

La dirección escolar pública marcos y percepciones desde la práctica



Un registro bibliográfico de esta obra puede consultarse en el
catálogo de la red *Bibliotekak* del Gobierno Vasco:
<http://www.bibliotekak.euskadi.net/WebOpa>

Edición: 1.^a, noviembre 2020 • Tirada: 1 200 ejemplares • © Administración
de la Comunidad Autónoma del País Vasco. Departamento de Educación
• Internet: www.euskadi.eus • Edita: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen
Zerbitzu Nagusia/Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco
(Donostia-San Sebastián, 2 - 01010 Vitoria-Gasteiz) • Maquetación:
EkipoPO • ISBN:978-84-457-3567-1 • D. L.: LG G 00735-2020



Prólogo



La dirección y el liderazgo en los centros públicos ha preocupado y ocupado al Consejo Escolar de Euskadi desde hace mucho tiempo. Prueba de ello son estas tres publicaciones:

1. *Estudio sobre la dirección de los centros públicos de la CAPV (2000).*
2. *Informe de las Jornadas sobre la dirección en los centros públicos de la CAPV (2001).*
3. *Nuevo estudio sobre la dirección en los centros públicos de Euskadi (2009).*

El 10 de diciembre de 2018, se creó la comisión de Dirección y Liderazgo con el fin de analizar la situación de las direcciones y reflexionar sobre el liderazgo necesario para promover el éxito en el aprendizaje. Todo ello, con la finalidad de responder a qué y cómo hacer para garantizar equipos directivos competentes en todos los centros públicos.

Seguidamente, 16 de enero de 2019, se convocó una reunión de un grupo de personas expertas, para analizar la situación actual, tanto en cuanto a marcos conceptuales como en propuestas para la acción concreta que conduzcan al avance de la dirección y el liderazgo.

Como consecuencia, se aprueba la elaboración de estudio que aporte un marco conceptual actualizado, un diagnóstico, a través de los datos del IVEI-ISEI y la voz de las direcciones, a través de cuestionarios y entrevistas en profundidad a una selección de directores/as. Todo ello cualitativo, dando la voz a las direcciones, con el fin de proponer medidas que desatasquen la situación y consigan, por una parte, impulsar e ilusionar a los equipos directivos a desarrollar una labor de liderazgo educativo de alta calidad y, por

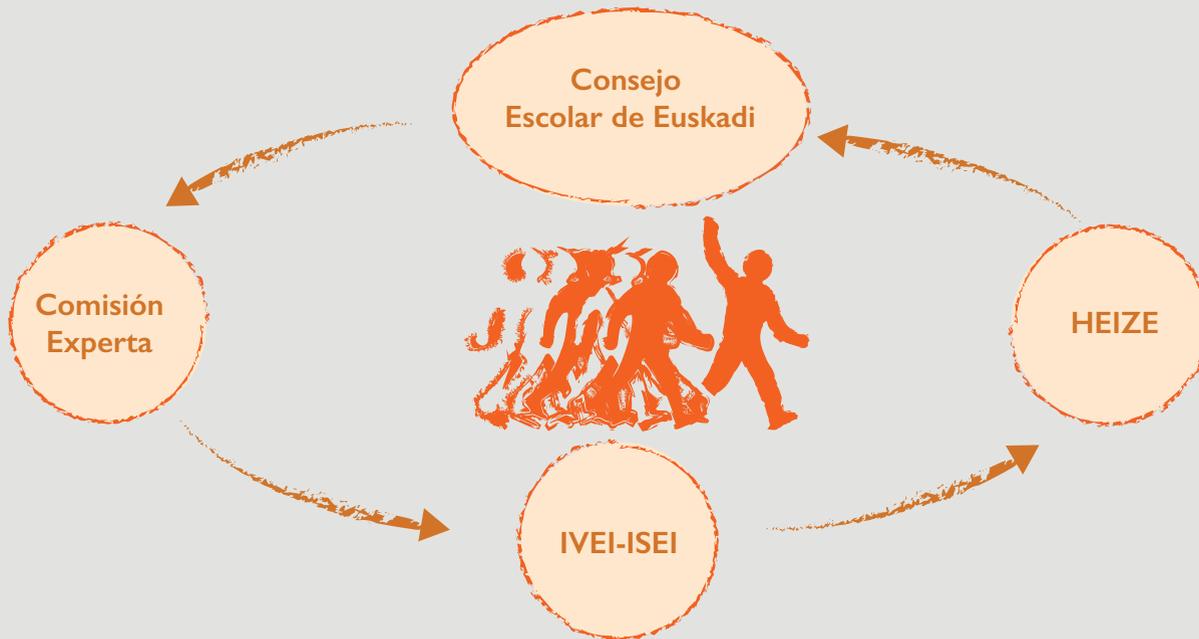
otra, que la administración educativa, defina un marco propio para la dirección escolar en Euskadi que recoja la selección, formación, interlocución, reconocimiento y evaluación.

Esta reflexión colectiva ha sido coordinada y dirigida por Begoña Pedrosa, miembro del Comisión Permanente, autora de este documento.

El CEE agradece a todas las personas implicadas: Grupo experto (anexo I), IVEI-ISEI y HEIZE, que ha facilitado la participación de directores y directoras.

De modo especial, agradece a Begoña Pedrosa, alma mater del proyecto, por su generosa dedicación y trabajo que ha conllevado.

Nélida Zaitegi
Presidenta del CEE



Índice

1
Contexto y presentación 7

2
Síntesis de la literatura 9

3
El «porqué» de la dirección 19

4
Análisis del cuestionario 21

5
Análisis en grupos
de discusión 37

6
Conclusiones
y recomendaciones 51

Bibliografía 59

Anexos 63

1

Contexto y presentación



«The principal as lead change agent could become one of the most prized educational roles around.»

The principal (Michael Fullan)

1.1. Introducción

La dirección escolar y el liderazgo cumplen un papel fundamental. Más allá de gestionar una serie de recursos y procesos, su función incluye promover un proyecto colectivo y participativo cuyo fin siempre es el éxito en el aprendizaje del alumnado.

Es por ello que, en los dos últimos cursos escolares, el Consejo Escolar de Euskadi se ha propuesto recoger la voz de los agentes educativos mediante diversos proyectos que ayuden a mejorar la calidad de nuestro sistema educativo. Así, dentro del plan de acción del Consejo se han llevado a cabo estudios que han recogido la voz de las familias, del alumnado, profesorado y también de los ayuntamientos. El presente trabajo viene a complementar esas reflexiones de la comunidad educativa acogiendo las reflexiones de directores y directoras de Euskadi.

En concreto, con este estudio, el Consejo Escolar de Euskadi pretende ahondar en la cuestión de la dirección escolar en los centros públicos de la CAV para poder identificar los retos existentes y proponer actuaciones que los aborden y nos permitan avanzar hacia una dirección escolar de calidad que actúe como palanca para mejorar la educación pública.

1.2. Enfoque y procedimiento del estudio

Si bien es cierto que en las últimas décadas se han hecho estudios y aportaciones a nivel nacional e internacional (veáse síntesis literatura) sobre el liderazgo escolar en la educación, con este informe queremos poner en el epicentro la situación propia de la dirección escolar de la red pública en Euskadi y volver a revisar cuáles son los déficits y las posibles mejoras que se pueden introducir dentro del marco actual existente en este ámbito. Para ello hemos dado voz a los protagonistas, para poder así compararlo, en la medida de lo posible y en algunas dimensiones, con el último estudio llevado a cabo en el año 2009 desde el Consejo Escolar de Euskadi; es decir, pretendemos responder de manera general a la siguiente pregunta:

¿Cómo hemos avanzado en el sistema educativo vasco en los últimos diez años en lo que respecta a las direcciones escolares en la red pública?



Con el objetivo de disponer de datos cuantitativo generales sobre la visión de los directores/directoras de los centros públicos del sistema educativo vasco, hemos contado con la colaboración de ISEI-IVEI, que nos ha facilitado los datos relacionados directamente con la función directiva recogidos a través de las encuestas vinculadas a la Evaluación de diagnóstico 2019.

Se han analizado exclusivamente los datos de los centros públicos y las categorías que conciernen directamente al objetivo del presente estudio: *perfil profesional, trabajo del director-directora y proceso de enseñanza-aprendizaje*.

En lo que respecta a una dimensión más cualitativa, hemos llevado a cabo tres grupos de discusión, uno en cada territorio histórico, con directores/directoras de centros educativos públicos de diferentes etapas. El perfil de los participantes ha sido heterogéneo, ya que han participado tanto centros pequeños como grandes y direcciones de infantil, primaria y secundaria. Aunque ha sido una selección no representativa de todos los centros de Euskadi, y tampoco responde a una muestra estadística, creemos que la diversidad en sus procedencias y la citada heterogeneidad de sus ámbitos de actuación, han posibilitado disponer de una fotografía suficientemente útil de la situación de las direcciones de los centros públicos vascos en la actualidad.

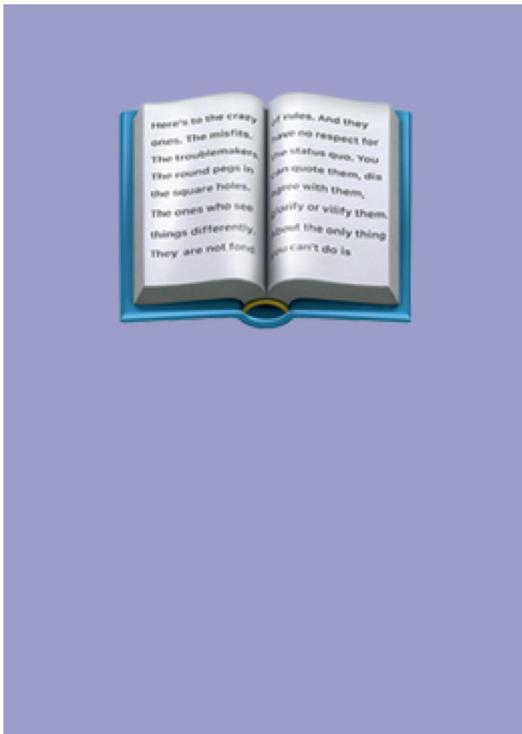
Para el desarrollo de los grupos de discusión hemos utilizado un guión semiestructurado (Anexo 2) que ha permitido abarcar diversas temáticas relacionadas con el objetivo del presente estudio. Sin embargo, con el objetivo de atender a lo señalado por la literatura para conseguir una mayor naturalidad y efectividad en los grupos de discusión, se priorizó que los temas surgieran de manera fluida y natural por parte de las personas participantes.

El estudio muestra algunas de las preocupaciones e ideas sobre las que gravita la visión de los equipos directivos de la red pública de Euskadi y aporta *reflexiones clave* para entender la posición de una parte de la comunidad educativa que, sin duda, es fundamental para hacer frente al reto que afrontamos este curso escolar, así como en el futuro. Finalmente, se ofrece una serie de propuestas y recomendaciones respecto a posibles mejoras y nuevos planteamientos, que se deberían analizar con más profundidad a corto plazo.

Desde el Consejo Escolar de Euskadi animamos a su lectura con el objetivo de establecer una reflexión conjunta *en torno al impacto que el liderazgo escolar tiene en el éxito del aprendizaje del alumnado*, y con el propósito de promover proyectos educativos efectivos en los centros escolares.

2

Síntesis de la literatura



«La gente no se resiste al cambio. Se resiste a que la cambien.»

Peter Senge

2.1. Relevancia de la dirección escolar

Existe una extensa literatura y argumentación validada sobre la dirección escolar que nos debería hacer reflexionar sobre la urgencia de apostar por liderazgos excepcionales en nuestro sistema escolar. Hace tiempo que la investigación educativa señala que el liderazgo escolar es un elemento clave para la calidad educativa. Son muchas las investigaciones que sitúan el factor de liderazgo como el segundo más importante entre las variables de centro, por detrás del impacto del docente (Leithwood *et al.*, 2006).

Las ideas sobre eficacia escolar presentadas en la década de los 70 ya ponían de manifiesto que el liderazgo educativo es una de las características principales de las escuelas de éxito (Murillo, 2007), y en el contexto de Euskadi se identifican también prácticas de éxito en centros donde existe un liderazgo ejercido por la dirección (ISEI-IVEI, 2015).

Estudios desarrollados por la OCDE analizan el rol que juegan los directores y directoras de centros educativos y subrayan el impacto directo de un liderazgo efectivo en el éxito del alumnado (correlación entre la estabilidad de una dirección escolar y la calidad). Los estudios PISA también indican que la dirección escolar solo puede tener un impacto en los resultados escolares si cuenta con la autonomía suficiente para la toma de decisiones, y muestran una correlación positiva entre autonomía y resultados de centro (OCDE, 2005, 2006, 2013). En este mismo sentido, Schleicher

(2012) indica que se puede marcar la diferencia en liderazgo si se tiene la suficiente autonomía para ejercerla.

Diversos estudios también subrayan la necesidad de promover contextos donde se desarrollen ecosistemas que apoyen la creación y la difusión del conocimiento profesional: innovación y conocimiento inspirados desde la ciencia (investigación y evaluación); innovación que provenga de la práctica (profesorado, direcciones y alumnado), e inspiración proveniente de los usuarios y usuarias (estudiantes, familias y comunidades).

2.2. El cómo de la dirección

2.2.1. Distribución de las tareas directivas

Para mejorar los resultados de aprendizaje es necesario que se definan específicamente las responsabilidades de las direcciones de centro, para que puedan centrar su actividad en las tareas de carácter más pedagógico. El estudio internacional sobre la enseñanza y aprendizaje (TALIS) sirve de complemento a los datos aportados por PISA, y proporciona información que permite entender mejor a qué se dedican los directores y directoras y cómo distribuyen su tiempo. De media, en la mayoría de países y regiones de la OCDE, quienes ejercen la dirección dedican el 42% de su tiempo a tareas administrativas y de gestión, así como a reuniones (España, 36%); el 21%, a tareas y reuniones relacionadas con los planes de estudios y enseñanza (España, 25%); 15% a relaciones con el alumnado (España, 16%); 11% a relaciones con los padres y madres o tutoras y tutores del alumnado (España, 14%); un 7% de su tiempo lo dedican a relaciones con las administraciones, empresas o industrias locales (España, 6%). Se puede subrayar que, en promedio, las direcciones

dedican más del 60% de su tiempo a tareas administrativas y de dirección y algo menos del 40% a planes de estudio y enseñanza.

Trabajo y tiempo de los/as directores/as y cómo lo distribuyen*		
	Países y regiones de la OCDE	España
Tareas administrativas y de dirección + Reuniones	42%	36%
Tareas y reuniones relacionadas con los planes de estudios y enseñanza	21%	25%
Relaciones con el alumnado	15%	16%
Relaciones con los las familias o tutores y tutoras del alumnado	11%	14%
Relaciones con las administraciones, empresas o industrias locales	7%	6%

*Actualmente no disponemos de estos datos del Sistema Educativo vasco. Sería interesante abordar el empleo del tiempo de la actividad directiva en los centros escolares.

Si partimos de la idea de que «los centros educativos son espacios para el desarrollo integral de las personas a través de un proyecto educativo compartido» (FEAE, 2018: 6), estos datos revelan la necesidad de repensar el marco y las funciones de la dirección escolar para que la dirección sea más sensible hacia tareas de transformación pedagógica en la organización escolar.



2.2.2. Tareas, acciones y funciones directivas clave

Pont *et al.* (2008) analizaron las evidencias y prácticas en el contexto del liderazgo escolar. Para ello, se compararon 22 sistemas educativos y se llegó a la conclusión de que las direcciones escolares pueden mejorar los resultados del alumnado y del centro, si se les da autonomía y apoyo para poder tomar decisiones. Uno de los matices de este estudio, es que se deben especificar las responsabilidades de los directores/as basadas en la evidencia de las prácticas que mejoran los procesos de aprendizaje. Estas son las áreas fundamentales identificadas en el estudio:

- **Liderazgo centrado en apoyar, evaluar y desarrollar la calidad docente.** Consideran en el estudio que este es el componente primordial para un liderazgo escolar eficaz, ya que la calidad docente es el primer indicador para el éxito educativo. La idea es fomentar una cultura profesional de desarrollo docente colaborativo en el centro.
- **Liderazgo centrado en fijar objetivos y desarrollar sistemas inteligentes de evaluación.** Fijar objetivos para el aprendizaje del alumnado, medir el progreso y adaptación de programas para mejorar el aprendizaje.
- **Gestión de finanzas y de recursos humanos estratégica.** La gestión financiera y poder decidir en la selección de personal

de manera que los docentes contratados puedan encajar en el perfil del centro.

- **Colaboración con otras escuelas.** Trascender los límites de la escuela también es otro de los beneficios no solo para una única escuela sino para todo el sistema.

La OCDE (2009) identificó cuatro áreas de acción claves para que las prácticas de liderazgo escolar produzcan efectos en la mejora de los resultados escolares. Esas áreas destacan la necesidad de:

- (re) concentrarse en aquellas funciones orientadas a mejoras en los resultados escolares;
- **ejercer el liderazgo distribuido**, comprometiendo y fomentando la participación de la comunidad en el liderazgo;
- **desarrollar habilidades** y carreras profesionales;
- hacer de la dirección una carrera atractiva.

En lo que respecta a las tareas de las direcciones escolares, Campo (2004) señala que cada centro educativo, en función del contexto y las necesidades del mismo, debe pensar en sus propias alternativas. No existe un modelo único que determine cuáles son las tareas de la dirección escolar, pero sí se subraya que el desempeño de las tareas



directivas requiere de las competencias adecuadas; se especifican, para ello, una serie de tareas que deberían contemplarse en todos los centros: **interpretar información, planificar, resolver problemas, analizar, evaluar y tomar decisiones.**

Las tareas imprescindibles, según Campo, son:

- Plantear un futuro ilusionante para toda la comunidad educativa.
- Promover un clima de convivencia que promueva el aprendizaje de toda la comunidad.
- El aprovechamiento de los saberes de cada miembro de la comunidad educativa.
- El rendimiento de cuentas sistemático de los resultados obtenidos.

2.2.3. Marcos y estándares

Para ayudar en la práctica, **la OCDE** presentó un marco denominado “Mejorar el liderazgo escolar: herramientas de trabajo”. Un instrumento que sirve de inspiración a los responsables que deben poner en marcha políticas educativas sobre liderazgo educativo (OCDE, 2009). Esta es una herramienta para la formación

profesional, que tiene como objetivo fomentar la reflexión de cómo deben analizarse las prácticas de liderazgo escolar para mejorar la acción directiva. Una herramienta para el análisis, el autodiagnóstico, para identificar prioridades y ayudar a tomar nuevas decisiones.

También en el **informe McKinsey** se estudiaron los 20 sistemas con mayores mejoras en su desempeño desde diferentes puntos de partida. Entre las conclusiones se señala que es fundamental que los directivos se centren en el liderazgo pedagógico, y es por eso que, entre las medidas más efectivas, se destacan las habilidades profesionales de los directivos escolares, un buen sistema de remuneración y la dotación de personal administrativo y el incremento de la autonomía de los centros (Mourshed, Chijioke y Barber, 2010).

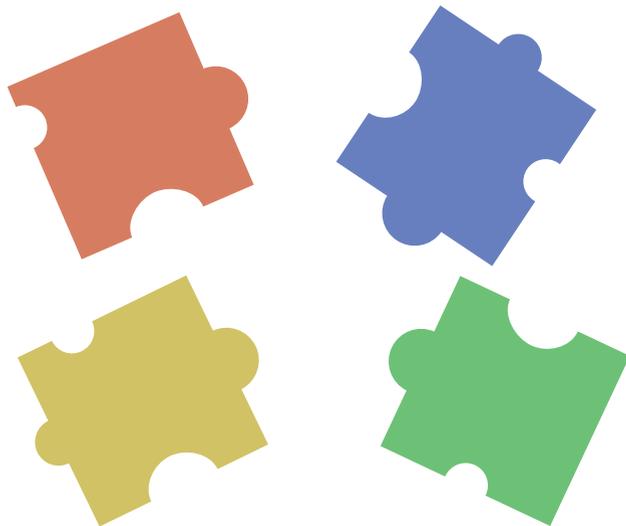
El **Consejo de la Unión Europea** (2014) subraya también la necesidad de apoyar la autonomía de los centros escolares (definiendo sus responsabilidades de manera clara); también anima a los sistemas a profesionalizar la carrera directiva haciéndola más atractiva para poder atraer a los/las candidatos/candidatas más destacados; del mismo modo, señala que hay que desarrollar programas de formación inicial y permanente para fortalecer el liderazgo escolar; y aplicar criterios de calidad para la selección de los futuros cargos directivos en los centros escolares.

Muchos países han creado centros específicos para la formación de la dirección escolar. Destacan el Instituto de Liderazgo Educativo de la Universidad de Jyväskylä en Finlandia; el NCSL (Colegio Nacional de Liderazgo) de Inglaterra¹, o el Instituto Australiano para la Enseñanza y el Liderazgo Escolar. La labor de estos centros se centra específicamente en la profesionalización de directivos escolares.

¹Las funciones del NCSL de Inglaterra se han desdoblado en 2018 en la Agencia Teaching Regulation Agency y el Departamento de Educación.

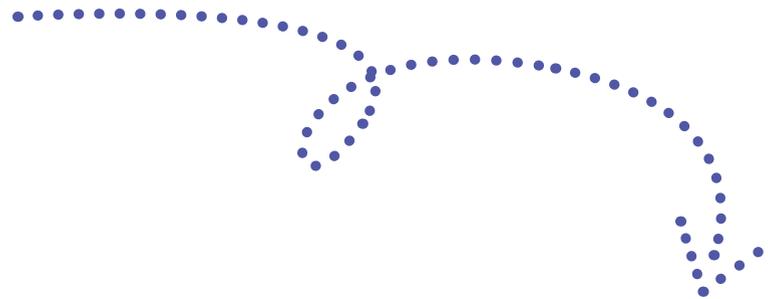
Villa (2014) se refiere a dos modelos ya validados:

- Por un lado, destaca el *Capacity Building* (construcción de capacidades) que se basa en el School Development Programme (Programa de Desarrollo Escolar), llevado a cabo en la Provincia de Ontario, Canadá. Dicho paradigma se basa en tres pilares: objetivos comunes que sean medibles; el desarrollo de competencias individuales e institucionales; y el conocimiento basado en la evidencia. Las prácticas de desarrollo de liderazgo escolar varían entre los distritos en Ontario, y algunos tienen sistemas más desarrollados que otros para la identificación y selección de los líderes. Todos los distritos están obligados a tener un plan de sucesión y desarrollo. Algunos, sin embargo, han ido más lejos y han comenzado a gestionar de forma proactiva la sucesión. Por ejemplo, la Región York, donde directoras y directores de escuela y superintendentes trabajan identificando y desarrollando los aspirantes a líderes.



- Por su parte, en Singapur, las escuelas son responsables de identificar a los potenciales líderes, normalmente durante sus primeros cinco años de enseñanza. Una vez identificados, los maestros y las maestras se ponen en una «carrera de liderazgo» (similar a la región de York en Ontario), que les proporciona una serie de oportunidades para asumir progresivamente mayores responsabilidades de liderazgo, combinado con un conjunto de programas de capacitación formal. Superintendentes y los directores y directoras toman como aprendices en sus escuelas a estos potenciales líderes. Todos los aspirantes a esta carrera de dirección deben cursar un programa: el Leaders in Education Programme (LEP).

En definitiva, Campo (2016) señala que los marcos y estándares están en discusión hoy día: pueden ser reduccionistas y tradicionales; se pueden hacer marcos más dinámicos y que se adapten a la realidad cambiante del contexto. Del mismo modo, indica que no deben ser prescriptivos, sino que deben abrir diálogos. En el panorama internacional la mayoría de los marcos han sido elaborados por las autoridades educativas (en colaboración con académicos, en muchos casos).



2.3. Competencias directivas

En el contexto de la dirección escolar, Campo define la competencia como una capacidad potencial para actuar con eficacia en la organización escolar (Campo, 2004). Pero, a su juicio, los programas de formación deben superar los modelos competenciales e ir más allá, abarcando conceptos como el clima escolar, estilos de liderazgo y rendimiento del centro. En el estudio publicado por el Gobierno Vasco, Campo propone los criterios de selección de cargos directivos, en base a cuatro ámbitos:

- las cualidades personales (flexibilidad, autonomía, integridad...);
- las destrezas interpersonales (empatía, asertividad, escucha activa, trabajo en equipo...);
- la capacidad de dirección y liderazgo (delegar, motivar, desarrollo de personal, liderazgo, apertura al exterior)
- y las destrezas técnicas de gestión (planificación, negociación, organización de recursos, evaluación...).

Según el autor, todas estas capacidades se deben observar en el contexto mismo donde se ejerce, y plantea la necesidad de crear "estructuras y personas que lideren el debate sobre la dirección y el liderazgo educativo, que investiguen de modo sistemático y que oferten programas coherentes y continuados de desarrollo profesional" (Campo, 2004: 14). Del mismo modo, una preocupación recurrente es la cultura en los centros que, en muchos casos, se convierten en un obstáculo para que las personas con potencialidad para la función directiva opten por ejercer el cargo.



2.4. La influencia para el liderazgo transformacional

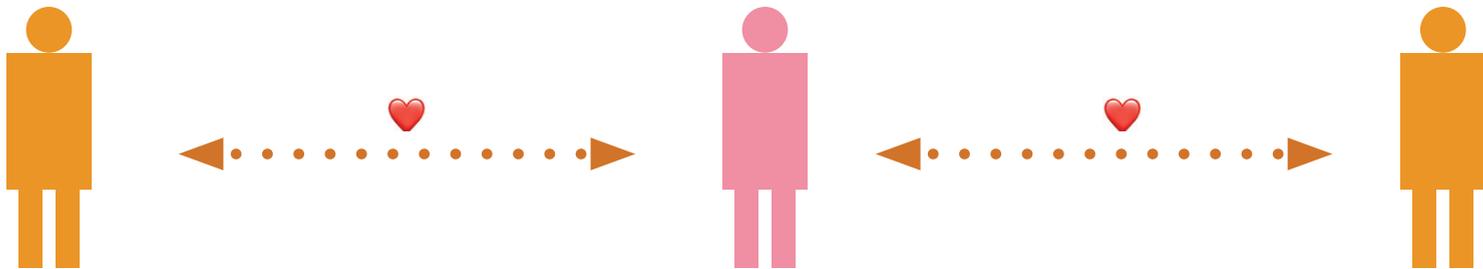
El liderazgo escolar sobre todo se entiende en términos de influencia. Bass, (1985) en unos de los estudios más incipientes en liderazgo transformacional, habla de los comportamientos que se observan tras el liderazgo transformacional: influencia, motivación inspiracional, acercamiento individual, y estímulo intelectual. Según Lamm (Lamm *et al.*, 2016), hablar de liderazgo transformacional es cambiar de paradigma: cambiar valores, metas, aspiraciones y seguidores. Para ello, el apoyo a nivel individual y el estímulo intelectual son necesarios, debido a que fomentan la participación de los seguidores y conlleva un cambio institucional. Pont (2009), en el estudio llevado a cabo para la OCDE, también se refiere a ese cambio de paradigma donde deben especificarse las funciones asignadas a las direcciones, ya que **no es tarea de una sola persona, sino que incluye a toda la comunidad**: mandos medios, consejos escolares...

Según Hattie (2017), “los directivos transformacionales se coordinan para inspirar a los profesores nuevos niveles de energía y compromiso (...) para superar desafíos y alcanzar metas ambiciosas” (p. 201). Hattie señala que el profesorado está acostumbrado al cambio: cambiar programas, modelos de evaluación... pero él aboga por un cambio en la forma en la que se piensa sobre el papel de cada protagonista en el proceso de aprendizaje, y cómo a

partir de ese rol pueden surgir nuevas maneras de relacionarse y de comprometerse; y son las directivas escolares las que deben liderar estos procesos. Hattie se refiere a las “directivas del aprendizaje”.

Desde el prisma de la neurociencia, Goleman, ya en el año (2000), explica el liderazgo como **“la capacidad de la persona o de un grupo para crear su propio futuro”**, lo que define al líder es la capacidad para obtener resultados. Subraya que tiene que ver con la inteligencia emocional del líder y con la manera en que este liderazgo se lleva a cabo. Goleman y Senge (2016), en un trabajo más reciente, hablan de la inteligencia y empatía sistémica (neurociencia social). Conceptos que también desarrolla Marina (2016) cuando habla de “generar talento” en las organizaciones que aprenden.

Thomson (2019) señala que las competencias directivas cobran un rol fundamental en las organizaciones educativas, al igual que en otro tipo de sectores. En una investigación llevada a cabo con 100 directivos escolares para averiguar cuáles son las estrategias más efectivas para estimular la pasión y el compromiso para el cambio, el autor concluye que “influir” es una de las principales palancas para promover el cambio, y que estimular el desarrollo de las personas es vital para el éxito de las organizaciones. En el mismo estudio concluye que los factores humanos, específicamente los comportamientos individuales, juegan un papel fundamental en el éxito de las organizaciones. Del mismo modo, aboga por que se prepare mejor a los directivos y directivas en aspectos de inteligencia emocional.



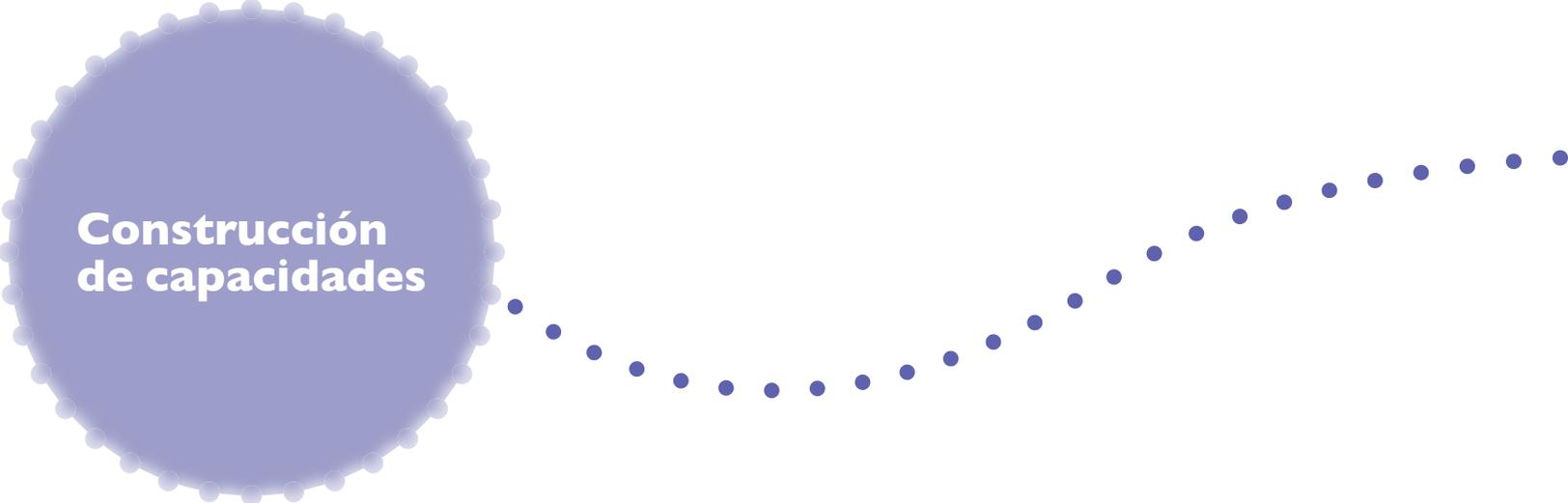
2.5. Liderazgo estratégico: liderazgo transformacional y distribuido

Cabe destacar dos conceptos que se han desarrollado a lo largo de la literatura de liderazgo educativos: **el capital social y la construcción de ese capital**. Fullan (2014), autoridad en temas de liderazgo aplicado a la educación, apuesta por desarrollar el capital profesional del profesorado, individualmente y de manera colectiva: lo define como la alternativa para el cambio real. Habla de construcción de capacidades (*capacity building*), esfuerzo colectivo y pedagogía sistémica. Sin embargo, ser capaz de construir esas capacidades requiere de distintas habilidades de liderazgo. Ya Harris (2002) habla de incrementar el capital social y de la colaboración colectiva, versus un seguimiento de desempeño individual. Harris (2002) habla de horizontalidad y de generar un liderazgo múltiple.

Según Bolívar, el liderazgo es “influir en otros para desarrollar comprensiones compartidas acerca de las metas que ha de alcanzar la escuela” (Bolívar, 2012: 13). En España, donde existe una tradición centralizada, la dirección escolar abarca tanto los procesos burocráticos como la dirección pedagógica. La perspectiva de

una dirección con más autonomía y responsabilidad, en muchas ocasiones, genera resistencias por parte de las direcciones y también del profesorado, ya que invade su libertad pedagógica. Este es uno de los dilemas que apunta Bolívar. El liderazgo pedagógico se debe entender como un grupo de gente que aprende y trabaja junta en una Comunidad Profesional de Aprendizaje con un sentido de propósito compartido (Bolívar, 2012). En una escuela vivida como comunidad, los docentes comparten el liderazgo y la toma de decisiones, tienen un sentido compartido de acción, participan en el trabajo colaborativo y aceptan su responsabilidad por los resultados obtenidos de su trabajo.

Bolívar (2019), tras un análisis histórico de las reformas educativas españolas y la evolución de la figura de la dirección, aboga por la **necesidad de fortalecer el rol directivo hacia un liderazgo pedagógico**, a través de la profesionalización de la dirección escolar en España, centrada en la evaluación pedagógica y que sea diagnóstica y formativa a la vez, es decir, una evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje, que fomente la reflexión en la práctica. En este sentido, se reconoce un avance hacia nuevas formas de gestionar la escuela de la mano de liderazgos más democráticos y extendidos y que poco a poco comienzan a recaer en otros actores como los mismos docentes.



**Construcción
de capacidades**

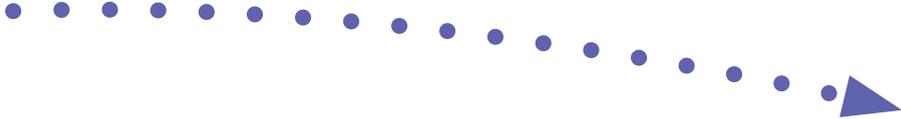
Plantea así un sistema que debe ser liderado por los equipos directivos con miras a llevar a cabo un proyecto de cambio, que fomente la mejora en tres ámbitos: el alumnado, el profesorado, y, en definitiva, en el propio centro. De hecho, la dirección profesionalizada va a permitir que el centro educativo disfrute de una mayor autonomía para desarrollar su currículo y gestionar sus recursos personales y materiales. Señala que España es uno de los países donde menos competencias organizativas, pedagógicas y de gestión tienen los equipos directivos (Bolívar, 2013, 2019).

El liderazgo escolar está vinculado a la misión del centro y a que sus objetivos estén claramente definidos; al clima escolar general en el centro y en las aulas; a las actitudes de los profesores; a las prácticas de los profesores en las aulas; al modo en que están organizados el plan de estudios y la enseñanza; y a las posibilidades que los alumnos tienen de aprender. Por supuesto, la influencia de las directoras y los directores en el clima escolar y en la organización del centro se produce, sobre todo, a través del trabajo de los docentes. Si el profesorado es clave, la dirección debe crear las condiciones y el contexto para que los docentes mejoren su ejercicio profesional.

En España, Cataluña ha impulsado nuevos decretos de autonomía y de dirección. Sin embargo, según Bolívar, estos nuevos marcos

normativos, no contribuyen siempre a cambiar la realidad, ya que depende de cada contexto y de la cultura del centro. La investigación ya pone de manifiesto que el mejor liderazgo pedagógico consiste en posibilitar estructuras y tiempos que hagan posible desarrollar el capital profesional de los docentes: como equipos, ya que, en el cambio educativo, en ocasiones se dice que los seres humanos prefieren permanecer inmóviles y quedarse justo donde están (Hargreaves y Fullan, 2012).

Dicha dirección debe fomentar los procesos de participación de los miembros de la comunidad educativa, que permita acordar conjuntamente el rol del equipo directivo y la identidad del centro educativo. Para ello, considera que es necesario que cada centro educativo se construya como una comunidad que responda a las necesidades de sus miembros a través de procesos de reflexión liderados por la dirección. Una de las ideas más interesantes que se plantean es que “para ejercer un liderazgo pedagógico se necesita rediseñar los contextos laborales, articular nuevos espacios sociales, campos de decisión y dinámicas de apoyo coherentes, que generen un nuevo ejercicio de profesionalidad docente (Bolívar, 2013). Según Bolívar, nos encontramos ante un gran reto: cuesta encontrar candidatos dispuestos a abarcar estas responsabilidades y ejercer estos roles.



**HABILIDADES
DE LIDERAZGO**

3

El «porqué» de la dirección



3.1. Dimensión ética profesional de liderazgo escolar

La dirección en su conjunto debe asumir otra dimensión profesional más amplia y desarrollar su propia identidad profesional y regirse por la integridad profesional. Debe actuar éticamente de acuerdo a las **normativas profesionales que promueven el éxito académico de todo el alumnado** (FEAE, 2018) desde la responsabilidad social, y actuar de acuerdo a las normas de equidad y aprendizaje continuo, promoviendo la confianza y la colaboración entre la comunidad educativa para poder, de este modo, responder a los desafíos y las nuevas complejidades del sistema y de cada contexto. Igualmente, debe velar por las problemáticas del presente, pero también con una visión de futuro (Campo, 2014).

3.2. Justicia educativa e inclusión

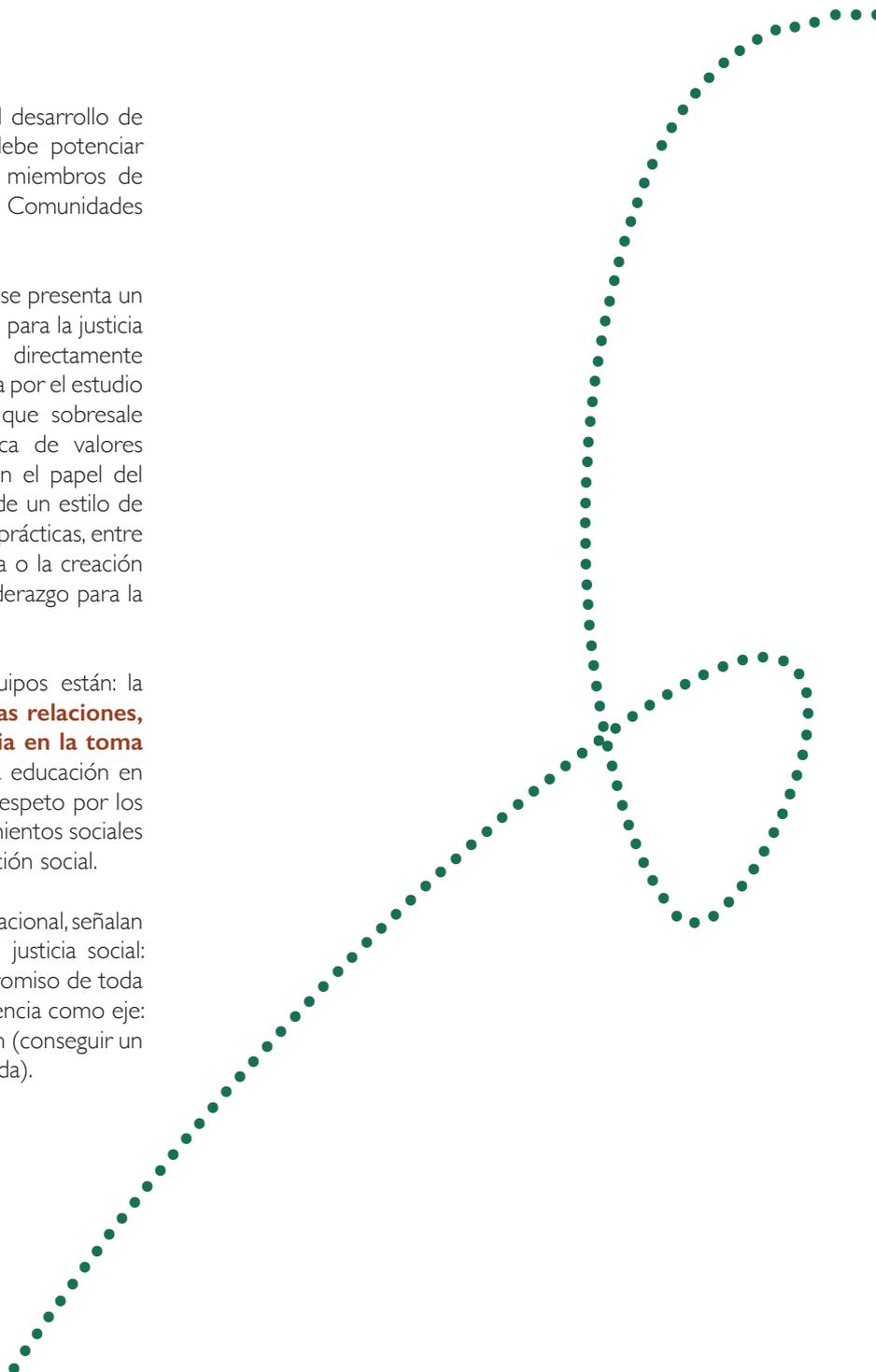
En lo que respecta a centros de difícil desempeño, Murillo y Hernández (2014), parten de la pregunta: «¿el sistema educativo es justo; apuesta por la justicia social?» El debate se eleva a otro contexto más complejo. Parten del pensamiento de Freire que defiende que «la educación no cambia el mundo: cambia a las personas que van a cambiar el mundo». Subrayan que «el líder escolar, con su estilo, actitudes y comportamiento contribuye de forma decisiva a la generación de una dinámica escolar que trabaje desde y por la Justicia Social» (p. 15). En este contexto, definen el liderazgo para la Justicia Social como «un modelo que pone su foco de atención en la construcción de una organización educativa

que trabaja en contra de las desigualdades y por el desarrollo de una sociedad más justa» (p. 23). Este liderazgo debe potenciar el desarrollo personal, social y profesional de los miembros de la comunidad escolar y potenciar la creación de Comunidades Profesionales de Aprendizaje.

En Murillo, Krichesky, Castro y Hernandez, (2010) ya se presenta un análisis de las características de las escuelas inclusivas para la justicia social, prestando especial atención a los aspectos directamente relacionados con el liderazgo. Dicho análisis comienza por el estudio de las características de estas escuelas, entre las que sobresale el trabajo colaborativo, el desarrollo y la práctica de valores compartidos. En la segunda parte, se profundiza en el papel del líder de las escuelas para la justicia social. Se defiende un estilo de liderazgo compartido y democrático, y una serie de prácticas, entre las que destacan, la creación de una cultura inclusiva o la creación de comunidades profesionales de aprendizaje. Un liderazgo para la inclusión y la justicia social.

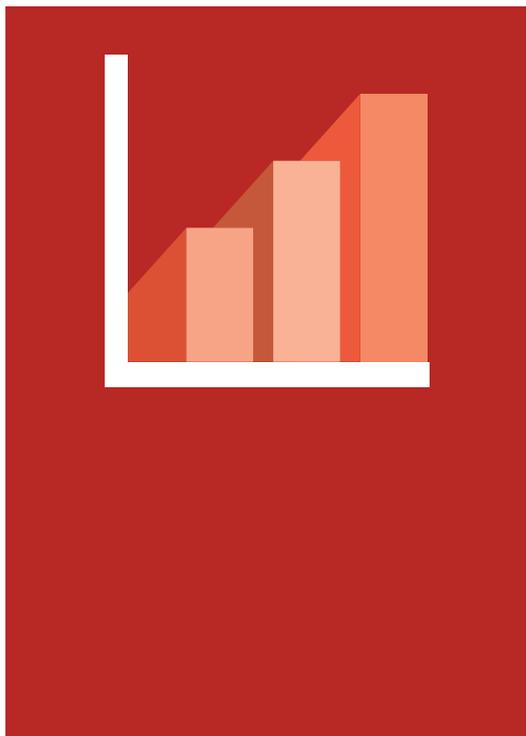
Entre los valores que se identifican en estos equipos están: la **colaboración, la accesibilidad, la inversión en las relaciones, el asumir riesgos, la reflexión y la transparencia en la toma de decisiones**. Los elementos que debe tener una educación en Justicia Social son: autoestima y autoconocimiento, respeto por los otros, abordar aspectos sobre la justicia social, movimientos sociales y cambio social, despertar conciencia y pasar a la acción social.

Del mismo modo, avalados por la investigación internacional, señalan tres dimensiones que debe tener la educación en justicia social: redistribución (fomenta la cultura escolar y el compromiso de toda la comunidad), reconocimiento (la identidad, la diferencia como eje: género, sexualidad, cultura, religión...) y participación (conseguir un liderazgo distributivo con toda la comunidad implicada).



4

Análisis del cuestionario



«En el fondo todos anhelamos un trabajo que sirva a un propósito en el mundo (...) es probable que terminemos acogiendo con entusiasmo aquellas prácticas que ponen el propósito en el centro de la toma de decisiones.»

(Frederic Laloux)

3.1. Datos generales sobre los/las participantes en la encuesta ISEI-IVEI

En la encuesta han participado 190 directoras y directores de la red pública. Un 83% de los participantes son mujeres, y un 17%, hombres en Educación Primaria, mientras que un 60% son mujeres, y un 40%, hombres en Educación Secundaria. Entre los directores y directoras de Educación Primaria, el 60% tiene entre 51-60 años; un 39%, entre 41-50 años, y un 8%, entre 31-40 años. En el grupo de secundaria, un 73% tiene entre 51-60 años; un 20% tiene entre 41-50 años y 51-60 o más.

Sexo	E. Primaria		E. Secundaria	
	Sí		No	
	Recuento	% del N de la columna	Recuento	% del N de la columna
Mujer	265	83,1	85	66,4
Hombre	54	16,9	43	33,6

Tabla I

Edad	E. Primaria		E. Secundaria	
	Sí		No	
	Recuento	% del N de la columna	Recuento	% del N de la columna
30 años o menos	4	1,3	0	0,0
31-40 años	25	7,8	3	2,3
41-50 años	96	30,1	26	20,2
51-60 años	185	58,0	94	72,9
61 años o más	9	2,8	6	4,7

Tabla 2

En lo que respecta a la antigüedad en el ámbito de la docencia, el 75% de los participantes tiene más de 15 años de experiencia en la docencia en ambas etapas.

¿Cuál es su antigüedad en la docencia?	E. Primaria		E. Secundaria	
	Sí		No	
	Recuento	% del N de la columna	Recuento	% del N de la columna
Menos de 5 años	3	0,9	0	0,0
De 5 a 10 años	2	0,6	2	1,6
De 11 a 15 años	24	7,5	6	4,7
De 16 a 20 años	52	16,3	11	8,5
De 21 a 25 años	64	20,1	27	20,9
De 26 a 30 años	68	21,3	38	29,5
31 o más años	106	33,2	45	34,9

Tabla 3

Contrasta la amplia experiencia en la docencia respecto a su trayectoria en la dirección escolar; dado que desciende significativamente en lo que se refiere a la experiencia directiva. Un 72% tiene menos de 5 años de experiencia en las labores directivas en el grupo de Educación Primaria; en el grupo de secundaria, es del 78% de los participantes (véase tabla 4).



>90 % más de
15 años en la
docencia

¿Cuántos años de experiencia tiene como director o directora, incluido el curso actual?	E. Primaria		E. Secundaria	
	Sí		No	
	Recuento	% del N de la columna	Recuento	% del N de la columna
Menos de 5 años	231	72,4	100	77,5
De 5 a 10 años	55	17,2	21	16,3
De 11 a 15 años	16	5,0	4	3,1
De 16 a 20 años	3	0,9	3	2,3
De 21 a 25 años	9	2,8	0	0,0
De 26 a 30 años	3	0,9	1	0,8
31 o más años	2	0,6	0	0,0

Tabla 4

Un dato llamativo es el que se recoge en la tabla 5, el número de directores y directoras que no ha recibido formación específica para la función directiva se acerca al 40%, en ambas etapas educativas.

¿Ha recibido formación específica para la función directiva?	E. Primaria		E. Secundaria	
	Sí		No	
	Recuento	% del N de la columna	Recuento	% del N de la columna
No	124	38,9	56	43,4
Sí	195	61,1	73	56,6

Tabla 5

Teniendo en cuenta la formación recibida, las direcciones de los centros de ambas etapas prácticamente se dividen por la mitad: el 43,9% en E. Primaria y el 41,1% en Secundaria consideran que están nada o poco preparados para esta función. Por el contrario, el 43,3% en E. Primaria y el 48,8% opinan que tienen bastante o mucha cualificación (véase en E. Secundaria).

Formación para la función directiva



¿Se considera usted suficientemente preparado/a para ejercer la función directiva?	E. Primaria		E. Secundaria	
	Sí		No	
	Recuento	% del N de la columna	Recuento	% del N de la columna
Nada preparada/o	26	8,2	11	8,5
Poco preparada/o	114	35,7	42	32,6
Bastante preparada/o	118	37,0	52	40,3
Muy preparada/o	20	6,3	11	8,5
Ns/Nc (No sabe/ No contesta)	41	12,9	13	10,1

Tabla 6

¿Estamos
preparados



4.2. Autonomía respecto al personal, aspectos pedagógicos y económicos

El 85,7% de los participantes de E. Primaria y el 74,2% de Secundaria opina que tiene bastante o mucha autonomía en relación con el profesorado y con respecto a la plantilla no docente. Solo un 10% de las direcciones de E. Primaria considera que su autonomía es poca, opinión que sube hasta el 22,7% en Secundaria (véase tabla 7).

La autonomía en el campo del profesorado y plantilla no docente	E. Primaria		E. Secundaria	
	Sí		No	
	Recuento	% del N de la columna	Recuento	% del N de la columna
Ninguno	0	0,0	2	1,6
Poco	31	9,9	27	21,1
Bastante	163	51,9	57	44,5
Mucho	106	33,8	38	29,7
Ns/Nc	14	4,5	4	3,1

Tabla 7

Algo similar ocurre en relación con la autonomía en aspectos pedagógicos y organizativos, donde un 80% de los y las participantes (en ambas etapas) considera que dispone de bastante o mucha autonomía en este terreno (véase tabla 8).

La autonomía en los aspectos pedagógicos y organizativos	E. Primaria		E. Secundaria	
	Sí		No	
	Recuento	% del N de la columna	Recuento	% del N de la columna
Ninguno	1	0,3	3	2,3
Poco	30	9,5	21	16,4
Bastante	176	55,5	74	57,8
Mucho	103	32,5	26	20,3
Ns/Nc	7	2,2	4	3,1

Tabla 8

En el terreno económico, el 75% en Educación Primaria y el 80% en Secundaria indica que tiene bastante o mucha autonomía, mientras que el 16% y el 20% respectivamente opina que dispone de ninguna o poca autonomía. (véase tabla 9).

La autonomía económica	E. Primaria		E. Secundaria	
	Sí		No	
	Recuento	% del N de la columna	Recuento	% del N de la columna
Ninguno	3	1,0	0	0,0
Poco	50	15,9	26	20,5
Bastante	166	52,7	77	60,6
Mucho	88	27,9	20	15,7
Ns/Nc	8	2,5	4	3,1

Tabla 9



4.3. Aspectos relacionados con la selección del cargo

El 36% de los encuestados de la etapa de Educación Primaria ha sido designado por la Administración Pública, mientras que el 21% ha sido elegido en el OMR y el 42,8% mediante otros procedimientos (que no se especifican en el cuestionario). En la etapa de Secundaria, el 36% ha sido propuesto por la Administración, mientras que un 27% ha sido elegido en el OMR. El 37% ha sido escogido por otros procedimientos.

¿Cuál ha sido el procedimiento de acceso al cargo de directivo?	E. Primaria		E. Secundaria	
	Sí		No	
	Recuento	% del N de la columna	Recuento	% del N de la columna
Elección por el OMR (Consejo Escolar)	68	21,4	35	27,1
Designación de la Administración	114	35,8	46	35,7
Otro	136	42,8	48	37,2

Tabla 10



4.4. Aspectos que afectan a la efectividad de la labor directiva

En ambas etapas, más del 90% de quienes contestaron la encuesta considera que las **responsabilidades respecto al profesorado** inciden mucho o bastante en sus labores directivas (véase tabla 11). Porcentajes cercanos se recogen respecto a la incidencia en sus funciones de **la gestión de las familias y las relaciones con el alumnado** (véase tablas 11, 12, 13).

A. Las responsabilidades respecto al profesorado (reuniones, organización, petición de responsabilidades etc.)	E. Primaria		E. Secundaria	
	Sí		No	
	Recuento	% del N de la columna	Recuento	% del N de la columna
Nada	4	1,3	1	0,8
Poco	22	7,0	8	6,3
Bastante	79	25,0	37	29,1
Mucho	208	65,8	77	60,6
Ns/Nc	3	0,9	4	3,1

Tabla 11

B. Las relaciones con las familias (reuniones, organización, recepción de problemas y quejas, etc.)	E. Primaria		E. Secundaria	
	Sí		No	
	Recuento	% del N de la columna	Recuento	% del N de la columna
Nada	3	,9	1	0,8
Poco	26	8,2	12	9,4
Bastante	87	27,5	52	40,9
Mucho	197	62,3	59	46,5
Ns/Nc	3	,9	3	2,4

Tabla 12

C. Las relaciones con el alumnado (reuniones, problemas de conducta y aprendizaje, problemas con el profesorado, etc.)	E. Primaria		E. Secundaria	
	Sí		No	
	Recuento	% del N de la columna	Recuento	% del N de la columna
Nada	5	1,6	1	0,8
Poco	43	13,7	12	9,5
Bastante	101	32,1	45	35,7
Mucho	162	51,4	64	50,8
Ns/Nc	4	1,3	4	3,2

Tabla 13

4.5. Aspectos atractivos de la función directiva

Tanto en primaria como en secundaria, más del 80% de los encuestados considera que los **incentivos económicos** son poco o nada atractivos para ejercer la función directiva y considera que **la satisfacción de comprobar que el trabajo propio ayuda a avanzar al centro** hace que el el trabajo directivo sea muy o bastante satisfactorio. Del mismo modo, en ambas etapas, cerca del 80% de los participantes opina que los incentivos económicos al cargo directivo deberían ser mayores que los actuales.

A. Los incentivos económicos	E. Primaria		E. Secundaria	
	Sí		No	
	Recuento	% del N de la columna	Recuento	% del N de la columna
Nada	192	60,6	65	50,8
Poco	105	33,1	45	35,2
Bastante	11	3,5	12	9,4
Mucho	9	2,8	6	4,7
Ns/Nc	0	0,0	0	0,0

Tabla 14

B. la satisfacción de comprobar que el trabajo propio ayuda a avanzar al centro	E. Primaria		E. Secundaria	
	Sí		No	
	Recuento	% del N de la columna	Recuento	% del N de la columna
Nada	13	4,1	7	5,6
Poco	29	9,2	15	11,9
Bastante	110	34,8	42	33,3
Mucho	162	51,3	59	46,8
Ns/Nc	2	0,6	3	2,4

Tabla 15

En cambio, la liberación horaria apenas es un incentivo para los y las directivas, en ambas etapas, puesto que el 85% en E. Primaria, y el 79,5% en Secundaria, señalan que nada o poco influye en la decisión de incorporarse a la dirección de un centro.



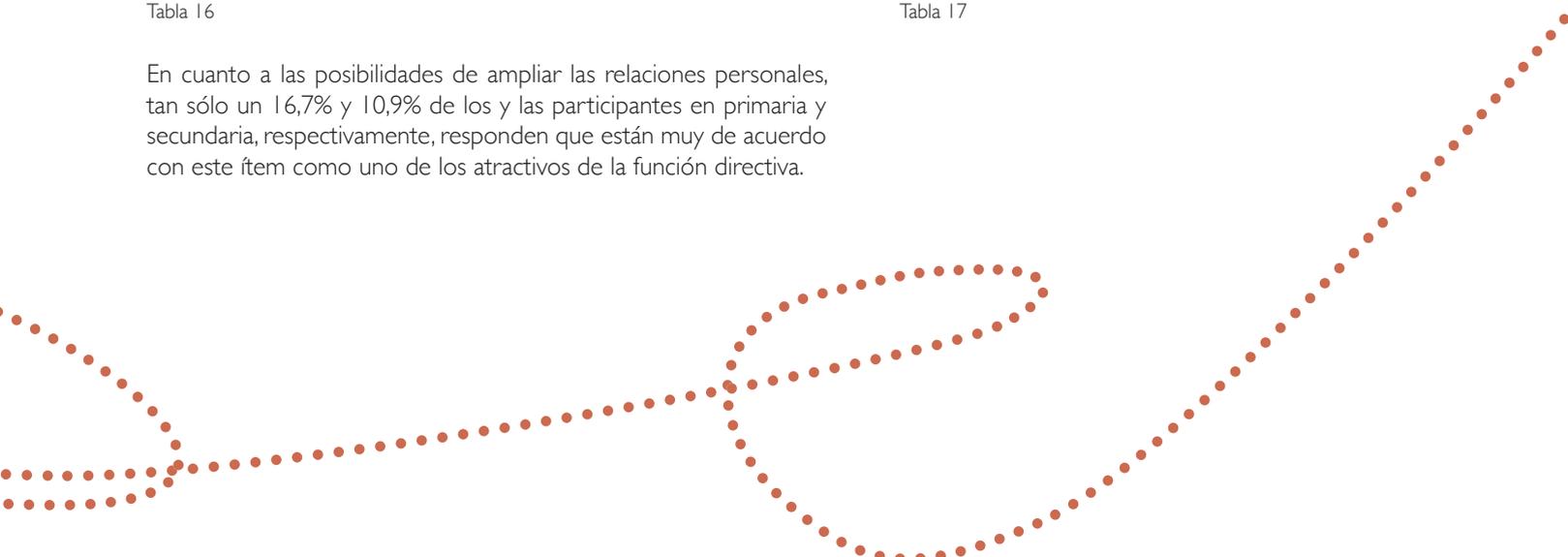
C. las liberaciones horarias de docencia	E. Primaria		E. Secundaria	
	Sí		No	
	Recuento	% del N de la columna	Recuento	% del N de la columna
Nada	192	61,1	60	47,2
Poco	75	23,9	41	32,3
Bastante	34	10,8	17	13,4
Mucho	10	3,2	8	6,3
Ns/Nc	3	1,0	1	0,8

Tabla 16

En cuanto a las posibilidades de ampliar las relaciones personales, tan sólo un 16,7% y 10,9% de los y las participantes en primaria y secundaria, respectivamente, responden que están muy de acuerdo con este ítem como uno de los atractivos de la función directiva.

D. las posibilidades de ampliar las relaciones personales	E. Primaria		E. Secundaria	
	Sí		No	
	Recuento	% del N de la columna	Recuento	% del N de la columna
Nada	61	19,2	36	28,1
Poco	96	30,2	32	25,0
Bastante	107	33,6	46	35,9
Mucho	53	16,7	14	10,9
Ns/Nc	1	0,3	0	0,0

Tabla 17



4.6. Perfil del directivo/a

En lo que respecta a la **capacidad para desempeñar el cargo**, el 66% de los profesionales de ambas etapas está poco o nada de acuerdo con que cualquier profesional pueda desempeñar el cargo directivo, mientras que entre el 23% y el 24% está bastante de acuerdo con esta afirmación.

A. ¿Cualquier profesor o profesora tiene capacidad para desempeñar el cargo de director/a?	E. Primaria		E. Secundaria	
	Sí		No	
	Recuento	% del N de la columna	Recuento	% del N de la columna
Ninguno	86	27,2	41	31,8
Poco	123	38,9	45	34,9
Bastante	71	22,5	31	24,0
Mucho	31	9,8	11	8,5
Ns/Nc	5	1,6	1	0,8

Tabla 18

En ambas etapas, cerca del 90% de los participantes está muy o bastante de acuerdo con que es **imprescindible una formación específica antes de ejercer el cargo directivo**, y se decanta por cursos cortos y específicos.

B. ¿Es imprescindible una formación específica antes de ejercer el cargo directivo?	E. Primaria		E. Secundaria	
	Sí		No	
	Recuento	% del N de la columna	Recuento	% del N de la columna
Ninguno	0	0,0	1	0,8
Poco	5	1,6	6	4,7
Bastante	44	13,8	30	23,3
Mucho	259	81,4	88	68,2
Ns/Nc	10	3,1	4	3,1

Tabla 19

C. ¿Para nuestra formación preferimos cursos cortos y específicos?	E. Primaria		E. Secundaria	
	Sí		No	
	Recuento	% del N de la columna	Recuento	% del N de la columna
Ninguno	7	2,2	2	1,6
Poco	25	7,9	8	6,2
Bastante	78	24,5	33	25,6
Mucho	198	62,3	83	64,3
Ns/Nc	10	3,1	3	2,3

Tabla 20

Un 60% de la muestra en ambas etapas piensa que el equipo directivo influye en la práctica pedagógica (véase tabla 21). Del mismo modo, en ambas etapas, un 50% de los participantes piensa que dispone de poco tiempo para funciones individuales y coordinación de equipos (tabla 22).

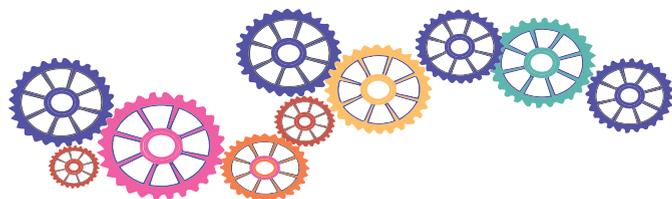
D. ¿El equipo directivo influye en la práctica pedagógica del profesorado?	E. Primaria		E. Secundaria	
	Sí		No	
	Recuento	% del N de la columna	Recuento	% del N de la columna
Ninguno	0	0,0	1	0,8
Poco	12	3,8	11	8,5
Bastante	104	32,8	45	34,9
Mucho	196	61,8	70	54,3
Ns/Nc	5	1,6	2	1,6

Tabla 21

En lo que respecta a **otras funciones del equipo directivo**, alrededor del 70% de los participantes, en ambas etapas, está nada o poco de acuerdo con la idea de que el equipo directivo dispone de suficiente tiempo para funciones individuales y la coordinación como equipo (véase tabla 22).

E. ¿El equipo directivo tiene tiempo suficiente para funciones individuales y la coordinación como equipo?	E. Primaria		E. Secundaria	
	Sí		No	
	Recuento	% del N de la columna	Recuento	% del N de la columna
Ninguno	63	19,8	31	24,4
Poco	158	49,7	66	52,0
Bastante	82	25,8	29	22,8
Mucho	15	4,7	1	0,8
Ns/Nc	0	0,0	0	0,0

Tabla 22



El proyecto del equipo directivo es otro de los elementos analizados. Un 70% de los participantes está bastante o muy de acuerdo con la afirmación de que la actuación del equipo directivo está basada en un proyecto. De hecho, el 43% y 48% de los participantes de Educación Primaria y Secundaria, respectivamente, señala que está muy de acuerdo con esta afirmación.

F. ¿La actuación del equipo directivo está basada en un proyecto?	E. Primaria		E. Secundaria	
	Sí		No	
	Recuento	% del N de la columna	Recuento	% del N de la columna
Ninguno	30	9,6	9	7,0
Poco	43	13,7	23	17,8
Bastante	89	28,3	39	30,2
Mucho	135	43,0	49	38,0
Ns/Nc	17	5,4	9	7,0

Tabla 23

Un 80% de la muestra piensa que los incentivos económicos deberían ser mayores que los actuales (tabla 24).

G. ¿Los incentivos económicos al cargo directivo deberían ser mayores que los actuales?	E. Primaria		E. Secundaria	
	Sí		No	
	Recuento	% del N de la columna	Recuento	% del N de la columna
Ninguno	4	1,3	0	,0
Poco	13	4,1	6	4,7
Bastante	37	11,7	16	12,4
Mucho	247	77,9	98	76,0
Ns/Nc	16	5,0	9	7,0

Tabla 24

4.7. Satisfacción en relación a su centro

Cuando se les pregunta sobre su satisfacción con relación al funcionamiento de su centro, el 90% de los encuestados está **muy o bastante de acuerdo con la idea de que el centro se adapta al entorno** con el fin de dar respuesta a las necesidades educativas del alumnado, y **con que las relaciones con el profesorado son buenas** (véase tabla 25 y 26).

A. ¿El centro se adapta al entorno con el fin de dar respuesta a las necesidades educativas de alumnado?	E. Primaria		E. Secundaria	
	Sí		No	
	Recuento	% del N de la columna	Recuento	% del N de la columna
Nada	2	0,6	2	1,6
Poco	7	2,2	4	3,1
Bastante	122	38,5	50	38,8
Mucho	183	57,7	72	55,8
Ns/Nc	3	0,9	1	0,8

Tabla 25



B. ¿Las relaciones entre el profesorado son buenas?	E. Primaria		E. Secundaria	
	Sí		No	
	Recuento	% del N de la columna	Recuento	% del N de la columna
Nada	0	0,0	0	0,0
Poco	6	1,9	3	2,3
Bastante	144	45,3	57	44,2
Mucho	166	52,2	68	52,7
Ns/Nc	2	0,6	1	0,8

Tabla 26

Del mismo modo, un 90% también opina que **el profesorado aprovecha convenientemente el tiempo no lectivo de permanencia en el centro** (tabla 27), y que el equipo directivo impulsa la **participación efectiva de las familias** (tabla 28).



C. ¿El profesorado aprovecha convenientemente el tiempo no lectivo de permanencia en el centro?	E. Primaria		E. Secundaria	
	Sí		No	
	Recuento	% del N de la columna	Recuento	% del N de la columna
Ninguno	1	0,3	4	3,1
Poco	15	4,7	8	6,2
Bastante	149	46,9	65	50,4
Mucho	151	47,5	49	38,0
Ns/Nc	2	0,6	3	2,3

Tabla 27

D. ¿El equipo directivo impulsa la participación efectiva de las familias?	E. Primaria		E. Secundaria	
	Sí		No	
	Recuento	% del N de la columna	Recuento	% del N de la columna
Nada	0	0,0	1	0,8
Poco	11	3,5	6	4,7
Bastante	125	39,3	74	57,4
Mucho	181	56,9	47	36,4
Ns/Nc	1	0,3	1	0,8

Tabla 28

También se muestra bastante o muy de acuerdo (un 90% así lo señala) con que el equipo directivo fomenta la **participación del alumnado en las dinámicas de centro** (tabla 29).

E. ¿El equipo directivo fomenta la participación del alumnado en las dinámicas de centro?	E. Primaria		E. Secundaria	
	Sí		No	
	Recuento	% del N de la columna	Recuento	% del N de la columna
Nada	0	0,0	0	0,0
Poco	14	4,4	8	6,3
Bastante	107	33,8	47	36,7
Mucho	195	61,5	72	56,3
Ns/Nc	1	0,3	1	0,8

Tabla 29

En lo que respecta a la percepción que tienen sobre el tiempo del que dispone el profesorado para la **coordinación y desarrollo de proyectos**, los directores/as de ambas etapas se dividen en dos grupos: algo más de la mitad están poco o nada de acuerdo con esta afirmación, pero también hay casi un 48% en E. Primaria y casi un 43% en Secundaria que señalan estar bastante o muy satisfechos en relación a dichas funciones.



F. ¿El profesorado del centro dispone de tiempo suficiente para coordinación y desarrollo de proyectos?	E. Primaria		E. Secundaria	
	Sí		No	
	Recuento	% del N de la columna	Recuento	% del N de la columna
Nada	22	7,0	6	4,7
Poco	139	44,1	67	51,9
Bastante	125	39,7	48	37,2
Mucho	28	8,9	7	5,4
Ns/Nc	1	0,3	1	0,8

Tabla 30

Cuando se les pregunta por la **implicación del profesorado en la innovación pedagógica y educativa**, los/las directores/as se muestran muy o bastante de acuerdo (en un 80%). Un 15% está nada o poco de acuerdo con la afirmación en primaria, y un 19% en secundaria (tabla 30).

G. ¿El profesorado se implica en la innovación pedagógica y educativa?	E. Primaria		E. Secundaria	
	Sí		No	
	Recuento	% del N de la columna	Recuento	% del N de la columna
Nada	1	0,3	1	0,8
Poco	45	14,2	24	18,6
Bastante	147	46,2	71	55,0
Mucho	122	38,4	33	25,6
Ns/Nc	3	0,9	0	0,0

Tabla 31

Síntesis

En la encuesta han participado 190 directoras y directores de la red pública: el 83% en Educación Primaria, y 60% en Educación Secundaria son mujeres. La mayoría son mayores de 51 años y tienen menos de 5 años de experiencia en la dirección. En ambas etapas, el 36% ha sido designado por la administración.

El 85,7% de E. Primaria y el 74,2% de Secundaria se siente satisfecho con la autonomía en relación con el personal, los aspectos pedagógicos y los económicos.

Alrededor del 80% considera que las responsabilidades respecto al profesorado, las relaciones con las familias y con el alumnado influyen bastante o mucho en la efectividad de la labor directiva.

Por lo que se refiere a lo que hace atractiva la profesión, la mayoría considera que es la satisfacción de comprobar que el trabajo ayuda a avanzar al centro. En mucha menor medida, las liberaciones horarias y los incentivos económicos, a pesar de que piensan que deberían ser mayores.

La mayoría de los encuestados considera que cualquier docente no tiene capacidad para desempeñar el cargo y cerca del 90% piensa que es imprescindible la formación, preferentemente a través de cursos cortos y específicos.

Además, se muestran de acuerdo en la influencia del equipo directivo en la práctica pedagógica del profesorado, aunque se quejan de la falta de tiempo para tareas individuales y de coordinación con el equipo.

Alrededor del 70% afirma que la actuación del equipo directivo se fundamenta en un proyecto.

Finalmente, el 90% está satisfecho con cómo su centro se adapta al entorno y da respuesta a las necesidades educativas del alumnado, considera buenas las relaciones entre el profesorado y manifiesta que impulsa la participación de las familias y del alumnado.

Respecto al profesorado, un 80% considera que este se implica en la innovación pedagógica y educativa y que aprovecha el tiempo no lectivo de permanencia en el centro. El 51% en primaria y el 56% en secundaria manifiesta que el profesorado no dispone de tiempo suficiente para coordinarse y desarrollar proyectos.



5

Análisis en grupos de discusión



«Nuestra actuación, como elemento final, debe redundar en la innovación pedagógica y en el éxito de nuestro alumnado.»

El estudio ha contado con tres grupos de discusión diferentes: uno por cada territorio. Cada grupo contaba con participantes tanto de centros de Educación Primaria como de Educación Secundaria.

Para el desarrollo de los grupos de discusión se siguió un guion semiestructurado (veáse anexo II) que nos permitió abarcar diversas temáticas pertinentes para poder recoger una visión global de las percepciones de los directores y directoras; sin embargo, se priorizó que los temas emergieran de forma natural por parte de los participantes tras la apertura inicial de la persona dinamizadora. De este modo, la discusión fluyó a través de cuatro grandes dimensiones que intentaban dar respuesta a las preocupaciones, necesidades y propuestas de los participantes en lo relativo a cuestiones laborales, pedagógicas y organizativas. Todos los grupos fueron grabados y han sido transcritas las intervenciones para poder realizar el análisis de sus opiniones.²

Transición y relevo de los directores y directoras

Se lleva a cabo un primer acercamiento con los participantes para hablar sobre los retos en general, que tiene la dirección escolar en los centros públicos de Euskadi. En los grupos de discusión se menciona que la autonomía hay que experimentarla y no se puede estar esperando a la administración.

²Todas las aportaciones que se transcriben han sido realizadas en euskera; han sido traducidas procurando mantener todos los matices.

Ejemplo 1. [Grupo Bizkaia. Dir. Prim.]

La autonomía se construye, la autonomía se experimenta, no podemos esperar y decir: bueno (...), ya dirá la administración.

Una de las preocupaciones que surge en todos los grupos de discusión es el procedimiento de selección del cargo directivo. Una de las cuestiones que inquieta a los y las participantes es la dificultad, en muchas ocasiones, de la designación de un nuevo director/directora. Los y las participantes hacen referencia continua a los procesos de selección que se llevan a cabo desde la administración «a dedo», ante la imposibilidad de motivar a colegas para que accedan al cargo de manera natural.

Ejemplo 2. [Grupo Bizkaia. Dir. Prim.]

Para mí el mejor indicador de cómo la administración gestiona la elección para la dirección es que un día venga la inspección y que te diga: tú director. Eso quiere decir qué valor le da a ese trabajo; cualquiera puede ser director, en cualquier momento, al pasar por ahí.



Del mismo modo, se insiste en la necesidad de preparar y planificar las transiciones en los cambios de equipos directivos para hacer un buen trasvase. Hay un acuerdo unánime entre los participantes, acerca de que se debería liberar al director o directora para acompañar en esas transiciones, como se puede observar en las siguientes citas recabadas en los grupos de discusión.

Ejemplo 3. [Grupo Bizkaia. Dir. Prim.]

Encontrar a la persona que ejercerá mis funciones. Después de mis diez años yo no tengo ni sucesoras ni sucesores tengo un buen equipo pero no hay nadie que me quiera suceder. Eso para mí personalmente, humanamente, es un tema importante.

Ejemplo 4. [Grupo Araba. Dir. Prim.]

Tengo el claustro bastante potente pero es muy inestable, porque ha habido muchas jubilaciones y viene gente súper motivada, super buena, pero luego yo no tengo posibilidad de decidir que siga en el centro.

Reconocen la dificultad que tienen para configurar los equipos directivos, debido a las políticas estructurales del sistema. Resaltan la necesidad de planificación y formación a la hora de pensar en las direcciones y poder consolidar personas que hayan podido tener una experiencia.

Ejemplo 5. [Grupo Gip. Dir. Prim.]

Lo más lógico es que las cosas vayan más rápidas. Yo he estado 12 años en la dirección y ya hay una preparación, una formación. Ahora, tenemos problemas para hacer equipos. En mi caso concreto; el secretario se ha jubilado y he tenido muchas dificultades, porque ya sabéis cómo es su trabajo: controla muchas cosas y tiene mucho peso. Para elegirlo también hay muchos problemas, porque no puede ser una persona que no tenga plaza en el colegio.

Ejemplo 6. [Grupo Araba. Dir. Prim.]

Yo creo que la directora o el director es imprescindible, y yo creo que en los centros tiene que haber alguien potente, quienes sean fijos, quienes sean más estables, para asegurar realmente esa transmisión, tal y como acordamos otras cosas, no sé, entrar en un proyecto en red. Yo creo que ahí hay que tomar una decisión, y decir; bueno, cómo hacemos para alternar; para llevar a cabo esa transmisión, yo me veo ahora aprendiendo, pero dentro de dos años cuando lo deje, pues claro y tengo intención de dejarlo, ¿qué

tiene que hacer la administración, por ejemplo, para ayudar o dar facilidades para seguir en esos puestos?

Además, apuntan a la necesidad de incidir en una cultura de compromiso y adhesión al centro. De hecho, la siguiente reflexión y autocrítica, coincide con el resultado de la encuesta realizada en el ítem sobre la satisfacción con relación al funcionamiento de su centro, en la que los directores y directoras consideran que tan sólo un 38% y un 26% del profesorado de primaria y secundaria, respectivamente, se implica mucho en la innovación pedagógica y educativa.

Ejemplo 7. [Grupo Araba. Dir. Sec.]

Yo creo que la cosa no es solo que no nos ayuden, me parece que hay mucha mentalidad funcionarial en lo público y también compromiso para entrar en estas cosas. Pienso que tenemos que hacer autocrítica, que veo cada vez más que la escuela se consume, ¿dónde está la escuela?, ¿dónde voy a estar bien?, ¿dónde está el proyecto que a mí me gusta?

Gestión y provisión de docentes

Una de las preocupaciones de los y las participantes es la gestión del profesorado y la falta de perfiles adecuados para sus centros. También la selección que se lleva a cabo de esos perfiles desde las listas de contratación.

Ejemplo 8. [Grupo Bizkaia. Dir. Sec.]

Las profesoras y los profesores que nos llegan vienen de una lista y yo no tengo opción de elegir. Si alguien funciona se le da un cierto suplemento o algo de plus. Y eso es lo que ocurre en

la escuela concertada. Eligen a los mejores o a los mejores para llevar a cabo su estrategia y en la nuestra, no. Yo creo que ahí tenemos un gran reto y no sé cuál es la solución.

Y se señala también la dificultad que supone la rotación de profesorado a la hora de capitalizar las formaciones del centro.

Ejemplo 9. [Grupo Bizkaia. Dir. Sec.]

Nos buscamos la vida otra vez para llevar adelante nuestros proyectos, como todos, desde el punto de vista tecnológico y pedagógico: un ponente, trabajo cooperativo, a esto hay que sumarle que el año que viene tienes un claustro diferente. Después de haber recibido la formación, vuelta a empezar; y todos los años vuelta a empezar.

Mencionan las políticas que se desarrollan en Cataluña en relación a la selección de perfiles.

Ejemplo 10. [Grupo Gipuz. Dir. Prim.]

En Cataluña no sé dónde, hablaron sobre ello, sobre la autonomía de las direcciones, cuando salen las sustituciones ver cuáles están disponibles y decir (...) no decir directamente «quiero esto», pero entre los que están decidir y clic clic (...). Como los profesores y las docentes concretan en qué escuelas quieren trabajar.

Así pues, una de las preocupaciones que subrayan es la gestión de la comisión de servicios y la rotación de profesorado. En muchas ocasiones provoca que muchos perfiles nuevos que llegan al centro decidan marcharse, lo que dificulta la posibilidad de desarrollar proyectos que se ponen en marcha.

Ejemplo 11. [Grupo Arab. Dir. Sec.]

Yo, por ejemplo, tengo dos docentes en comisión de servicio y gracias a eso puedo funcionar: pero ahora estamos en la misma situación; sale a concurso la plaza. Sé que hay que cubrirla por concurso, pero cuando vienen, y ven que va a ser definitivo, «profesor, director, no sé qué», no, dos años y me voy, en escuela pequeña. ¿Qué quiere decir eso? Que no hay proyecto, no se puede llevar a cabo, al de dos años viene otro, dos años (...) entonces tienes que buscar una persona adecuada para ese puesto y ella tiene que mantener el reto, al menos, a medio plazo.

Ejemplo 12. [Grupo Arab. Dir.Prim.]

Que han conseguido unas plazas de Hamaika Esku, pero el curso siguiente ¿qué va a pasar, por ejemplo, con esas plazas?, y siempre hay que estar así, en un estado neurótico: ¿mantendré el claustro?, sobre todo, en los pueblos, ¿no? En las ciudades, es más fácil.

Fomentar la participación de la comunidad educativa

Un reto recurrente es llegar a toda la comunidad educativa desde la dirección.

Ejemplo 13. [Grupo Arab. Dir. Sec.]

La estabilidad de nuestro claustro es alta; en estos últimos años, lo hemos conseguido en algunas ocasiones, depende, a veces veo nuestro centro como imán; ya que hay quien nos elige y eso es importante pues han oído que está bien, que hay buen ambiente. Hay de todo pero hay un ambiente bonito en el claustro.

También existe cierta preocupación por parte de algunos participantes en la falta de compromiso de algunos docentes ya consolidados; y, reivindican que una vez tomada la dirección del centro, todo el mundo debería seguir la línea marcada:

Ejemplo 14. [Grupo Gipuz. Dir. Prim.]

(...) yo sigo manteniendo a los que están fijos, yo no digo que nadie pueda estar en contra, no estoy diciendo eso. Cada uno tiene derecho a decir lo que él quiera y tenemos que debatir. Pero una vez que se coge una línea, hay que seguir la línea. El nuestro es un claustro muy grande, más de setenta y entonces la gente no habla y luego cuando se toman decisiones, intenta cerrar la puerta del aula y hacer lo que quiera, eso es un problema grave. Algunas personas dicen sí, sí, no dirán nada en contra pero luego hacen lo que quieren.

Sin embargo, en los grupos de discusión, la visión de los participantes está llena de matices en este terreno, sobre todo en los centros de secundaria. Se insiste en la reorganización y el aprendizaje continuo docente de modo que se incremente el conocimiento y la participación en los centros educativos para promover la innovación continua. Hargreaves y Fullan (2014) hablan de «incrementar el capital social» (2014) de los centros. Según los/las directores/as participantes, no disponen de suficiente tiempo para desarrollar el verdadero proyecto educativo del centro y se encuentran con dificultades para involucrar al claustro y a las familias.

Ejemplo 15. [Grupo Bizkaia. Dir. Sec.]

Yo me he dado cuenta de que cuando quieres innovar, las resistencias son muy potentes desde todos los sitios, desde la administración o dentro. Ella orienta ese cambio metodológico, y luego también hay resistencia desde el profesorado: siempre se ha hecho así, siempre hemos funcionado así, (...). Es muy

difícil convencer al claustro, sobre todo a un claustro que está cambiando constantemente, y a las familias también.

Sin embargo, se ponen en valor programas como Partekatuz Ikasi,³ ya que brinda la oportunidad de conocer cómo se está trabajando en otros centros.

Ejemplo 16. [Grupo Bizkaia. Dir. Sec.]

Aprender Compartiendo, es ir a varias escuelas a ver lo que hacen y que vengan a nuestra escuela para explicar qué haces y ver a la gente en tu escuela. A veces no se cree lo que se hace hasta que ese vé. Es bastante positivo ver el funcionamiento de otra escuela .

Y en ese contexto, ponen en valor la creación de redes con otros centros para incrementar su propio capital social.

Ejemplo 17. [Grupo Bizkaia. Dir. Sec.]

Para mí fue muy importante conocer a la gente pero no porque la he conocido en una reunión, sino por tener relación con otros directores y directoras, por tener una red con otros centros, (...).

También exponen que estos procesos son lentos y requieren de tiempo y espacios propios para colaborar y reflexionar sobre la estrategia.

Ejemplo 18. [Grupo Bizkaia. Dir. Sec.]

El reto requiere de reflexión, y no tenemos tiempo para ello y cuando dedicamos un tiempo lo hacemos de forma anecdótica y no de una forma articulada, estratégica.

Ejemplo 19. [Grupo Bizkaia. Dir. Sec.]

Cómo podemos motivar, cómo podemos dinamizar el cambio, cómo? porque en secundaria sabéis que la estructura es muy individual. Nosotros le hemos dado mucha importancia a la estructura, a la estructura pedagógica, porque creemos que ahí está la clave, en la estructura organizativa, para tener, de alguna manera, una acción más coordinada, ¿no es así? Y ahora, cómo impulsar la innovación entre iguales. Pero, vamos tan despacio en esa mejora, (...) en los resultados...Ahora estamos con la evaluación, incluso tratando de cambiar los modelos de la evaluación, cuesta tanto!!



Los perfiles de las familias y del alumnado han cambiado y requiere de tiempo y esfuerzo para los equipos directivos. Estas afirmaciones coinciden con los resultados obtenidos en el cuestionario, donde en torno a la mitad de las direcciones, reconocen que es mucho el tiempo que invierten en las relaciones con las familias y alumnado (ver tablas 12 y 13).

Ejemplo 20. [Grupo Bizkaia. Dir. Sec.]

Yo, por ejemplo, llevo 20 años, y entonces, los niños y las niñas que tenía hace 20 años, y los de ahora no son iguales ni parecidos, al menos en mi escuela; las familias que tenemos son totalmente diferentes, los casos que tenemos son totalmente diferentes, las reuniones que tenemos que organizar, cada vez son más con los trabajadores sociales, con los psiquiatras, con los psicólogos y todo eso.

Luego yendo a las etapas, responder a la diversidad (...); en este momento somos muy variados en las diferentes etapas y cada vez hay más diversidad y los problemas que se plantean con el

³Aprender Compartiendo: compartir experiencias de excelencia entre centros.

alumnado, familias y profesorado incluidos, al equipo directivo. a nosotros, nos come mucha energía. Y tengo que decir claramente que los retos que se plantean en las etapas, y los retos que tenemos en el proyecto de dirección, muchas veces, los tenemos que dejar al margen.

El objetivo de llegar a toda la comunidad está muy presente en la conciencia de los participantes en los grupos de discusión, pero reconocen que los perfiles de familias hoy día son más exigentes. Por ello, son conscientes de que se deben poner en marcha otras estrategias y maneras de comunicar, así como de fomentar la participación.

Ejemplo 21. [Grupo Gip. Dir. Prim.]

Que toda la comunidad participe, que la familia participe en la enseñanza en el proceso para que los niños y niñas estén mejor en el aula y aprendan mejor; estamos cambiando eso, lo del idioma sí, pero primero tenemos que motivar a las familias, a las comunidades, para conseguir lo otro, y lo vamos consiguiendo poco a poco.

Ejemplo 22. [Grupo Bizkaia. Dir. Sec.]

La presión es mucho más alta ahora que antes.

Ejemplo 23. [Grupo Bizkaia. Dir. Sec.]

La estructura que tenemos, en mi opinión, no ayuda mucho para llevar a cabo los cambios que se han dado en la sociedad. Ese es otro reto.

Si se trabaja por proyectos, son para trabajarlos entre todos y todos tenemos que interiorizarlos, son proyectos de toda la comunidad, del alumnado, del profesorado y de la familia; es entonces cuando tenemos que orientar las estrategias, las

fórmulas, todo para conectarlo.

En lo que respecta a las familias, algunos participantes se muestran satisfechos de cómo gestionan la participación con las familias y subrayan la importancia de definir una visión conjunta para el proyecto de centro con las mismas:

Ejemplo 24. [Grupo Bizkaia. Dir. Sec.]

El sueño se hace primero. Toda la comunidad, las familias y el alumnado, indica cuál es la escuela que sueñan para sus hijos/as para los alumnos y alumnas. Luego eso se organiza en comisiones mixtas, compuestas por familias, alumnado y profesorado para que el sueño se haga realidad.

También subrayan la necesidad de cuidar a sus «clientes» y hacerles partícipes del proyecto de centro en todo momento:

Ejemplo 25. [Grupo Gipuz. Dir. Prim.]

Para renovar el proyecto educativo las familias participaron y se discute qué escuela quieren, soñar y luego llevar a la realidad, y tenemos a las familias en la escuela todos los días, entonces los consideramos como clientes a cuidar; y claro, el alumnado no suele ser siempre fácil, eso es verdad, y no siempre es fácil tener relaciones buenas con las familias y saludables entre ellos.

Del mismo modo, responder a la diversidad en todas sus dimensiones es una de las preocupaciones que predomina entre los participantes, como se puede observar en los siguientes ejemplos:

Ejemplo 26. [Grupo Bizkaia. Dir. Prim.]

Ha empezado a venir gente de otros lugares y hemos empezado a encontrarnos cara a cara con este fenómeno.

Responder a la diversidad, en este momento somos muy variados en las diferentes etapas pues cada vez hay más diversidad y los problemas que se plantean con el alumnado, familias y profesorado quitan mucha energía al equipo directivo.

Se subraya la complejidad de llevar a cabo los procesos de innovación y gestionar los miedos, y la necesidad de contar con otro tipo de ayudas o acompañamiento.

Ejemplo 27. [Grupo Arab. Dir. Prim.]

Las decisiones hay que hablarlas, hay que acordarlas y hay que llevarlas a cabo juntos, a veces hay miedos, yo creo que todos tenemos miedos, ante un reto puesto que no sé cómo hacerlo, pero si tengo alguien al lado, un grupo, para decir que necesito ayuda para hacer algo.

Aunque también se señala que en algunos centros más pequeños sí que se abren espacios de cooperación para la práctica colaborativa docente con resultados.

Ejemplo 28. [Grupo Gipuz. Dir. Prim.]

En las escuelas rurales tenemos nuestra red, aunque no está aceptada como red por parte de educación, pero, bueno, sí funcionamos como red, compartimos entre nosotras muchas cosas, muchos espacios, y respecto a innovación, yo creo que hay muchas reflexiones ya hechas. Porque nuestra situación nos lo permite, yo creo que somos una escuela de una tipología diferente, y a nosotros al menos el tamaño nos permite trabajar y cuidar las relaciones, si nuestro objetivo es que los alumnos y alumnas vengan contentos a la escuela.

Y otros centros más grandes también y con convencimiento.

Ejemplo 29. [Grupo Gipuz. Dir. Sec.]

Yo creo que hemos conseguido estructurar, escribir un documento, hacer una historia del centro, poner palabras a lo que hacemos, también el procedimiento. Para mí era importante ordenar porque ¿cómo se hacen las cosas en el centro? Luego, cuando entramos en el proyecto Kalitatea Hezkuntzan, (calidad educativa) ahí había un método para estructurar las cosas y ya formalizamos todos los procesos y eso también lo tenemos hecho de alguna manera y creo, sin muchas obsesiones, pero creo que lo tenemos ordenado; no es así? Y luego yo la verdad es que entré en la dirección con un objetivo y era: yo quería hacer una escuela mejor, mejorar la escuela.

La carrera profesional e incentivos

Otra dimensión debatida en las sesiones se centra en aspectos atractivos de la función directiva.

Algunos participantes de los grupos de discusión insisten en la necesidad de reforzar la carrera profesional y otro tipo de incentivos más cualitativos, y no tanto la remuneración económica, como, por ejemplo, fomentar la carrera profesional en la dirección escolar y poder proyectar desde ahí.

Ejemplo 30. [Grupo Bizkaia. Dir. Sec.]

Yo pondría el debate en la carrera profesional, en la proyección profesional.

En el centro en el que no haya conexión, una profesora o un profesor sin apego a ese centro, irá a otro y andará siempre dando vueltas, eso está claro.

Sin embargo, algunos abogan específicamente por incrementar la retribución económica de la dirección como aspecto atractivo y necesario para atraer a posibles personas interesadas en ejercer la dirección escolar; ya que en muchos casos no existen diferencias entre ser docente o directivo. No obstante, tal y como se recoge en la encuesta realizada, en torno al 90% de los directores y directoras, consideran que los incentivos económicos son nada o poco atractivos.

Ejemplo 31. [Grupo Bizkaia. Dir. Prim.]

Yo, sí pienso que el trabajo de la dirección, como la carga que es, tiene que tener una remuneración, me da igual económica, me da igual un año sabático, me da igual la posibilidad jubilación anticipada, algo. Y cada uno sabría, según eso, si lo toma o no.

Deberíamos recibir un poco más de sueldo, yo no estoy por dinero y creo que los que estamos en la dirección es porque lo queremos así, porque creemos, queremos y pensamos que podemos aportar algo y que se puede mejorar el sistema, pero es verdad... A mí eso me da alegría, pero creo que tenemos que reivindicar la dignidad de nuestro puesto de trabajo, y es verdad que si comparas a un profesor de la Comunidad Autónoma Vasca con otra autonomía, cobramos más; pero si comparas la diferencia entre el sueldo del profesorado ordinario y el del equipo directivo en otra autonomía, la nuestra es la diferencia menor .

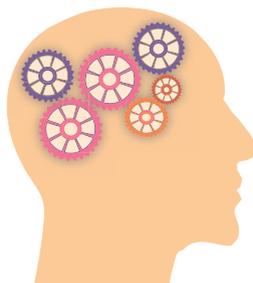
¿Qué diferencia hay en ser profesor o profesora o ser directora o director en tu vida? ¿Quién quiere ser director o directora en estas condiciones?

También se recoge, como incentivo, la posibilidad de gozar de un tiempo sabático, al abandonar la labor directiva, así como

la necesidad de que la experiencia acumulada, pueda redundar en beneficio del nuevo director/a, fomentando la figura de mentor/a, que acompaña al inicio del desempeño directivo.

Ejemplo 32. [Grupo Araba. Dir. Sec.]

Mira, cuando vuelvas, tendrás 6 horas para ayudar al nuevo que entra, por ejemplo, esa es una manera de asegurar esa transmisión, o a lo mejor voy a decir una burrada, pero ¡por qué no un año sabático!, has estado ahí 4 años o 6 años, dando la cara, y haciendo un trabajo enorme, pues bueno tienes 6 meses sabáticos y otros 6 meses para ayudar al que ha entrado.



Perfil del cargo directivo

Con respecto al perfil que debería tener un cargo directivo, se presentan diversas reflexiones. Se subrayan competencias generales como la capacidad de relacionarse con las personas, la paciencia y la capacidad de relativizar y desdramatizar, pero también competencias más tangibles como la gestión de procesos administrativos y económicos.

Ejemplo 33. [Grupo Gipuz Dir. Sec.]

Quizás una persona que sepa gestionar muy bien las relaciones, y que sabe protegerse psicológicamente, porque tenemos mucha gente a nivel personal muy quemada, perdón eh, he entrado directamente en eso; es imprescindible que tenga un nivel de gestión administrativa alta.

Para mí lo principal en el cargo (la dirección) es: la paciencia, la relativización (es super importante) y la desdramatización.

Una autoestima potente y ser capaz de mandar, qué luego habrá que volver y todos sabemos lo que es volver a la paridad, etc.,

Nuestra actuación, como último elemento, debe estar en la innovación pedagógica para favorecer el éxito de nuestro alumnado, ya sea académico o personal, yo a ambos, los colocaría al mismo nivel.

También señalan la importancia de tener la capacidad de visualizar una estrategia. Del mismo modo, debería tener competencias para planificarla y ejecutarla.

Ejemplo 34. [Grupo Bizkaia. Dir. Sec.]

Yo creo que también tiene que saber convertir la estrategia en acción, hay que hacerlo por ambos lados, y normalmente, yo, por mi experiencia, la gente que está muy ligada a la realidad se les hace difícil subir y ver un poco, y yo creo que eso, el director, por lo menos, tiene que hacerlo. Luego, también tener ideas bonitas, aunque eso solamente no sirve, hay que ver luego cómo materializarlo, ver como, cuando, quien... Esto es lo que yo hago, muchas veces lo tomo y organizo: esto cuándo, quién lo va a hacer... de alguna manera temporalizar «convertir en acción» los objetivos. Yo creo que se necesitan esas competencias y también se necesita capacidad de comunicación, pero comunicación de forma positiva y comprensiva y elegir el momento, no en cualquier momento, ¿cuidar los tiempos no?

Se menciona de manera reiterada el liderazgo pedagógico como cualidad imprescindible, ya que este tipo de liderazgo ayuda a generar un clima de confianza y fomenta la implicación del profesorado.

Ejemplo 35. [Grupo Arab. Dir. Prim.]

Para mí lo más importante tiene que ser el liderazgo pedagógico, el equipo directivo tiene que ejercer ese liderazgo, ¿qué

conseguimos así? Pues que haya un buen ambiente, que la gente quiera venir a la escuela, y bueno tenemos muchos problemas, pero yo por ejemplo como director; cuando he necesitado un jefe de estudios he pensado a quién decírselo, y siempre me ha dicho que sí, y notas que has conseguido algo, lo notas en eso.

Los participantes que hacen hincapié en algunas competencias sociales y personales necesarias para ejercer la función directiva.

Ejemplo 36. [Grupo Bizkaia. Dir. Sec.]

Una persona que sabe gestionar muy bien, enormemente bien las relaciones y que sabe protegerse psicológicamente.

Planificación y formación

Tal y como se refleja en el análisis cuantitativo, las personas participantes en este proceso de reflexión, consideran que hay margen para la mejora de la formación de los directivos y directivas, tanto al inicio en el cargo, como en previsión del acceso de futuros directivos/as escolares (ver tablas 5 y 6).

Ejemplo 37. [Grupo Bizkaia. Dir. Sec.]

Aquí hay una equivocación estructural, hay que hacer una previsión, yo creo que no debe depender de la voluntad de cada uno, si no que si usted ha estado aquí 4 años tiene que preparar al siguiente equipo. Lo que digo es que eso no tiene que depender de la responsabilidad de cada persona.

Como principales propuestas señalan la necesidad de prever la formación de las personas que potencialmente tienen cualidades y experiencia para la dirección escolar.

Ejemplo 38. [Grupo Gip. Dir. Sec.]

Yo también creo que es necesaria una formación previa, o sea, yo creo que la Administración no puede pensar que alguien pueda ser docente y al día siguiente con un cursillo, ser el director o directora, ¿eso a quién se le ocurre? Son trabajos diferentes, es otro trabajo, primero hace falta una formación seria, y en mi opinión, la gente debe sentirse capaz.

Los participantes de ambas etapas educativas están muy de acuerdo con que es imprescindible una formación específica antes de ejercer el cargo directivo. En los grupos de discusión esta idea es recurrente. Las necesidades formativas en el ámbito de la gestión de personas, por ejemplo, está en boca de muchos de los participantes. Mención especial merece el análisis y la preocupación de los participantes respecto a la falta de competencias para gestionar personas, bastante generalizada, y advierten de que es uno de los ámbitos que más les toca lidiar: gestión de conflictos, por ejemplo. Aparecen muchas intervenciones que ponen de manifiesto el reto de la gestión de personas.

Ejemplo 39. [Grupo Gipuz. Dir. Prim.]

Yo soy jefe de personal pero las herramientas de gestión de personal no las tengo. Es más, para mí es un reto mantener realmente la calidad educativa en las tres etapas.

Reivindican formación en la gestión de personas.

Ejemplo 40. [Grupo Gipuz. Dir. Prim.]

Nosotros recibimos una formación sobre cuáles son las funciones en la dirección, cómo hay que hacer las documentaciones, cuáles son los plazos, cosas así, pero luego cómo gestionar ese trato personal, sobre esto (...).

También se hace referencia a que en su momento se le daba importancia a la formación de los directores y las directoras y que hay que apostar por ello en la actualidad, ya que incide en la innovación del centro.

Ejemplo 41. [Grupo Gipuz. Dir. Sec.]

(...) ha habido y habrá momentos en que se ha hecho una formación eficaz de la dirección, esos ejemplos han existido (...) se han dado en nuestro entorno.

Pues esa formación hay que protegerla, hay que protegerla por parte de la administración, hay que alimentarla, hay que aportar los recursos, porque el valor añadido que esta formación contribuye a la innovación es exponencial.

La falta de competencias o recursos a la hora de trabajar con algunos perfiles docentes que llegan a los centros se convierte en un reto para muchos directivos a la hora de promover procesos de innovación en el centro. Es en este contexto donde faltan habilidades y saber influir, como puede observarse a continuación. Sin embargo, en ocasiones se relaciona directamente con la «falta de autonomía» como la posibilidad de influir en las personas.

Ejemplo 42. [Grupo Bizkaia. Dir. Sec.]

Si a mí me viene una profesora o un profesor que no trabaja en mi escuela, con él no se puede trabajar.

Ejemplo 43. [Grupo Gipuz. Dir. Prim.]

¿Qué autonomía tenemos nosotros para tener autoridad como directores o directoras?, ¿para atraer a todos a ese maravilloso claustro? La mayoría sí están, pero siempre hay algunos que ponen el freno.

Logros y retos del liderazgo transformacional

Por lo que se desgana de las intervenciones de los participantes en los grupos de discusión, se intenta promover el liderazgo compartido y el acompañamiento, promoviendo la confianza entre el profesorado.

Ejemplo 44. [Grupo Bizkaia. Dir. Sec.]

El liderazgo lo he compartido, nosotros somos diez personas en la dirección no somos 3. Nosotros tenemos el diurno y también, el Bachillerato nocturno, entonces compartir, cada uno tiene su líder, lo que he hecho, mi trabajo, estar en todos los sitios, ayudar, dar la logística, ver cómo va y casi al final o no, si se ha hecho todo lo que has dicho o no. Al fin y al cabo, creo que ese es mi trabajo.

Todos tenemos el mapa de funciones, todos saben a quién tienen que pedir algo. Y el equipo tiene que ser de confianza, un equipo de alguna manera entusiasmado y bueno, que veamos las cosas de manera parecida. De lo contrario creo que si la dirección no tiene a un equipo no puede asumir su responsabilidad.

Existe una representación compartida en las intervenciones que invita a pensar que muchos directivos/directivas reclaman nuevas formas de organizar la innovación en los centros educativos, proyectando las energías y los esfuerzos hacia proyectos integrales de centro y no a proyectos independientes que se puedan convertir en meros procesos burocráticos a cumplimentar.

Ejemplo 45. [Grupo Bizkaia. Dir. Sec.]

Yo diría que sí, pero quizá en el equipo directivo también se asumen roles diferentes. Yo personalmente pienso que perdemos

personas en tareas administrativas y al menos debería tener claro el director, la directora o el equipo directivo qué quiere hacer pedagógicamente, qué propuestas, un camino coherente.

Ejemplo 46. [Grupo Gipuz. Dir. Prim.]

Yo creo que hay que racionalizar, qué modelo educativo queremos en nuestra sociedad, en nuestro sistema educativo, en nuestro sistema educativo público, cuál es, definir bien, definir cómo estamos, cómo se lleva a cabo y bien materializado pero cercano a la realidad.

Y tienen claro que hay que generar espacios de confianza para que las familias se acerquen al proyecto.

Ejemplo 47. [Grupo Bizkaia. Dir. Sec.]

La escuela se abre a las familias cuando hay confianza, confianza mutua, si no los padres no vienen al aula, lo que te quieren decir es, cuando se les abre la escuela por parte del profesorado, porque eso que tu haces al menos es coherente, con todas las carencias pero vienen a ayudar.

Pero hay otros que piensan que hay que repensar la manera de trabajar y comunicarse con las familias.

Ejemplo 48. [Grupo Bizkaia. Dir. Sec.]

La escuela tiene que decir qué hace la escuela, y yo creo que eso en la pública lo hacemos muy mal, y me encanta que escolaricemos de verdad a sus hijos e hijas, hacemos un montón de cosas con sus hijos/as, hacemos esto, esto (...) «que vaya pronto a la cama», a ver, tú eres el padre o la madre, yo al final te puedo ayudar. Igual dar esa información como escuela es importante. Por ejemplo:

qué hace la escuela con el euskera, qué proyecto tenemos, y los libros aquí, y la plataforma aquí. Y muchas veces hay padres que dicen qué justificante tengo que hacer o las normas del comedor, pero ese otro tanto ya no lo necesitan, eso lo das en el informe. Yo creo que a eso también tenemos que darle una vuelta a veces.

Pero los logros son satisfactorios en muchas ocasiones.

Ejemplo 49. [Grupo Bizkaia. Dir. Sec.]

(...). Y por otra parte también digo que hay cosas buenas, el ambiente del alumnado, excepto en algunos momentos, hay buen ambiente, la convivencia es buena, con las familias hemos conseguido una relación muy buena, participación, hemos colaborado para llevar a cabo el proyecto, digitalización (...).

Valoración de los sistemas de apoyo de la Administración y las tareas burocráticas

En lo que respecta a la interlocución con la administración pública, también se mencionan algunos retos. Los participantes señalan en algunas de las discusiones, que su interlocución con la administración pública es meramente burocrática. Del mismo modo, inciden en la idea de que, en la mayoría de los casos, los procesos burocráticos se comen la pedagogía. Queda plasmada en esta reflexión la representación respecto a dar prioridad a la burocracia directiva cuando la labor de la dirección debería centrarse en el aprendizaje del centro en su conjunto.

Ejemplo 50. [Grupo Bizkaia. Dir. Sec.]

He oído eso de que los directores tenemos que tener un liderazgo, tenemos que ser empáticos, los dinamizadores (...) quizás algunos lo seamos (...) y luego si eres hábil en la gestión, tienes que dominar todas las aplicaciones, tienes que hacer una gestión con la administración, con el ayuntamiento (...). Imposible, y luego muchas veces, además tienes que dar clases en nuestro caso, es imposible.

Una de las cuestiones que preocupa a todos los participantes es la cantidad de las tareas burocráticas que se deben gestionar desde el centro. Y se aboga por un modelo más sostenible.

Ejemplo 51. [Grupo Arab. Dir. Prim.]

Por lo que yo veo en este momento, en el centro la gestión de la administración y la burocracia tienen gran peso, que luego no afecta a los éxitos y resultados del alumnado, de verdad, otras gestiones serán de utilidad económica o de otro tipo y estoy de acuerdo que hay que jugar con total transparencia con el dinero público, pero habría que definir un modelo mucho más sostenible, porque nuestra actuación, como último elemento, tiene que estar en la innovación pedagógica y en favor del éxito de nuestros alumnos y alumnas, ya sea académico o personal.

Asimismo, la representación de muchos de los participantes es que las funciones de los directores/as se ha multiplicado en los últimos años, y dedican mucho tiempo a tareas más administrativas y heterogéneas, que trascienden el aula y las verdaderas necesidades del centro; lo cual requiere de tiempo y energía, y conlleva que no se promuevan otro tipo de actividades, como se enfatiza en las siguientes reflexiones:

Ejemplo 52. [Grupo Arab. Dir. Sec.]

Si asumes un cargo así, tendrás que intentar estar contento, pero necesitamos condiciones para ello, el primer equipo tiene que estar bien dimensionado, y en nuestro caso por ejemplo; yo sé que cuando digo, haremos esto o no sé qué, tenemos la posibilidad de entrar en este proyecto, llegaré al 20 por ciento pero tengo el 150.

Ejemplo 53. [Grupo Bizkaia. Dir. Prim.]

Tienes que ser siempre «el cobrador del frac», hay un monton de problemas, los proyectos los hacemos en la hora del comedor; se montan montones de líos y yo siempre he pensado, por ejemplo, que el comedor tiene que ser una cosa que tiene que estar fuera de la escuela, porque una cosa es una escuela y otra es un comedor. Y además, si lo gestiona otra empresa con sus trabajadoras y trabajadoras.

Sigue siendo un ámbito escolar; surgen conflictos escolares, la estructura escolar está incluida, no hay más remedio pero los recursos no son escolares, la respuesta no puede ser escolar.

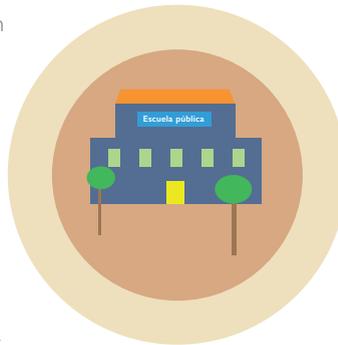
Ejemplo 54. [Grupo Bizkaia. Dir. Sec.]

(...) ¿Cuánta energía perdemos haciendo papeles, haciendo proyectos, haciendo informes y luego tenemos tiempo para reflexionar ¿qué estamos haciendo bien?, ¿qué estamos haciendo mal?, ¿qué resultados nos ha dado?, ¿podemos acertar en eso?; yo creo que eso es lo que me preocupa, al menos a mí. Yo, veo cada vez más carga de trabajo burocrático por parte de la

administración, al menos para nosotros.

Otro aspecto que destaca en los grupos de discusión es la representación que tienen sobre los centros de apoyo y la inspección. Subrayan que los *berritzegunes*⁴ se acercan con propuestas propias, sin tener en cuenta las necesidades específicas del centro; deben conocer la realidad del centro y ayudar a construir desde esa realidad.

Ejemplo 55. [Grupo Bizkaia. Dir. Sec.]



Y lo otro es la ayuda externa, es decir, los Berritzegunes, es decir, las asesorías, deben ser de alguna manera desde el punto de vista constructivista, es que al final la mayoría de las veces vienen con, «Yo daré lo mío, mi modulo, mi tal», sin conocer ni partir el centro y desde la perspectiva del seguimiento y luego ayudar, ayudar, construir, ayudar a construir.

¿El Berritzegune y la inspección está al servicio de escuela? ¿O la escuela está al servicio del Berritzegune y de la Inspección? Cuidado con eso, ahí se incluye el tema de la formación, creo que tenemos problemas, porque también tenemos la posibilidad, al final la formación debería surgir de nuestras propias demandas, tanto inductiva como deductiva, no? Bueno pues vamos de abajo a arriba, no, no, oiga, yo tengo estas necesidades, la brecha digital, la innovación metodológicas, dinamizar los grupos.

En las reflexiones destaca la necesidad de reformular el apoyo y acompañamiento que se ofrece desde los equipos de Inspección

⁴Centros de apoyo a la formación e innovación.

y Berritzegunes. Se aboga por reformular las formaciones en otra dirección más horizontal. Una demanda a la que se hace referencia en más de una ocasión en los tres territorios.

Ejemplo 56. [Grupo Gipuz. Dir. Prim.]

Y yo no quiero generalizar; todos somos trabajadores, pero de nuevo tenemos esta estructura, diecisiete berritzegunes al menos mi centro no obtiene rendimiento al berritzegune. No quiero generalizar porque hay algunos profesionales o seminarios, por ejemplo, en nuestro caso, el de euskera, etc., pero en bastantes aspectos yo no tengo un referente. Quizá pueda ir a tu colegio y decirte que vengas a dar a mi colegio.

En la misma línea, también se plantean dudas sobre la actuación de la Inspección, que se percibe, en algún caso, que debe estar al servicio del centro.

Ejemplo 57. [Grupo Gipuz. Dir. Prim.]

(...). Yo no creo que esas formaciones de arriba abajo que nos vienen de la administración sean útiles, para mí no son útiles, nosotros no lo vemos así, nos esforzamos en atraerlas hacia nosotros y hacia lo que tenemos que hacer; y como mencionaba antes; yo sí veo que los asesores y las asesoras del Berritzegune

tienen que estar a nuestro servicio, a nuestras necesidades y el inspector o la inspectora también, la inspección no es solo para inspeccionar:

Por último, cabe señalar algunas preocupaciones que se detectan en el número de proyectos que deben desarrollar en cada curso académico y la energía que supone para el equipo directivo. En ese contexto, se señala la falta de modelo de formación específico.

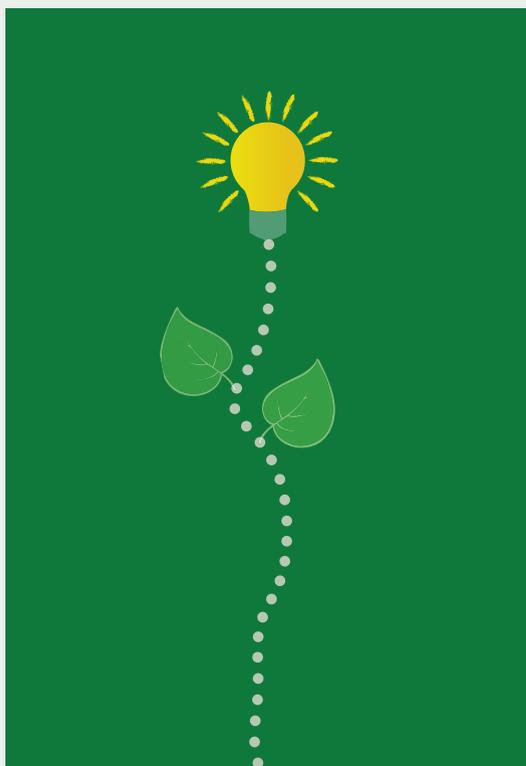
Ejemplo 58. [Grupo Bizkaia. Dir. Sec.]

En este modelo nos hacen elaborar proyectos extraordinarios, y en el plan anual hay cosas que son necesarias para poder evaluar y saber en qué estamos, pero ¡cuánta energía perdemos haciendo papeles!, haciendo proyectos, haciendo informes y luego no tenemos tiempo para reflexionar en qué estamos bien, en qué estamos mal, qué resultados nos ha dado, podemos acertar en eso otro, yo creo, que es lo que a mí por lo menos me preocupa. Yo, veo cada vez más carga de trabajo burocrático por parte de la administración, al menos para nosotros.

(...). Nos hemos metido en un torbellino, en un torbellino legal normativo, en un torbellino burocrático, en un torbellino formativo porque no sabemos muy bien en qué modelo de formación estamos inmersos.

6

Conclusiones y recomendaciones



«Lo único que sabemos del futuro es que será distinto. Tratar de predecirlo es como tratar de conducir de noche por un camino de tierra, sin luces y mirando por la ventanilla trasera. La mejor forma de predecir el futuro es crearlo.»

(Peter Drucker)

Conclusiones generales

Teniendo en cuenta los nuevos desafíos a los que se enfrenta la escuela pública vasca, la visión presentada en este estudio refleja la necesidad de redefinir el liderazgo escolar y de revisar la función o prioridades a las que deben atender las direcciones de los centros educativos públicos. Asimismo, también se considera necesario valorar la dimensión que abarca el liderazgo educativo hoy día, teniendo en cuenta la complejidad existente en muchos de los centros educativos: nuevos roles familiares, la cantidad de proyectos a abarcar, los nuevos perfiles de alumnado y docentes, la rotación de profesorado, la inserción de la digitalización....

A continuación, resumimos las conclusiones generales derivadas del análisis del estudio:

1. Los directores y directoras exponen claramente que es necesario revisar **el perfil y el rol del director/directora de centro**. La falta de candidatos/candidatas, y la consiguiente designación por parte de la Administración, no ayuda a que se desarrollen carreras profesionales y se lleven a cabo transiciones en los equipos de los centros, de manera planificada. Es reseñable el grado de compromiso de los directores y directoras, que a

pesar de considerar que la retribución económica no es lo suficientemente atractiva, resaltan la satisfacción que entraña la posibilidad de impactar en los resultados del centro.

2. Subrayan que **invierten gran parte de sus energías en responder a tareas burocráticas** y no pueden centrarse en tareas de innovación pedagógica. En este terreno se percibe un retroceso respecto a la situación del 2009. Una de las ideas que destaca es la cantidad de proyectos a los que deben responder, y la falta de coherencia entre los mismos en muchos casos. Por ello, reclaman a los centros de apoyo y asesoramiento, que respondan a sus necesidades y ejerzan como catalizadores del conocimiento, facilitando redes que conformen una comunidad de aprendizaje.
3. Del mismo modo, la profesionalización de los directores y directoras es otra de las cuestiones que preocupa a la comunidad de directores y directoras de centros públicos. De hecho, existe una **inquietud por la falta de formación especializada en el ámbito de liderazgo y dirección escolar**. Solicitan formación continua, especializada, que recoja tanto aspectos técnicos como habilidades sociales, al hilo de las recomendaciones que se extraen del análisis de buenas prácticas, que como en el caso de Thomson (2019), aboga por que se prepare a los directivos/as en aspectos tales como inteligencia emocional.
4. Desde el punto de vista de quienes participan en el estudio, la **renovación y selección de los directores y directoras de centros educativos en la CAV es uno de los retos por abordar** en nuestro sistema, y se deben tener en cuenta otra serie de incentivos para promover la carrera profesional directiva en los centros educativos tales como tiempo para la formación o retribuciones acorde con su responsabilidad. Igualmente, los directivos y directivas de la red pública vasca

consideran que no cualquier persona sirve para el desempeño directivo, por lo que inciden en la necesidad de planificar el relevo identificando el perfil idóneo para el cargo, formándolo con antelación. En este sentido, los directores y directoras exponen que sería una buena práctica, la posibilidad de liberarles al final del cargo, para acompañar en labores de mentorización a los nuevos directores y directoras, además de solicitar otro tipo de incentivos que hagan de la tarea directiva una carrera atractiva.

5. Los directores y las directoras se refieren a la **falta de autonomía para poder perfilar y seleccionar perfiles de docentes que se adecuen a las características y necesidades de sus centros**, ya que no ayuda a la consolidación y desarrollo del proyecto educativo de centro; especialmente en centros de difícil desempeño. España es uno de los países donde menos competencias organizativas, pedagógicas y de gestión tienen los equipos directivos (Bolívar, 2013, 2019). Para que se pueda dar esta autonomía es clave fomentar una dirección profesionalizada. El Consejo Escolar de la Unión Europea (2014) subraya la necesidad de apoyar la autonomía de los centros escolares. La autonomía de los centros es una de las características que presentan los sistemas educativos más exitosos (Mourseh, Chijioke y Barber, 2010).

En resumen, e independientemente de lo recogido en la legislación actual en referencia a las funciones de las direcciones de centro y a los procesos selectivos de los mismos, hoy en día, desde la percepción recogida, aún se perciben déficits respecto al diagnóstico llevado a cabo por el Consejo Escolar de Euskadi en el año 2009: selección y estabilidad de equipos directivos, formación especializada en el ámbito de la gestión y el liderazgo y funciones y tareas de las direcciones escolares.

Recomendaciones para promover un liderazgo sólido

A continuación enumeramos una serie de recomendaciones que parten de las conclusiones extraídas en el presente estudio, y animamos al Departamento de Educación a realizar un análisis más profundo para poder regular de manera efectiva la función directiva:

1. Llevar a cabo una **evaluación de la formación y asesoramiento que se ofrece** hoy en día desde los centros de apoyo a la formación e innovación del profesorado, Berritzegunes, e Inspección: tanto de la formación inicial como de los espacios de seguimiento zonales. En paralelo, los centros de apoyo, en especial, los de asesoramiento, deben convertirse en catalizadores del capital social, favoreciendo las redes y comunidades de aprendizaje intercentros, dada la alta valoración que han recibido los programas tales como Partekatuz Ikasi, (Aprender compartiendo). Estas prácticas van de la mano de los hallazgos de las últimas investigaciones en cuanto a las comunidades de aprendizaje y colaboración colectiva (tales como Fullan, 2014 y Bolívar, 2012).
2. Definir un **modelo propio para la dirección escolar de Euskadi, que recoja la selección, formación, seguimiento y evaluación de la dirección escolar**. Un modelo que permita identificar perfiles adecuados y motivados para ejercer la función directiva; un modelo que apueste por una formación integral y especializada en gestión y liderazgo en el contexto educativo; un modelo que disponga de herramientas actualizadas y diseñadas por expertos para poder llevar a cabo el acompañamiento a las direcciones escolares y un modelo que integre en su sistema de evaluación las demandas de hoy día. Es conveniente establecer los criterios para la selección de las personas que liderarán la dirección de los centros. Como se ha puesto de manifiesto, tanto en los grupos de discusión como en los resultados del cuestionario (tabla 18), cualquier persona no reúne las capacidades para desempeñar el cargo de director/a, así que se estima necesario abordar la definición del perfil directivo escolar. Para esta selección, se dispone de criterios ya definidos, que incluyen destrezas interpersonales, técnicas de gestión, así como capacidad de dirección y liderazgo (Campo, 2004).
3. **Agilizar los procesos administrativos y dotar de recursos administrativos o materiales complementarios a los centros** públicos que así lo necesiten (en función del tamaño y las necesidades específicas de cada centro), para que, de este modo, se puedan distribuir las tareas de liderazgo escolar y resolver los procesos burocráticos de manera más ágil, (ya que aún predomina una orientación burocrática en la función directiva); de este modo, se podrá dotar de más tiempo y espacios de calidad al director/directora de centro para su misión pedagógica y promoción del proyecto de centro.
4. **Diseñar un plan de formación integral que ayude en la profesionalización de los equipos directivos** que abarque las siguientes dimensiones: desarrollo de estrategia (visión, metas, planes de acción y de mejora...); estrategias para promover el desarrollo del capital social del centro (gestión de personas y conflictos; estrategias para promover la participación y creación de comunidades de aprendizaje; desarrollo de competencias de comunicación eficaz y de persuasión, conocimiento práctico de herramientas para la evaluación del desempeño y el feedback, etc...). En definitiva, un plan de formación que prime el desarrollo de competencias para un liderazgo escolar de impacto. Recordemos que en torno al 40% de los directores y directoras participantes en el cuestionario han respondido que no han recibido formación específica para la función directiva. Y que entre quienes han

recibido formación, señalan que se limitó a aspectos técnicos, y que echaron en falta otros enfoques, como el de resolución de conflictos, por ejemplo. Ante estas afirmaciones, habría que analizar la naturaleza de la formación ofertada hasta la fecha en cuanto a su contenido, calidad e impacto. No debemos olvidar que, el Consejo de la Unión Europea insta (2014) a desarrollar programas de formación inicial y permanente para fortalecer el liderazgo escolar. Muchos países, entre ellos, Finlandia,⁵ disponen de centros específicos para la formación de la dirección escolar.

5. **Revisar el sistema retributivo aplicado a la dirección escolar** de acuerdo con su responsabilidad y las tareas asignadas al mismo; junto una nueva política de incentivos complementarios tales como liberaciones o periodos sabáticos. Un buen sistema de remuneración se encuentra entre las medidas más efectivas observadas en los sistemas con mejor desempeño, según el informe McKinsey. En el cuestionario se extrae que tres cuartas partes, más del 75% de los directores y directoras consultadas, consideran que los incentivos económicos deberían ser mayores que los actuales (ver tabla 24).
6. **Alinear las competencias de centros de apoyo a la formación e innovación, Berritzegunes, y los equipos de Inspección con los retos identificados en las direcciones de los centros**, y fomentar la cooperación para abordar los proyectos de centro y el desarrollo pedagógico de todos los equipos. Para ello será necesario reforzar la interlocución entre todos los agentes implicados.
7. Se considera necesario **construir un nuevo marco para las direcciones de centros**, que se recoja en la nueva estrategia

⁵Instituto de Liderazgo Educativo de la Universidad de Jyväskylä.

del Departamento de Educación, orientado a mejoras que se puedan planificar e implementar en la dirección de centros educativos para poder, de esta manera, hacer de la dirección escolar una carrera atractiva y retadora, que atraiga perfiles adecuados para la misma. Tal y como recoge Bolívar (2019) en su análisis histórico, es necesario fortalecer el rol directivo encaminado a un liderazgo pedagógico, a través de la profesionalización de la dirección escolar en España. Es imprescindible reforzar el liderazgo educativo, dado que desde una lectura exigente de los datos, el 42% y el 48%, según la etapa educativa, considera que se basa «bastante» o «poco» en un proyecto educativo; esto es, menos de un 50% de los directores y directoras, considera que se actúa de una manera consistente según un proyecto (tabla 23). En ese sentido, también debe revisarse la gestión del tiempo y las prioridades por las que se rigen las diferentes direcciones. En este nuevo marco, se podría definir el grado de autonomía y competencias asignadas a los centros, con el fin de objetivar la percepción que pudiera haber, y racionalizar de una manera ordenada la asunción de una mayor autonomía, basada en la rendición de cuentas, para lo que se debe disponer de un sistema de evaluación e indicadores de impacto.

8. Promover por parte de la **administración procesos de colaboración y corresponsabilidad**, incluido el derecho a ser consultados, con los equipos directivos en ámbitos como:
 - Selección de personal, gestión y estabilidad de los equipos docentes.
 - Mejora de imagen de la función directiva.
 - Reconocimiento de los equipos directivos como elemento estratégico de la mejora de los centros.

9. **Impulsar la participación y la formación de familias** como mecanismos de fortalecimiento del liderazgo educativo de los equipos directivos de los centros y la mejora del aprendizaje del alumnado.

En resumen, la dirección escolar del siglo XXI requiere de unas competencias de liderazgo reales y nuevos estilos de liderazgo que trascienden las funciones recogidas en las normativas vigentes, ya que el rol de la dirección es clave para que el aprendizaje se dé con éxito a todos los niveles de centro. Se requiere de nuevas regulaciones que hagan posible fomentar nuevos roles de liderazgo educativo para hacer frente a los retos a corto y a largo. Si bien es cierto que se ha cubierto satisfactoriamente el acceso a la educación para todos y todas, la preocupación ahora es promover la calidad de los aprendizajes y mejora continua, y, para ello el gestor de centro se ha de convertir en líder indiscutible de un proyecto comunitario y colectivo. La apuesta ha de ser contundente.

Desde el Consejo Escolar de Euskadi asumimos el compromiso de seguir acompañando y asesorando en lo que respecta a las propuestas señaladas en el presente informe.

Finalmente, para contextualizar este estudio, se adjunta lo que CEE ha manifestado al respecto en sus dos últimos informes.

INFORME LA EDUCACIÓN ESCOLAR EN EUSKADI 2015/2017

1. Direcciones estables, competentes y comprometidas en todos los centros.

La investigación señala que la buena dirección es fundamental para el éxito escolar y afecta en torno al 15% de la varianza en los resultados del alumnado. No se entiende que sigan existiendo

muchos centros públicos con direcciones precarias por su discontinuidad o por su carácter voluntarista.

Parecen funcionar adecuadamente los procesos de selección de las direcciones escolares, la formación y la evaluación de los directivos, pero no tanto la valoración que hace de los proyectos de dirección y de las competencias personales de las candidaturas. El punto más negativo es que, en el 50% de los centros, no haya candidaturas.

Los Seminarios zonales y las Asociaciones de Directores y Directoras son foros de reflexión sobre su práctica, de intercambio de experiencias, de búsqueda de soluciones a sus necesidades y de ayuda mutua, que ayudan a desarrollar su competencia directiva.

Por ello, este Consejo propone:

- 1.1. Fortalecer las direcciones de los centros públicos con un nuevo marco de la función directiva, que fije sus funciones, la formación requerida, sus competencias sin merma de las competencias del OMR, los medios y las condiciones para su desempeño, la rendición de cuentas y la evaluación, así como los incentivos (económicos y de otro tipo) a quienes la ejerzan.
- 1.2. Revisar y fortalecer el programa de formación de Equipos Directivos para que promuevan el liderazgo pedagógico y distribuido, la gestión eficiente y la innovación educativa, incorporando nuevos enfoques y evidencias.
- 1.3. Garantizar que la mayoría de los centros públicos tengan direcciones estables. Crear una «masa crítica» de docentes con la preparación y la disposición necesarias para dirigir el centro, entre quienes evidencian competencias directivas

y de liderazgo educativo en el claustro, los ciclos y departamentos o en los proyectos del centro.

- I.4. Reconocer la capacidad y el derecho del conjunto de directores y directoras a ser consultados por la Administración Educativa sobre las medidas que pretende implantar y a ser escuchadas sus propuestas y demandas. Incluir en el Consejo Escolar de Euskadi a representantes de las direcciones escolares.
- I.5. Dar pasos hacia la creación de un centro vasco de liderazgo educativo

INFORME SOBRE LA SITUACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO VASCO 2017-2019

- I. El modelo vasco de selección, formación y evaluación de equipos directivos.

Hay un acuerdo generalizado acerca de la importancia e influencia de una buena dirección y la existencia de un liderazgo educativo en la mejora del aprendizaje del alumnado, en el incremento del bienestar y de la eficacia docente y, en consecuencia, en el aumento de la calidad educativa del centro.

En nuestro contexto, en el año 2009 se puso en marcha un proceso de selección, seguimiento y evaluación de direcciones de centro que pretendía responder a algunos déficits en el funcionamiento de los equipos directivos, conseguir un mayor número de direcciones estables y con Proyecto y desarrollar un proceso de asesoramiento y formación que permitiera ampliar las competencias directivas de las personas seleccionadas. Este programa sigue funcionando hasta el momento, ha sido valorado positivamente incluso a nivel europeo y cuenta con una

importante implicación y dedicación por parte de la Inspección de Educación.

De acuerdo a los datos disponibles, parece que el proceso de selección de las direcciones escolares funciona de manera correcta, aunque todavía en un número importante de centros no se logra que haya un equipo que presente candidatura y haya de nombrarse dirección sin proyecto. El programa de formación inicial gestionado y dirigido desde el Berritzegune Nagusia, así como los seminarios zonales de dirección impulsados por los Berritzegune zonales tienen, en general, una buena acogida, aunque no se dispone de datos de valoración por parte de los participantes.

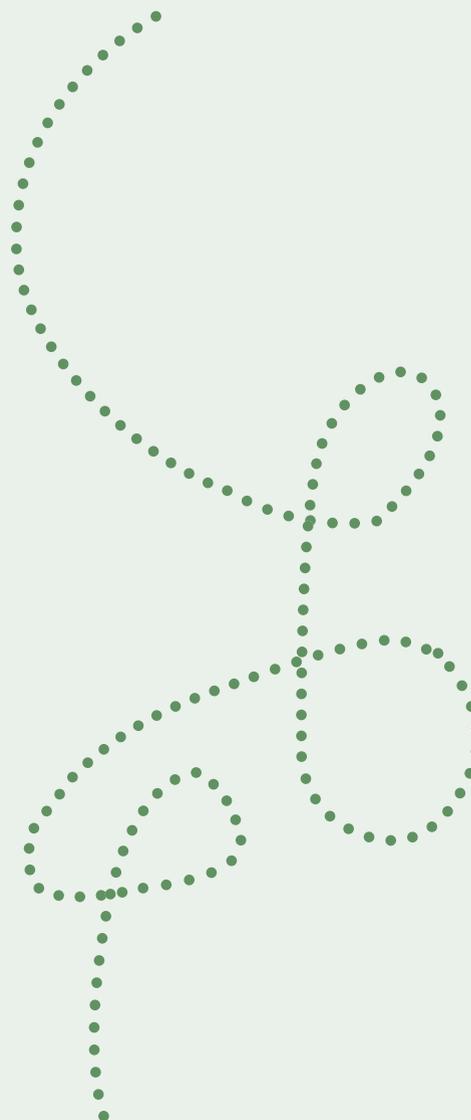
La labor realizada por el personal de Inspección, así como los protocolos, herramientas y procedimientos utilizados en el proceso de seguimiento y evaluación de los equipos directivos parece responder a criterios coherentes, bien fundamentados y conectados con las corrientes más actuales sobre liderazgo educativo y que permiten un conocimiento amplio del proceso seguido por los directores y directoras seleccionados. La mayoría de las direcciones evaluadas son valoradas positivamente.

Por ello, este Consejo propone:

- Continuar reforzando, redefinir y actualizar, el programa de formación de Equipos directivos, incorporando nuevas estrategias y enfoques formativos basados en evidencias y experiencias contrastadas, ampliando el seguimiento de las personas implicadas en este proceso y promoviendo la creación de redes de colaboración e intercambio. Para ello, es necesario tener en cuenta las opiniones, valoraciones y sugerencias de quienes participan en el programa.
- Poner en marcha todos aquellos procesos que ayuden a que

los centros públicos dispongan de direcciones estables y con Proyecto de dirección, entre otros impulsando y animando al profesorado para que se forme en proceso de gestión y liderazgo, identificando a todos aquellos profesionales que muestren competencias directivas y liderazgo educativo en el centro, etc.

- Mejorar la imagen de las funciones de dirección, impulsar el liderazgo en los equipos directivos, promover la estabilidad e incrementar la formación en aspectos relativos a la gestión y la organización de centros y equipos de personas.
- Tener en cuenta el perfil de salida del alumnado y el perfil competencial del profesorado para el diseño y organización de las actividades formativas, tanto para el profesorado como para equipos directivos, con el fin de que la formación genere impacto en las aulas y en los centros educativos.
- Mejorar las direcciones de los centros públicos con un nuevo marco de la función directiva, que determine con claridad sus funciones, competencias y responsabilidades, la formación requerida para acceder al cargo, los medios para el desarrollo de su tarea, así como los incentivos (económicos y en su carrera docente).
- Reconocer a los directores y directoras como componente estratégico del Departamento de Educación, con derecho a ser consultados en aquellas medidas, programas y propuestas clave que la Administración tenga intención de poner en marcha.
- Favorecer la colaboración entre los equipos directivos de centros públicos, con ámbitos de encuentro en los que compartir experiencias, reflexionar juntos y realizar propuestas en distintos ámbitos de la gestión educativa



Bibliografía



Bass, B. (1985). *Leadership and Performance Beyond Expectations*. The New York. The Free Press.

Bolívar, A. (2015). Un liderazgo pedagógico en una comunidad que aprende. *Padres y maestros*, 361, 23-27. Recuperado: http://www.ugr.es/~abolivar/Publicaciones_files/Reciente6_1_1.pdf.

Bolívar, A. (2013). La dirección de centros en España: de la gestión al liderazgo. VI Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. En A. Villa (ed.) *Liderazgo pedagógico en los centros educativos: Competencias de equipos directivos, profesorado y orientadores*. Bilbao. Universidad de Deusto y Ediciones Mensajero, pp 145-177.

Campo, A. (2006). *Un marco para una buena dirección: criterios y dilemas*. FEAE Euskadi, 6. 9-12

Campo, A. (2004). *Se busca director/a*. Eusko Jaurlaritza Vitoria-Gasteiz.

Drucker, P. (2001). *The essential Drucker: Selections from the Management Works of Peter F. Drucker*. New York: HarperBusiness

FEAE (2018). *El marco español para la buena dirección escolar*.

Fullan, M. (2015). *Freedom to Change. Four Strategies to put your inner drive into overdrive*. San Francisco. Jossey-Bass.

Fullan, M. (2014). *The Principal. Three keys to maximizing impact*. San Francisco. Jossey-Bass.

Goleman, D. y Senge, P. (2016). *Triple Focus: un nuevo acercamiento a la educación*. Barcelona. Ediciones B.

Harris, A. (2004). *Improving schools through teacher leadership*. London. Open University Press.

Hargreaves, A. y Shirley, D. (2006). *Sustainable Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

Hargreaves, A. y Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York, NY: Teachers College Press.

Hattie, J. (2017). *Aprendizaje visible para profesores*. Ediciones Paraninfo: Madrid.

Heifetz, R. Grashow, A. y Linsky, M. (2009). *The Practice of Adaptive Leadership: Tools and Tactics for Changing Your Organization and the World*. Boston: Harvard Business Press.

Egido, I. (2015). *El liderazgo escolar como ámbito de la política educativa supranacional*. Bordón 67 (1). 71-84

Laloux, F. (2016). *Reinventar las organizaciones*. Barcelona: Arpa

Lamm, A. J., Lamm, K. W., Rodriguez, M. T., & Owens, C. T. (2016). «Examining Leadership Style Influence on Engagement in a National Change Process: Implications for Leadership Education». *Journal of Leadership Education*, 15(4). <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=sso&db=eue&AN=119233587&lang=es&site=eds-live&scope=site&custid=ns106233>.

Leithwood, K. Day, C. Sammons, P. Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership What It Is and How It Influences Pupil Learning*. Nottingham: National College for School Leadership and Department for Education and Skills. Nottingham: DfES Publications.

Marina, J. A. (2016). *Objetivo: generar talento. Cómo poner en acción la inteligencia*. Barcelona. Penguin Random House.

Mourshed, Chijioke y Barber, (2010). *How the worlds most improved school systems keep getting better*. Mackinsey and Company.

Recuperado: <https://www.mckinsey.com/industries/public-and-social-sector/our-insights/how-the-worlds-most-improved-school-systems-keep-getting-better>.

Murillo, F. (2007). School Effectiveness Research in Latin America. En T. Townsend (ed.). *International Handbook of School Effectiveness and Improvement (75-92)*. New York: Springer.

Murillo, F., Krichesky, G., Castro, A., Hernández, R. (2010). «Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación». *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(1), pp. 169-186. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art8.pdf>.

Murillo, F. y Hernández-Castilla, R. (2014). «Liderando escuelas justas para la justicia social». *Revista Internacional de Educación para la justicia social (RIEJS)*, 3(2), 13-32.

OECD (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. Recuperado <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>.

OECD (2013). *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices (Volume IV)*. Paris: OECD.

OECD. (2009). *Informe TALIS. La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje*. Recuperado <http://www.ub.edu/obipdf/docs/educacionp/ Informes/33.pdf>.

OECE. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar. Herramientas de trabajo*. Recuperado <http://www.oecd.org/education/school/43913363.pdf>.

OECD. (2005). *School Factors Related to Quality and Equity. Results from PISA 2000*. Paris: OECD.

Pont, B. y Cuenca, R. (2016). *El liderazgo escolar: inversión clave para la mejora educativa*. Fundación Santillana.

Pont, B, Nusch D. y Moorman, H. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar, Vol 1: Política y Práctica*. OCDE Publishing.

Schleicher, A. (eds). (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*, OCDE.

Senge, P. (1990). *The Fifth discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. Nueva York: Doubleday/Currency.

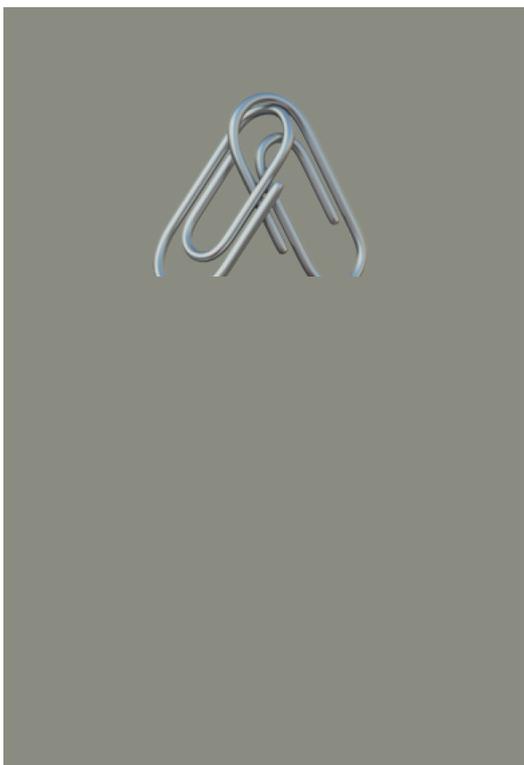
Sutherland, I. E. (2017). «Learning and Growing: Trust, Leadership, and Response to Crisis». *Journal of Educational Administration*, 55(1), 2–17. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=sso&db=eric&AN=EJ1125115&lang=es&site=eds-live&scope=site&custid=ns106233>.

Thompson, C. S. (2019). «Exploring Teachers' Perspectives on Effective Organizational Change Strategies». *Educational Planning*, 26(2), 13–28. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1217437.pdf>.

Villa, A. (ed.) 2014. *Liderazgo pedagógico en los centros educativos: competencias de equipos directivos, profesorado y orientadores*. Editorial Mensajero.



Anexos



Anexo 1. Personas expertas consultadas: Dirección y Liderazgo

- Ayarza, Sira
- Baraiaetxaburu, Ainhoa
- Campo, Alejandro
- Luna, Paco
- Monzón, Javier
- Ojanguren, Mari Tere
- Pedrosa, Begoña
- Salaberria, Iñigo
- Zaitegi, Nelida

Anexo 2. Guión semiestructurado utilizado en los grupos de debate

Fase 1: fase de arranque

Saludo (para romper el hielo): «¿qué tal?»...

1. ¿Por qué estamos aquí? Explicar el proyecto
2. Resaltar la importancia del grupo y subrayar la esencia de lo que va a decir
3. Exponer la dinámica:
 - Lo que ellos dicen es importante y el moderador hará de guía.
 - Tienen toda la libertad de decir lo que quieran.
 - Se pretende generar debate.
4. Presentar el grabador y ponerlo en marcha.
5. Realizar presentaciones. Primero la moderadora y luego los miembros del grupo (nombre y apellido), que deben dar su consentimiento para grabar (por lo tanto, indicar que se garantizará el anonimato de los datos).
6. La moderadora formulará una pregunta amplia y neutra que abrirá la reunión:

«¿Cuáles creéis que son los principales retos de la dirección?»

Se esperará a que alguien hable. Si alguien pide preguntas más concretas se vuelve a explicar la dinámica y se hace la pregunta inicial.

Fase 2: fase discurso

En esta fase la moderadora debe garantizar la participación de todas las personas participantes / Impulsar la diversidad de ideas, intereses y valores/ resolver el conflicto / facilitar el acercamiento cuando se alejen del tema realizando síntesis o repitiendo y validando las ideas indicadas.../ Estar al frente de si salen o no los temas a tratar y valorar continuamente si cada tema ha sido suficientemente tratado o no (ver siguiente fase).

Fase 3: temas no tratados

Se pueden identificar y proponer al grupo temas poco tratados o no tratados.

Cuestiones relevantes para el objetivo:

1. Aspectos atractivos de la dirección:
 - ¿Qué posibilidades abre el ejercicio de la dirección?
 - ¿Incentivos?
 - ¿Cómo influye en el desarrollo profesional? ¿En el personal?
 - ¿Para la construcción de las relaciones personales?
 - ¿Liberarse de las docencia? ¿Es posible dar clases siendo director?

2. Dificultades u obstáculos:

¿Qué obstáculos podríamos encontrar? (Carga de responsabilidad, trabajo diario, relaciones con el alumnado, conflictos; responsabilidades con el profesorado, conflictos, exigencia de responsabilidades, organización...; familias: problemas, quejas, reuniones ...

3. Recursos:

- ¿Todo profesor tiene competencia para ser director?
- ¿Tiene suficiente tiempo un director? ¿Influye el tamaño del centro?
- ¿Para qué sirve el proyecto de dirección? ¿Es la base en su trabajo?
- ¿Qué importancia se le da hoy en día a ser director?
- ¿Recursos suficientes para realizar tareas administrativas?
- ¿Valoración de aplicaciones informáticas?

4. Funciones principales:

- ¿Cómo se canaliza la coordinación del profesorado?
- ¿Se trabaja desde la dirección un proyecto pedagógico? ¿Cómo se sienten respecto al desarrollo de los proyectos? ¿Cuál es su rol y su implicación?
- ¿Cómo veis el equipo docente/claustro?
- ¿Influye vuestra figura en la organización pedagógica?

- ¿Incide en la práctica pedagógica del profesorado? ¿Cómo?

5. Formación:

- ¿Hasta qué punto os sentís preparados para ser directores?
- ¿Cómo os habéis formado?
- ¿Preferís cursos cortos y específicos o veis necesaria otra formación más compacta?
- ¿Qué importancia tienen las redes? ¿Qué importancia tiene el intercambio de otras experiencias? ¿Qué experiencia destacaríais de las experiencias?

6. Profesorado:

- ¿Se aprovecha bien el tiempo no lectivo en el centro?
- ¿Los proyectos que se plantean desde la Administración son necesarios en general?
- ¿La relación es buena entre los profesores?
- ¿Cómo se preparan los profesores?
- ¿Qué importancia le dan a la cohesión y desarrollo de los grupos para desarrollar el proyecto?

7. Familias:

- ¿La relación es buena con las familias?
- ¿Se fomenta la participación de las familias? ¿Cómo? ¿Es eficaz?
- ¿Cuáles son los retos hoy en día?

8. Estudiantes:
- ¿Cómo es la participación del alumnado en el funcionamiento del centro?
 - ¿Algún reto?

9. Tiempos:
- ¿Se implican los profesores?
 - ¿El tiempo es suficiente para las coordinaciones? ¿Para desarrollar el proyecto pedagógico?

10. Autonomía:
- Gestión de personal (sistema de sustituciones para definir perfiles, ¿qué cambiarías?)
 - ¿Para gestionar el Área Pedagógica?
 - ¿Organización?
 - ¿Económico?
 - ¿Entre profesorado y otros trabajadores?

11. Relaciones (posibles bloques):
- Asociaciones.
 - Redes.
 - Administración educativa.

- Cestros de innovación y apoyo al profesorado inspección.
- Con entidades/agentes de formación inicial.

Fase 4: finalización

Para terminar se preguntará a los participantes si quieren decir algo más y darles las gracias.

