los centros escolares, lo cual, junto con posibles incentivos, la hará más atractiva para los docentes y los futuros docentes.

3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Tal y como señala Pulgarín (2021) la supervisión y evaluación de los equipos directivos se entiende como un proceso heterogéneo de revisión, en el que la evaluación interna es llevada a cabo por las direcciones dentro de los procesos de autoevaluación y es contrastada, por una evaluación externa, llevada a cabo por la inspección educativa.

3.1. OBJETIVOS

La propuesta de intervención que se realiza a continuación tiene como objetivos:

- Evaluar la función directiva de los centros escolares desde el Servicio de Inspección Educativa.

- Potenciar la función directiva y su liderazgo
- Aumentar la eficiencia en la organización y en el funcionamiento de centros, programas y servicios educativos.
- Mejorar los resultados estratégicos de los centros.

3.2. MARCO NORMATIVO

Las funciones de la inspección educativa vienen determinadas normativamente en el artículo 151 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación modificada por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre.

Acerca de la evaluación de los directores se prevé específicamente en el artículo 139.3 que los directores serán evaluados al final de su mandato y aquellos que obtengan evaluación positiva obtendrán un reconocimiento personal y profesional en los términos que establezcan las Administraciones educativas.

Concretamente en relación con la evaluación de la función directiva la LOE en su texto consolidado refiere en su artículo 146. Evaluación de la función directiva:

- Con el fin de mejorar el funcionamiento de los centros educativos, las Administraciones educativas, en el ámbito de sus competencias, podrán elaborar planes para la valoración de la función directiva.
- La evaluación de la función directiva de centros, servicios y programas será realizada por el cuerpo de inspectores de educación y formará parte de sus competencias.

En la Comunidad de Madrid la normativa que regula la inspección educativa es:

- Decreto 61/2019, de 9 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se regula la organización, estructura y funcionamiento de la Inspección Educativa en la Comunidad de Madrid.
- Decreto 236/2021, de 24 de marzo, de la Consejería de Educación y Juventud, por la que se desarrolla la estructura orgánica de la Consejería

de Educación, Universidades, Ciencia, y Portavocía, el Decreto 61/2019, de 9 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se regula la organización, estructura y funcionamiento de la Inspección Educativa de la Comunidad de Madrid.

- Resolución de 17 de agosto de 2021, de la Viceconsejería de Organización Educativa, por la que se aprueba el Plan General Plurianual de Actuación de la Inspección Educativa.
- Resolución de 10 de agosto de 2022, de la Viceconsejería de Organización Educativa, por la que se aprueba el Plan Anual de Actuación de la Inspección Educativa para el curso 2022-2023.

Respecto a la dirección de los centros escolares y la función directiva la normativa de referencia, estatal y autonómica es:

- Real Decreto 82/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria (BOE de 20 de febrero).
- Decreto 63/2004, de 15 de abril, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el procedimiento para la selección, nombramiento y cese de directores de centros docentes públicos de la Comunidad de Madrid en los que se impartan enseñanzas escolares

La Inspección educativa es un factor esencial de calidad de la enseñanza, como se recoge en el Decreto 61/2019, de 9 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se regula la organización, estructura y funcionamiento de la Inspección Educativa de la Comunidad de Madrid, y en la Orden 732/2021, de 24 de marzo, de la Consejería de Educación y Juventud, por la que se desarrolla el citado Decreto.

Esta citada Orden permite articular las actuaciones de la Inspección Educativa con una mayor eficiencia y continuidad en el tiempo, lo que redundará en una mejora del funcionamiento de todo el sistema educativo. Supone un

destacado avance, ya que de forma sistemática la Inspección Educativa pueda efectuar actuaciones a lo largo de períodos superiores al curso escolar, lo que permitirá un mejor seguimiento de las deficiencias detectadas y de las medidas de mejora que se hayan implementado en los centros educativos. Entre estas actuaciones se encuentran las denominadas actuaciones habituales de mayor relevancia que se llevarán a cabo durante los cuatro cursos de vigencia del Plan y que se centran en elementos esenciales para el funcionamiento del sistema educativo, siendo una de ellas la evaluación de la función directiva.

3.3. FINALIDAD

Se establece una doble finalidad en la intervención:

- Evaluación formativa: Es aquella cuyo objetivo es la identificación de deficiencias en el desarrollo de la práctica profesional para la retroalimentación del proceso llevando a cabo las correcciones necesarias.
- Evaluación sumativa: Es la que se realiza al término de una determinada etapa de la práctica profesional y proporciona información, juicios y resultados que servirán para determinar la proporción de objetivos logrados respecto a los esperados y para tomar decisiones vinculadas a la expedición de un certificado acreditativo que podrá ser utilizado para los fines que la Administración educativa establezca en la normativa vigente.

3.4. INSTRUMENTOS

Si, como dice la investigación, el liderazgo escolar eficaz es clave para el éxito académico de los estudiantes, se requieren instrumentos técnicamente sólidos para evaluar el desempeño y prácticas eficaces de liderazgo. Como señalan Porter et al. (2010b), "una evaluación de los directores centrada en prácticas, que se sabe están asociadas con mejores en los logros de los estudiantes, puede hacer que los directores se centren en la mejora de su actuación en áreas clave" (p.137).

Para llevar a cabo esta evaluación que debe ser llevada a cabo por los Servicios de Inspección educativa correspondiente se propone como instrumento de evaluación una lista de cotejo basada en indicadores encaminados a evaluar el liderazgo pedagógico.

En dicho instrumento se indican una serie de elementos clave:

- **Ámbito:** Es cada uno de los campos de actividad enmarcados en el desarrollo del liderazgo pedagógico que pueden llevarse a cabo en la práctica profesional del director/a. Un ámbito puede incluir a su vez varias dimensiones.
- **Dimensión.** Es cada una de las actividades que pueden diferenciarse dentro de un mismo ámbito.
- **Indicadores:** Es un conjunto de descriptores o afirmaciones que concretan las características de una actuación o tarea determinada. Constituirán la referencia clara y precisa a la hora de valorar el nivel de rendimiento de un director o directora en el desempeño de la función directiva.

La valoración de los indicadores vendrá determinada por el grado de consecución de los niveles de logro de cada uno de ellos una vez analizadas las evidencias observadas, referidas a la realización de las tareas encaminadas al cumplimiento de lo descrito en dichos indicadores y atendiendo a criterios de adecuación, coherencia, suficiencia y satisfacción de las actuaciones.

A continuación se detalla una lista de cotejo de elaboración propia, que se ha realizado tomando como referente normativo de la Comunidad de Madrid la Resolución de 10 de agosto de 2022, de la Viceconsejería de Organización Educativa, por la que se aprueba el Plan Anual de Actuación de la Inspección Educativa para el curso 2022-2023 en la que se establecen los ámbitos de evaluación del desempeño de la labor del director escolar, se hace una selección de aquellos ámbitos que tienen una relación directa con el liderazgo escolar (modelo de liderazgo transformacional -Villa Sánchez, 2011) y determinamos una

serie de factores/ dimensiones con sus correspondientes indicadores que se podrá utilizar como instrumento de evaluación. (Tabla 3).

Tabla 3

Lista de cotejo

LISTA DE COTEJO

AMBITO	DIMENSIONES LIDERAZGO	FACTORES	INDICADORES	VALORACIÓN					
				0	1	2	3	4	5
Organización pedagógica	Establecimiento de direcciones	Aprovechamiento pedagógico de los recursos humanos y materiales.	• La valoración de la eficiencia de los horarios por el servicio de Inspección ha sido favorable.						
			• Los criterios pedagógicos para la asignación del horario lectivo están actualizados, presentados y aprobados por el Claustro.						
			• Ha diseñado y puesto en práctica, en colaboración con el responsable TIC y el coordinador correspondiente un plan de digitalización de la enseñanza.						
		Dinamización de los órganos colegiados, de coordinación docente y equipos docentes.	• LA PGA recoge objetivos, actuaciones, responsables, temporalización e indicadores de evaluación y la revisión de los documentos institucionales.						
			• Tiene establecido un procedimiento para recabar las propuestas de los diferentes sectores de la comunidad educativa.						
			• El Consejo Escolar u órgano equivalente tiene constituidas las comisiones previstas en la normativa y hay constancia documental de sus reuniones y acuerdos.						
			• Elabora la memoria anual recogiendo las propuestas de mejora de los diferentes sectores de la comunidad educativa.						
			• En las sesiones de evaluación, se comprueba que se llega a acuerdos sobre las medidas que adoptar con carácter general o individual y que se hace un seguimiento posterior de dichos acuerdos.						
• Convoca y celebra conforme a normativa las sesiones del Claustro y del Consejo Escolar u órgano equivalente,									

AMBITO	DIMENSIONES LIDERAZGO	FACTORES	INDICADORES	VALORACIÓN						
				0	1	2	3	4	5	
	Desarrollo de las personas	Promoción y puesta en marcha de programas institucionales o de iniciativas de formación e innovación.	formulando con claridad el orden del día y facilitando con antelación la documentación establecida.							
			<ul style="list-style-type: none"> Ha impulsado y se ha implantado la realización de programas de innovación en el centro (Erasmus +, metodologías activas, trabajo cooperativo, sostenibilidad, teatro, coro, jornadas sobre inclusión, conciliación, igualdad, campamentos de verano, intercambios, etc.). 							
			<ul style="list-style-type: none"> Ha impulsado y se ha implantado la realización de actividades de formación en el centro en función de los objetivos establecidos en el PEC. 							
		Dinamización de la atención a la diversidad.	<ul style="list-style-type: none"> Ha actualizado sus competencias directivas a través de cursos de formación. 							
			<ul style="list-style-type: none"> La atención a estos alumnos ha sido considerada favorable por el servicio de Inspección 							
			<ul style="list-style-type: none"> Están protocolizados los procedimientos de derivación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Existe una coordinación efectiva con el orientador en la toma de decisiones (acción tutorial, evaluación del acnec, asesoramiento al profesorado, trabajo con las familias...). 							
		Fomento de la igualdad real de género.	<ul style="list-style-type: none"> Ha puesto en práctica un plan de igualdad de género. 							
			<ul style="list-style-type: none"> Ha asegurado la designación en el seno del Consejo Escolar u órgano equivalente de un representante que impulse medidas educativas que fomenten la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres. 							
		Promoción de la transformación organizativa	Impulso de la evaluación interna y planes de mejora.	<ul style="list-style-type: none"> Impulsa, planifica y coordina la evaluación interna del centro. 						
				<ul style="list-style-type: none"> Se adoptan planes de mejora teniendo en cuenta la evaluación interna y externa. 						
Relaciones institucionales	Desarrollo de las personas	Transparencia.	<ul style="list-style-type: none"> En la página web del centro aparece la información actualizada del centro: PEC, normas de organización, funcionamiento y convivencia. 							

AMBITO	DIMENSIONES LIDERAZGO	FACTORES	INDICADORES	VALORACIÓN					
				0	1	2	3	4	5
	Promoción de la transformación organizativa	Disponibilidad para atender al alumnado y a sus familias.	<ul style="list-style-type: none"> Se han hecho públicos los criterios y procedimientos de evaluación y calificación de cada área/ ámbito/ materia/módulo. 						
			<ul style="list-style-type: none"> Ha establecido un plan de acogida al alumnado. 						
			<ul style="list-style-type: none"> Tiene establecido cauces de información eficaces con los diferentes sectores de la comunidad educativa (profesorado, PAS, alumnos, Familias). 						
			<ul style="list-style-type: none"> El horario de atención a miembros de la comunidad educativa es público. 						
			<ul style="list-style-type: none"> Se registra la atención a miembros de la comunidad educativa. 						
			<ul style="list-style-type: none"> Se mantienen reuniones periódicas con la AMPA. 						
	Promoción de la transformación organizativa	Organización de actividades complementarias y extraescolares que favorecen la apertura y conexión del centro con el entorno.	<ul style="list-style-type: none"> Organiza las reuniones del profesorado con las familias con carácter periódico. 						
			<ul style="list-style-type: none"> Colabora con otros organismos e instituciones del entorno con fines educativos y culturales. 						
			<ul style="list-style-type: none"> Existe un protocolo para la utilización del centro por otras instituciones. 						
			<ul style="list-style-type: none"> Atiende las indicaciones de la administración y se muestra colaborador con ella para lograr la mejora en todos los ámbitos. 						
Promoción de la transformación organizativa	Colaboración con la administración educativa.	<ul style="list-style-type: none"> Ha trasladado a la Administración las necesidades del centro respecto a las infraestructuras, recursos humanos y otros. 							
		<ul style="list-style-type: none"> Comunica a la DAT circunstancias e incidencias que se encuentran fuera de su ámbito de competencia para su resolución. 							
		<ul style="list-style-type: none"> Hay establecido un procedimiento de coordinación con los 							
		Colaboración con otros							

AMBITO	DIMENSIONES LIDERAZGO	FACTORES	INDICADORES	VALORACIÓN					
				0	1	2	3	4	5
		centros educativos, empresas e instituciones.	centros adscritos para traspaso de información sobre los alumnos.						
			<ul style="list-style-type: none"> Hay establecido un procedimiento de coordinación con los centros adscritos para análisis de resultados y coordinación de equipos docentes. 						
			<ul style="list-style-type: none"> Promueve convenios de colaboración con empresas o instituciones de su ámbito de referencia. 						
			<ul style="list-style-type: none"> Promueve la presencia en el centro de planes institucionales relacionados con los planes directores, erasmus, igualdad de género, no discriminación, sexualidad... 						
			<ul style="list-style-type: none"> Promueve colaboración con el Ayuntamiento o Junta de Distrito. 						
Gestión del curriculum escolar	Grado de satisfacción de los diferentes sectores de la comunidad educativa.	<ul style="list-style-type: none"> Realiza encuestas de satisfacción entre los diferentes sectores de la comunidad educativa. 							
		<ul style="list-style-type: none"> Hace públicos los resultados de las encuestas y adopta medidas en consecuencia. 							
Resultados del centro	Promoción de la transformación organizativa	Prevención del absentismo.	<ul style="list-style-type: none"> Existe un plan de prevención y tratamiento del absentismo. 						
			<ul style="list-style-type: none"> Tiene protocolizado las actuaciones de los responsables cuando se produce un caso de absentismo. 						
	Gestión del curriculum escolar	Evolución del éxito escolar.	<ul style="list-style-type: none"> La evolución de estos resultados ha sido favorable en los últimos cuatro cursos 						
			<ul style="list-style-type: none"> Se evalúan trimestralmente y a final de curso en los equipos docentes, Claustro y el Consejo Escolar u órgano equivalente los resultados académicos, se extraen conclusiones y se elaboran planes de mejora. 						
			<ul style="list-style-type: none"> Los resultados de las pruebas externas han mejorado durante el mandato del director. 						
			<ul style="list-style-type: none"> Fomenta el análisis de los resultados de las evaluaciones de diagnóstico y garantiza la implementación de medidas encaminadas a su mejora. 						

AMBITO	DIMENSIONES LIDERAZGO	FACTORES	INDICADORES	VALORACIÓN					
				0	1	2	3	4	5
		Fomento de la convivencia y resolución de conflictos.	<ul style="list-style-type: none"> La valoración sobre el Plan de convivencia por el servicio de Inspección ha sido favorable (HMR1) o, en caso contrario, se han adoptado medidas de mejora. 						
			<ul style="list-style-type: none"> La evolución de los resultados de convivencia escolar ha sido positiva en los últimos cuatro cursos. 						
			<ul style="list-style-type: none"> Ha impulsado la implantación de medidas de carácter preventivo de acoso escolar y de resolución de conflictos (programas de mediación y resolución de conflictos, alumnos mediadores, ayudantes, etc.). 						
			<ul style="list-style-type: none"> Promueve que en cada trimestre se evalúen en el Claustro y en el Consejo Escolar u órgano equivalente los resultados de convivencia. 						
			<ul style="list-style-type: none"> Al final del curso, se analizan los resultados de convivencia, se extraen conclusiones y se efectúan propuestas y planes de mejora. 						
		Demanda de plaza escolar en el centro.	<ul style="list-style-type: none"> Toma iniciativas para incrementar la demanda de plazas escolares (publicidad, oferta educativa, proyectos...) que han producido resultados positivos. 						
			<ul style="list-style-type: none"> Propicia la participación del Consejo Escolar u órgano equivalente en el análisis sobre la evolución de la demanda de admisión. 						

Fuente: Elaboración propia

4. CONCLUSIONES

La tarea de los/las directores/as se ha ido modificando a lo largo del tiempo. La noción de director/a tuvo un cambio sustancial tras el auge de los enfoques organizacionales en las escuelas.

Hasta antes de ese momento, la figura del director/a estuvo asociada, casi de manera exclusiva, con la del profesor más antiguo y con más experiencia, incluso, en algunos casos, estuvo relacionada con la imagen del profesor más destacado. El papel del director estaba, pues, vinculado casi de manera exclusiva con el reconocimiento del "buen quehacer pedagógico". Es a partir de los años setenta que la noción de director/a de escuela da un giro conceptual.

Son los movimientos pedagógicos de "Escuelas Eficaces" y de "Cambio Escolar" quienes colocaron en la discusión pública el liderazgo en la gestión de la escuela.

Se puede afirmar que la función de los directores/as escolares ha evolucionado desde un liderazgo administrativo a uno centrado en los resultados del alumnado, con mayor autonomía y transparencia, y con mayores responsabilidades en la implementación de reformas en las escuelas y en las aulas.

Esta función asimismo tiene cada vez más importancia, y se ha encontrado un fuerte vínculo entre los resultados escolares y la calidad del liderazgo escolar en las diferentes investigaciones realizadas, por lo que es seguro decir que cada vez hay más evidencia y reconocimiento acerca de la importancia de la función del liderazgo escolar. La evidencia señala que dentro de los factores de política educativa que pueden tener impacto sobre la mejora, después de la docencia, el liderazgo escolar es el factor más importante.

En este cambio de paradigma hay que reconocer un punto importante, que es el aumento de la responsabilidad, la necesidad de cultivar una cultura de cooperación formada por la necesidad de compartir estas tareas en toda la escuela y también a través de las escuelas. El liderazgo escolar no es una tarea de una sola persona, sino que la dirección escolar o liderazgo es una tarea plural, que se puede compartir. Entran dentro de este concepto de liderazgo no solo los

directores sino también los jefes de estudio, los jefes de estudio adjuntos, así como los consejos escolares, que también ejercen un papel importante en la gestión de la escuela y del entorno.

Reconocer el papel que ejercen los cargos intermedios y los consejos escolares y comisiones en la gestión de la escuela, e incluirlo y reconocerlo profesionalmente dentro de las funciones de dirección, supone un cambio en la gestión y en la transparencia de las tareas a ejercer.

La dirección es uno de los instrumentos más potentes con que cuentan las escuelas para llegar a ser eficaces y alcanzar resultados de calidad por lo que la entendemos que la evaluación de las direcciones escolares es un aspecto clave para la mejora y el desarrollo de las escuelas, sabiendo que la evaluación de las direcciones escolares implica también la evaluación de la propia gestión de la escuela.

La evaluación de las direcciones escolares debería ser un ejemplo de evaluación objetiva, es esencial garantizar un alto nivel de objetividad en el proceso de evaluación, estableciendo criterios claros y objetivos a través de indicadores.

Los directores/as deberían ser evaluados mediante patrones transparentes, claros, específicos y objetivos, basados en fuentes de información imparciales, que profundizasen en el enfoque formativo del proceso de evaluación.

REFERENCIAS

- Ainscow, M., Hopkins, D., Soutworth, G., & West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos*. Madrid: Narcea.
- Álvarez, M. (2010). *Liderazgo Compartido. Buenas prácticas de dirección escolar*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Bolivar, A. (2000): *El liderazgo compartido según Peter Senge*. En: *Liderazgo y organizaciones que aprenden*. III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. ICE: Universidad de Deusto. Bilbao: Ediciones Mensajero. pp. 459 – 471

- Bolívar, A. (2012). Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo. Archidona (Málaga): Aljibe.
 - Bolívar, A. (2013). La dirección escolar en España: de la gestión al liderazgo. En Ponencia presentada en el Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos: «Liderazgo pedagógico en los centros educativos: competencias de equipos directivos, profesorado y orientadores». Universidad de Deusto, Donosti (Vol. 1).
 - Cardona, P. y Chinchilla, M. N. (1999). Evaluación y desarrollo de las competencias directivas. Business Review, número 89, Harvard-Deusto.
 - Elmore, R. (2008), "Leadership as the Practice of Improvement", en B. Pont, D. Nusche y D. Hopkins (eds.), "Improving School Leadership, Volume 2: Case Studies on System Leadership", OECD, París.
 - Elmore, R. (2010). Mejorando la escuela desde la sala de clases. Santiago de Chile: Fundación Chile.
 - Fullan, M. & Hargreaves, A. (1996). La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar. Madrid: Amorrortu Editores.
 - García-Garnica, M. (2016). La relevancia del liderazgo pedagógico para la mejora y la calidad de la educación. Revista Internacional de Didáctica y Organización Educativa 1(2), 4-20.
 - González, M. T., Portela, A. y Nieto Cano, J. M. (2003). Organización y gestión de centros escolares: dimensiones y procesos. Madrid: Pearson Educación.
 - Hargreaves A., & Shirley D. (2012). The Global Fourth Way: The Quest for Educational Excellence. Corwin Press.
 - Haslam, A., Reicher, S., & Platow, M. (2011). El liderazgo como gestión de la identidad social. In Liderazgo: hecho y ficción. Visiones actuales (pp. 77-116). Madrid: Alianza Editorial.
 - Hattie, J. (2015). Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. Routledge.
 - Hersey, P., & Blanchard, K. (1993). La administración y el comportamiento humano. México: Pearson.
-

- Ingvarson, L., M. Anderson, P. Gronn y A. Jackson (2006), "Standards for School Leadership, A Critical Review of the Literature", documento preparado para Teaching Australia, Australian Institute for Teaching and School Leadership.
- Kaufmann, A. (1997). Liderazgo transformador y formación continua. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 77-78, 163-184.
- Leithwood, K. (2009). ¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación. Chile: Salesianos Impresores.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28, 27-42.
- Leithwood, K., Patten, S., & Jantzi, D. (2010). Testing a conception of how leadership influences student learning. *Educational Administration Quarterly*, 46, 671-706.
- OCDE (2015). *Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen*. OCDE Publishing.
- Pont, B., Nusche D., & Moorman, H. (2009). *Mejorar el Liderazgo Escolar. Volumen 1: Política y Práctica*. Paris: OCDE Publishing.
- Pulgarín Medina, M. del C. (2022). Factores de supervisión de la dirección escolar: Liderazgo pedagógico y rendición de cuentas. *Supervisión* 21, 61, 32. Recuperado a partir de <https://usie.es/supervision21/index.php/Sp21/article/view/557>
- Robinson, V. (2007). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why*. ACEL Monograph Series, N°41. Australian Council for Educational Leaders.
- Santos, M. A. (2015). *Las feromonas de la manzana. El valor educativo de la dirección escolar*. Barcelona: Graó.
- Smith, P. & Peterson, M. (1990): *liderazgo Organización y Cultura: Un Modelo de dirección de Sucesos*. Madrid: Pirámide.
- Viñao, A. (2004). La dirección escolar: un análisis genealógico-cultural. *Educação*, vol.2, n° 53, pp. 367-415.

- Villa Sánchez, A. (2011). "Estilos y competencias de liderazgo en los equipos directivos", en Jornadas para equipos directivos "Nuevos retos en la función directiva: cómo gestionar el trabajo en equipo".
- Villa, A., Escotet, M. A., & Goñi, J. J. (2007). Modelo de innovación de la educación superior. ICE: Universidad de Deusto. Bilbao: Mensajero.