

Universidad CEU Cardenal Herrera
Departamento de Ciencias Políticas, Ética y Sociología



El modelo competencial del director escolar
en el sistema educativo español en
comparación con los modelos europeos. Su
influencia en la mejora de los centros
educativos

TESIS DOCTORAL

Presentada por:

Isaac José Collado Navarro

Dirigida por:

Alfonso Martínez-Carbonell López

VALENCIA

2016

Todo el esfuerzo invertido en esta tesis no es fruto único de este autor, sino de muchas otras personas que de un modo u otro han colaborado para que finalmente esta tesis fuera posible.

Esta dedicatoria va dirigida a todas estas personas.

En primer lugar dedicar unas breves palabras a mi director, Alfonso, porque sin su insistencia y apoyo seguro que no habría podido finalizar.

Recordar a aquellos amigos que de un modo u otro han colaborado: Jaume, Álvaro, Isabelo...

A mi familia, que siempre me ha hecho creer que podemos alcanzar aquello que nos proponemos.

Y a mis hijas Sara y Cecilia, que espero que me perdonen por el tiempo que no he pasado jugando con ellas.

Pero en especial, esta tesis se la dedico a Vicky. Porque siempre ha estado a mi lado, ha dedicado todo su tiempo y esfuerzo en cuidar de mí, de Sara, y de Ceci, y nunca me ha reprochado el tiempo que debía haberles dedicado y que he destinado a finalizar este trabajo.

Gracias.

Índice

| | |
|--|---------------|
| ABSTRACT..... | 13-16 |
| INTRODUCCIÓN..... | 17-24 |
| <i>PRIMERA PARTE.- Modelo teórico del director escolar</i> | 27-118 |
| CAPÍTULO I.- Tendencias educativas actuales | 29-50 |
| 1. Estado de la cuestión | 29-40 |
| 2. Reflexión en torno a las tendencias introducidas en educación | 40-46 |
| 3. El sistema educativo español | 47-50 |
| CAPÍTULO II.- Evolución de la función del director escolar | 51-70 |
| 1. Introducción..... | 51-53 |
| 2. Evolución histórico-social del sistema educativo y del director escolar..... | 54 |
| 2.1. Evolución del rol de director a partir de la segunda mitad del siglo XX | 54-56 |
| 2.2. Causas de esta evolución | 56-59 |
| 2.3. Causas que provocarán el cambio sobre el director | 59-61 |
| 3. Demandas sobre el director escolar | 61-59 |

CAPÍTULO III.- La autonomía escolar y el nuevo concepto

| | |
|---|----------------|
| de director | 71-112 |
| 1. Factores para una buena gestión: la autonomía del centro escolar | 71-75 |
| 1.1. Evolución histórica de la autonomía escolar..... | 75-80 |
| 1.2. ¿Hacia dónde marcha el sistema educativo? | 81-85 |
| 2. El nuevo concepto de centro escolar | 86-98 |
| 2.1. Relación entre escuela y familia | 95-98 |
| 3. Evidencias que apoyan la importancia del director como potenciador del sistema | 98-106 |
| 4. Competencias y características del modelo teórico directivo.. | 107-112 |
| | |
| CONCLUSIÓN | 113-115 |

SEGUNDA PARTE.- El modelo legislativo

| | |
|-----------------------------|----------------|
| <i>español</i> | 119-144 |
|-----------------------------|----------------|

CAPÍTULO IV.- Situación histórica del director en España

| | |
|---|---------|
| 1. Introducción | 121-123 |
| 2. Evolución del director en el sistema educativo español | 123-141 |
| 2.1. Los primeros modelos directivos del siglo XX hasta 1967.. | 126-129 |
| 2.2. Desde la Ley General de Educación hasta la LODE | 129-132 |
| 2.3. LOGSE, LOPEG y LOCE | 132-136 |
| 2.4. La LOE | 137-141 |
| 3. Conclusión | 142-144 |

| | |
|--|----------------|
| CAPÍTULO V.- El director a partir de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) | 145-202 |
| 1. Introducción | 145-146 |
| 2. Problemática a la que se enfrenta el director en la actualidad | 146-163 |
| 3. Modelo directivo propuesto en la LOMCE | 163-172 |
| 4. La preparación y formación del director en la LOMCE | 173-185 |
| 4.1. La formación del director en España | 173-177 |
| 4.2. Análisis de la formación propuesta por la LOMCE | 178-184 |
| 4.3. Conclusión | 184-185 |
| 5. Las competencias del director en la LOMCE | 185-199 |
| 5.1. Análisis de las competencias del director en las leyes educativas de los últimos 50 años | 196-199 |
| 6. Conclusión | 200-201 |
| | |
| CAPÍTULO VI.- Desarrollos autonómicos de la LOMCE | 203-236 |
| 1. Desarrollos autonómicos | 203-208 |
| 2. La selección del director en la LOMCE | 208-228 |
| 2.1. Requisitos del aspirante | 209-211 |
| 2.2. Constitución de la Comisión de selección | 211-212 |
| 2.3. Aspectos que se valoran | 213 |
| 2.4. Análisis de las normativas autonómicas sobre selección | 241-228 |
| 3. Conclusión | 228-229 |
| | |
| CONCLUSIÓN | 231-233 |

TERCERA PARTE.- La figura del director escolar en Europa 237-276

| | |
|---|----------------|
| CAPÍTULO VII.- Los modelos directivos de Europa..... | 239-276 |
| 1. Introducción..... | 239-240 |
| 2. Políticas europeas sobre el director escolar | 240-249 |
| 2.1. Importancia del director | 242 |
| 2.2. Selección del director | 243 |
| 2.3. Formación directiva | 244-245 |
| 2.4. Fomento de la autonomía y competencias | 245-246 |
| 2.5. Estilo, funciones y competencias | 247-249 |
| 3. Descripción de los modelos directivos europeos..... | 249-253 |
| 4. Selección de países | 253-271 |
| 4.1. Secuenciación de la selección. Metodología utilizada ... | 253-257 |
| 4.2. Tabla comparativa final (paso 2) | 258-262 |
| 4.3. Selección de países de cada bloque (paso 3) | 263-271 |
| 4.3.1. Selección del Primer modelo: países francófonos y Latinos | 263-265 |
| 4.3.2. Selección del Segundo Modelo: países centroeuropeos | 266-268 |
| 4.3.3. Selección del Tercer Modelo: países anglosajones | 268-270 |
| 4.3.4. Selección del Cuarto Modelo: países escandinavos | 270-271 |
| 5. Conclusión..... | 272-275 |

| | |
|--|----------------|
| CAPÍTULO VIII.- Análisis comparativo de la figura del director en los diferentes modelos directivos europeos (fase 2) | 277-348 |
| 1. Descripción del análisis..... | 277-280 |
| 2. Consideraciones generales sobre la autonomía en Europa y los encargados de llevar a cabo | 281-285 |
| 3. Análisis de la selección del director | 286-304 |
| 3.1. Procedimiento de selección | 286-291 |
| 3.1.1. Proceso de selección | 286-287 |
| 3.1.2. Encargados de seleccionar al director | 288-289 |
| 3.1.3. Conclusión | 290-291 |
| 3.2. Requisitos de acceso | 291-297 |
| 3.2.1. Experiencia profesional | 291-293 |
| 3.2.2. Formación directiva previa | 293-294 |
| 3.2.3. Otros requisitos de acceso a la dirección | 294-295 |
| 3.2.4. Formación directiva continua | 295-297 |
| 3.2.5. Conclusión | 297 |
| 3.3. Salario del director | 298-302 |
| 3.4. Resumen | 302-304 |
| 4. Análisis de la gestión de recursos | 305-329 |
| 4.1. Equipo directivo | 305-307 |
| 4.2. Gestión económica..... | 307-316 |
| 4.2.1. Gestión de fondos públicos | 308-312 |
| a) Asignación de recursos a los centros | 308-309 |
| b) Gestión en la utilización de fondos públicos ... | 310-312 |
| c) Conclusión | 312 |
| 4.2.2. Gestión de fondos privados | 313-316 |
| 4.3. Gestión de personal docente..... | 317-326 |

| | |
|--|----------------|
| 4.3.1. Gestión en la contratación y remuneración del profesorado | 317-323 |
| 4.3.2. Gestión sobre la evaluación del profesorado | 323-326 |
| 4.4. Resumen | 326-329 |
| 5. Análisis de la gestión educativa | 329-342 |
| 5.1. Gestión sobre el contenido del currículo..... | 329-330 |
| 5.2. Gestión del contenido del currículo de materias optativas.. | 330-331 |
| 5.3. Gestión sobre el día a día del profesorado..... | 331-334 |
| 5.4. Gestión sobre la evaluación del alumnado..... | 335-337 |
| 5.5. Consecuencias de las evaluaciones externas..... | 338-340 |
| 5.6. Resumen | 340-342 |
| CONCLUSIÓN | 343-346 |

CUARTA PARTE.- Propuestas de cambio para la mejora del modelo de director 349-426

| | |
|--|----------------|
| CAPÍTULO IX.- Propuestas | 351-424 |
| 1. Introducción..... | 351-355 |
| 2. Aspectos externos que influyen en el director | 355-375 |
| 2.1. Aumento de autonomía | 355-361 |
| 2.2. Sistema de seguimiento | 361-369 |
| 2.2.1. Entendido como información | 363-366 |
| 2.2.2. Entendido como sistema de control | 366-369 |
| 2.3. Concepción sobre el director | 369-371 |
| 2.4. Profesionalización o cuerpo de directores | 371-373 |

| | |
|--|----------------|
| 2.5. Tareas docentes | 373-375 |
| 3. Propuestas sobre la selección del director | 375-393 |
| 3.1. Aumento de candidatos | 376-381 |
| 3.2. Formación directiva | 381-388 |
| 3.2.1. Contenidos de la formación directiva | 383 |
| 3.2.2. Formación directiva previa | 384-386 |
| 3.2.3. Formación directiva continua | 386-388 |
| 3.3. Sistema de selección | 388 |
| 3.3.1. Comisión de selección | 388-393 |
| 3.3.2. Proyecto de dirección | 390-392 |
| 3.3.3. Puntuación de méritos | 393 |
| 4. Propuestas sobre las competencias del director | 393-413 |
| 4.1. Competencias sobre organización | 398-408 |
| 4.1.1. Selección y continuidad de profesorado | 395-400 |
| 4.1.2. Distribución de horarios | 400-402 |
| 4.1.3. Competencia sobre el sistema de remuneración y gratificaciones | 402-407 |
| 4.1.4. Evaluación del centro | 407-408 |
| 4.2. Competencias en gestión educativa | 408-410 |
| 4.3. Competencias en gestión económica | 411 |
| 4.4. Relación con familias | 411-413 |
| CONCLUSIÓN | 415-424 |
| | |
| CONCLUSIÓN | 427-439 |

| | |
|---|----------------|
| BIBLIOGRAFÍA | 443-476 |
| Bibliografía | |
| Fuentes legales | |
| Webgrafía | |
| | |
| ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS | 477-486 |
| | |
| ANEXO | 487-543 |
| Anexo I: Comparativa entre las competencias y características que diversos autores señalan sobre el director escolar | 491-494 |
| Anexo II: Tablas de análisis de las concreciones autonómicas sobre selección del director | 495-529 |
| Anexo III: Datos utilizados para el estudio de países | 530-531 |
| Anexo IV: Proceso de selección de países | 531-542 |
| Anexo V: leyenda de las tablas del capítulo VIII | 543 |

ABSTRACT

Esta tesis pretende estudiar los ámbitos competenciales que se deberían reestructurar en el modelo de director escolar español de las etapas educativas obligatorias, sobre todo en centros públicos, para que éste se convierta en una figura esencial en la mejora del centro. Para ello, se profundiza en las características conferidas a este rol escolar desde tres enfoques diferentes: el teórico-doctrinal, el legislativo centrado en la LOMCE, y el comparado con otros países europeos. Este triple análisis conducirá a la elaboración de unas propuestas sobre las características y competencias necesarias para reformar y mejorar el modelo de director en España. Estas propuestas únicamente alcanzarán su objetivo si se preceden de un cambio en la cultura organizativa de los centros escolares, y en la concepción sobre la figura del director.

The aim of this thesis is the study of the areas of competence that should be rearranged in the Spanish headmaster model in compulsory education, specially focussing public schools so that the headmaster could become a key actor concerning the school improvement. For that, we examine headmaster features according to three different approaches: theoretical and doctrinal approach, legislative approach based in LOMCE and a comparative approach related to other European countries. This study will lead to improvement proposals and competences concerning headmaster model in Spain. These proposals will only achieve its goal if they are preceded by changes in the organization culture of the schools and in headmaster concept.

INTRODUCCIÓN

A partir del último tercio del siglo XIX, en España se han sucedido gran número de leyes educativas que han buscado la modernización del sistema educativo y su adaptación a las exigencias de la sociedad, así como la mejora de los sistemas de enseñanza-aprendizaje. Estos cambios educativos se han acelerado debido a la aparición periódica de informes educativos internacionales como PISA, que desde el año 2000, han comparado diferentes países en términos de resultados de sus escolares. Estos informes han aumentado la presión sobre los sistemas educativos para alcanzar una pronta mejora en sus resultados. Teniendo como resultado una proliferación de reformas educativas globales, y aumentando el debate en torno a cuáles deben ser los mecanismos y los cambios que deben ser puestos en marcha para mejorar la educación de los escolares.

En el caso concreto de España, con una tradición de continuos cambios legislativos en materia de educación, se ha puesto nuevamente en marcha un nuevo proyecto educativo. En 2013 se aprobó la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), que ha reformado características y competencias que el sistema educativo, centros y profesionales deben poseer para conseguir una mayor influencia sobre la calidad de la educación. Esta nueva norma educativa modifica parcialmente la anterior (LOE), recibiendo profundas críticas de muchos sectores de la comunidad educativa.

Uno de los principios clave en los que se basa esta ley, es el refuerzo de la capacidad de la dirección escolar. Este factor es considerado por diversos autores e informes internacionales como el segundo elemento que ejerce mayor influencia sobre los centros educativos. Siendo superado únicamente por la influencia del profesorado. Pese a este papel clave, las múltiples reformas educativas españolas, parecen haber olvidado este rol educativo, alejándolo del modelo de los países punteros en educación. Así, se puede definir el modelo directivo español con las siguientes características: sobrecarga de tareas, sin competencias suficientes para realizar dichas funciones (estando en manos del profesorado y del Consejo escolar), inversión de un gran porcentaje de su tiempo en tareas administrativas, y alta proporción de horas de docencia. Pese a las grandes limitaciones y problemas a los que

han tenido que enfrentarse, los directores españoles han hecho una gran labor. Por ello, esta tesis pretende profundizar en la configuración y problemas que presenta el modelo de director en España, y conocer cuáles son las características y competencias que debería poseer para influir en su centro y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que en él se producen.

En las últimas décadas ha crecido la doctrina científica y los estudios en torno a las características que debería tener el modelo de director escolar, así como su importancia en la mejora del centro. En España se ha profundizado en esta figura a partir de la derogación del Cuerpo de Directores con la Ley General de Educación de 1970. Así, se pueden encontrar estudios que han profundizado en sus competencias, capacidad de liderazgo, características o necesidades formativas, junto a la implantación de cada nueva ley educativa. De este modo se pueden encontrar estudios sobre las funciones del director de centros públicos como el de Martínez Corchón (1984), al que han sucedido otros análisis creciendo su número junto a la importancia que ha ido tomando este agente educativo. Si bien es cierto, estos estudios se han centrado en la dirección de centros públicos puesto que muchos de estos han analizado aspectos normativos del funcionamiento de los centros públicos. A pesar de ello, sí existe literatura científica en España sobre características generales del director, aunque son menos los centrados en la dirección de centros privados.

A la hora de estudiar el modelo de director escolar es muy importante tener en cuenta otro factor: la dimensión europea del sistema educativo. Y es que debemos tener en cuenta la estructura supranacional en la que se encuentra englobada España. Ésta, también realiza una gran presión para que sus diversos países miembros lleven a cabo medidas que influyan en la mejora de su educación. Así, los objetivos europeos educativos propuestos para el 2020 (como la disminución del abandono escolar, o la mejora del porcentaje de jóvenes que alcanzan el nivel universitario), junto a las continuas recomendaciones realizadas desde Europa en torno a cambios educativos, también influyen fuertemente en las políticas educativas que se llevan a cabo en España. Por ello, es importante la tesis realizada en 1997 por Inmaculada Egido en la que se realizó un estudio comparativo sobre la dirección de centros escolares en Europa. Este punto de vista europeo ha visto disminuida su

aparición en las investigaciones en este campo a favor del estudio de aspectos como la formación y características del liderazgo en los centros. Por tanto, esta tesis también busca tener en cuenta esta influencia europea de las características del director, para poder proponer cambios y modificaciones que acerquen al director español al modelo competencial de otros países destacados en educación.

En consecuencia, la hipótesis inicial supone que se pueden llevar a cabo modificaciones sobre las competencias y características del director en España, intentando un acercamiento al modelo directivo teórico así como al modelo europeo, consiguiendo una mejora de los centros educativos.

Este modelo de director español, en la actualidad no dispone de las suficientes herramientas y capacidades para realizar una gestión de calidad que pueda incidir de manera significativa en su centro. Por ello, es necesario plantearse una modificación de algunas de sus competencias y características.

Esto convierte en el objetivo principal que se plantea esta tesis, el de conocer cuáles son las competencias y características necesarias que debería poseer el modelo de director español, para llevar a cabo una mejora efectiva de la calidad de la educación en su centro.

En el proceso de alcanzar esta finalidad, se plantean tres objetivos secundarios. En primer lugar, se pretende estudiar cuáles son las características que desde la doctrina teórica se asignan al director escolar. En segundo lugar, se pretende analizar el modelo de director escolar que legalmente existe en España, y conocer las características que posee el director en países de éxito educativo de Europa, así como aquellas que desde los organismos europeos se promueven al respecto. Para finalizar, se busca realizar una serie de propuestas concretas sobre competencias y ámbitos a modificar en el modelo directivo español para revitalizar la figura del director escolar y que se convierta en un verdadero agente potenciador de la mejora educativa del centro.

Estos objetivos determinan la metodología que se ha seguido. Ésta incluye una descripción y análisis documental contextualizado en el que se analizan diferentes fuentes que describen las características que posee o debe poseer el director escolar. Para ello, aunque muchas de las características y competencias que debe poseer el director escolar se pueden extender a cualquier tipo de centros, este análisis se centrará principalmente en la figura del director de centros públicos. Esto es debido a las características que este sistema posee en cuanto a nombramiento, selección, o competencias de los directores y que difieren del sistema educativo privado. Además, se realiza un análisis legislativo de este tipo de centros, por la gran representatividad de éstos en la red educativa de este país. A pesar de ello, las características referidas a su estilo de liderazgo, tareas, o gestión en el centro, son tan aplicables a centros públicos como a privados.

De las diversas fuentes documentales que se analizarán, se utilizarán únicamente aquellas secciones que estén relacionadas con el tema en cuestión, desechando otras secciones que, aunque relacionadas con el sistema educativo, no posean una fuerte vinculación con el director escolar.

Por tanto, la metodología de investigación se dividirá en tres secciones centradas en: las características del director escolar propuestas por la doctrina científica, características del modelo de director a nivel legislativo español, y el estudio de las características directivas europeas.

Para la primera de estas tres secciones, se llevará a cabo una búsqueda en publicaciones, artículos, y conferencias de expertos, de los principales autores nacionales e internacionales realizados desde la década de los 70. Esta fecha se ha considerado oportuna debido a que en ese momento el modelo directivo-legislativo español rompe con el modelo fiscalizador anterior y empieza a adquirir muchas de las competencias que han caracterizado el actual modelo directivo. Así, la búsqueda se concentrará en torno a la autonomía escolar, el liderazgo educativo y el papel del director escolar.

En cuanto a la segunda parte de esta tesis, se realiza un análisis legislativo de las características que ha tenido el director español a lo largo de las leyes educativas centrales del Gobierno Español durante el siglo XX y XXI.

Para conocer esta evolución y el actual estado competencial del director español se realizará una comparación centrada en las competencias del director desde la Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros escolares de 1980. Además, de este análisis legislativo se incorporan diversas fuentes para mostrar cuáles fueron las reacciones ante la evolución de las funciones del director. Entre estas fuentes, se encuentran diversos documentos emanados del Consejo Escolar del Estado al respecto. En esta sección no se puede dejar de lado el análisis en profundidad del modelo que la LOMCE plantea. Así como se estudian y analizan diferentes desarrollos autonómicos que desarrollan la autonomía, gestión y selección de esta función educativa.

La tercera parte de esta tesis, se centra en el aspecto europeo del director. Para estudiar este aspecto, se analizan las recomendaciones surgidas desde diversos órganos europeos, así como se analizan diversas características del modelo de director escolar en diversos países. Con la finalidad de llevar a cabo esta comparación, se parte de la agrupación en cuatro bloques de los modelos directivos que existen en Europa, y se escoge - de cada uno de estos modelos- el país representativo que presente un sistema educativo con mejores datos educativos. Para escoger este país, se compararán una serie de ítems contenidos en diversos estudios internacionales. En esta selección no sólo se utilizan los resultados educativos obtenidos por los alumnos de cada país, sino que también se utilizan otros indicadores (treinta y cinco indicadores en la primera fase de la comparación) con el objetivo de obtener una imagen más global de la marcha educativa de esa nación (nivel de abandono escolar prematuro, porcentaje de alumnos en el tercer nivel educativo o el índice de diferencia de puntuaciones, entre otros). Una vez elegidos los países con mejores datos educativos, con el objetivo de encontrar una política europea común sobre el director escolar, se comparan diversas competencias y características que por su importancia en el desarrollo de la labor del director destacan desde la doctrina teórica.

Después de analizar las características que debería poseer el director escolar, conocer el estado actual del mismo en España, así como creadas las líneas de un modelo común europeo –si lo hubiera-, la cuarta sección de esta

tesis pretende realizar una serie de propuestas de remodelación en el modelo de director español. Con el objetivo de alcanzar un modelo competencial en que se potenciara la incidencia del director en su centro en beneficio del alumnado.

Con este trabajo se pretende ofrecer -humildemente- un punto de encuentro en el que se replantee la importancia que los directores pueden ejercer para mejorar la respuesta educativa que cada escuela proporciona a sus alumnos.

PRIMERA PARTE:

Modelo teórico del director escolar

CAPÍTULO I.- Tendencias educativas actuales

1. Estado de la cuestión

La necesidad de mejorar el funcionamiento de nuestras escuelas, para optimizar la atención a los alumnos, provoca cambios en muchos de los elementos de nuestros centros. Así, el director escolar y sus características se han convertido en uno de los elementos tenidos en cuenta a la hora de lograr estas mejoras. De hecho, muchos países han planteado modificaciones en el papel de sus directores escolares otorgándoles una mayor importancia a la hora de intervenir en los centros. Esta modificación es defendida (como veremos en posteriores apartados) por diferentes autores y estudios (uno de los más destacados es el realizado por la consultora McKinsey&Co.). Este estudio defiende la labor del director como una de las fuentes que puede proporcionar una mayor mejora en el centro, situándose únicamente por detrás de la labor del profesor. Pese a esto, muchas de las medidas y características llevadas a cabo para reformular el papel del director, han sido fuertemente criticadas al calificarse de regresivas y mercantilistas. Este rechazo se ha producido por considerar que se centraliza demasiado poder decisorio en una única persona.

Por todo ello, antes de hablar de la labor y características del director, es importante conocer el estado de las políticas educativas internacionales. Eso sí, sin perder de vista las críticas atribuidas a algunos modelos de dirección. Ya que, antes de proponer cualquier cambio en este rol educativo, es importante

conocer cuáles serían los problemas que podrían conllevar algunos de estos cambios.

En las últimas décadas, muchos países han puesto en marcha cambios educativos que han provocado la modificación de aspectos que hasta el momento no se habían planteado. Así, uno de los cambios sucedidos en las últimas décadas ha afectado no sólo al director, sino a los centros escolares en sí mismos. Estas instituciones -hasta ahora- se concebían como núcleos en los que se educaba y se transmitía un saber universal y social. En cambio, esta concepción poco a poco se ha ido modificando, exigiendo mucho más a estas instituciones.

Así, no sólo se demanda a los centros que eduquen, sino que eduquen a todos del mismo modo, alcanzando los mismos resultados sin distinción de origen, recursos económicos o necesidades educativas (Marina, Pellicer y Manso, 2015), desarrollando en el alumno todas sus capacidades. Ya no se busca únicamente que transmitan un conocimiento universal, sino que sus alumnos tengan la capacidad de aplicar estos conocimientos en su vida diaria y en el desarrollo de una vida laboral plena (Díez, 2010). No sólo se busca que sean transmisores de valores sociales, sino que se pretende que sus graduados mejoren y evolucionen esa sociedad (Marina, et al., 2015). Ni tan siquiera se busca que las instituciones escolares cuiden y eduquen, sino que además, asuman muchas de las competencias que –en ocasiones- la familia no puede llegar a realizar debido a diversas razones.

Con esto, la escuela se concibe como una institución que trabaja al servicio de los intereses de la sociedad. Evolucionando de un organismo considerado ejemplar y que no recibía una exigencia elevada (al igual que sí ocurría con otras instituciones públicas), pasando a aumentar considerablemente su nivel de exigencia. Y en consecuencia, se han introducido ajustes y nuevos conceptos como pueden ser los sistemas de medición de resultados, cambios en los sistemas de selección de profesorado, aumento de autonomía, cambios en las exigencias de conocimientos y titulaciones a los docentes, distribución de poder, o la asignación de recursos. Estos elementos se introdujeron en la década de los ochenta, apoyados por los gobiernos de Ronald Reagan en USA, y por Margaret Thatcher en Inglaterra,

apostando por potenciar políticas educativas de raíz mercantilista (Hirt, 2001; Luengo y Saura, 2012). La puesta en marcha en las últimas décadas de muchas de estas propuestas han venido acompañadas de grandes debates, potenciados por las recomendaciones y los resultados de informes educativos internacionales como PISA, TALIS, o Eurydice. Estos informes han puesto de relieve los resultados educativos de diferentes países, produciendo que muchos de estas naciones pongan en marcha cambios para mejorar sus resultados. Así, la publicación de los resultados de nuestro sistema educativo, unido a la inestabilidad legislativa en materia educativa, ha acrecentado el debate sobre cuál es el mejor modelo educativo y cuáles son los métodos y mecanismos que hay que poner en marcha para mejorar la educación de nuestros jóvenes.

El problema ligado a la introducción de muchos de estos cambios educativos (como es la reformulación del papel del director), se centra en si estos ajustes están llevando al sistema educativo a un modelo neoliberal que rompe la unidad del sistema (Luengo, 2012). Entendiéndose modelo neoliberal como la copia de estructuras del mundo empresarial buscando una aparente *mejora de resultados* escolares. Esta tendencia estaría causada por la fuerte presión del modelo social actual en el que el capitalismo, la competitividad y las normas de mercado marcan las exigencias a la sociedad. Esto provoca la ruptura con los objetivos buscados en los últimos 40 años de inclusión y comprensividad de todo el alumnado, así como de participación democrática de los todos agentes educativos. En cambio, autores como Monarca (2012) señalan un cambio en este modelo provocado por esta presión económico-social que conlleva –incluso- a que la consecución de títulos académicos se convierta en un objeto más de consumo y de pura mercantilización para conseguir un mejor puesto en el mercado de trabajo. Estas tendencias se han potenciado como una parte más de la crisis social actual, una crisis política y ciudadana en el que el capitalismo mundial y sus modelos de gestión se extienden al resto de esferas sociales (Díez, 2010).

Esta imposición hecha por el mercado de trabajo provoca que su objetivo primordial, de rentabilizar toda inversión, también llegue a los sistemas

educativos y los transforme. Exigiendo a éstos que atiendan las características y demandas de la sociedad. Todo ello acaba provocando que se incorporen a los sistemas educativos exigencias como la de preparar a los alumnos para el mercado de trabajo (Comisión Europea, 2005). Así, a los centros se demanda el desarrollo de sus alumnos para que sean: más competentes, preparados tecnológicamente, más creativos, o que sepan trabajar mejor en equipo. Esto puede provocar que el objetivo pedagógico se transforme en conseguir al trabajador *flexible* y *polivalente* (Díez, 2010). Debido a esto, existe una gran crítica sobre todo aquello relacionado con este campo empresarial que acaba impregnando el ámbito educativo. Así, es cada vez más común encontrarnos en escritos educativos términos como son: educar en *competencias*, profesores convertidos en *recursos humanos*, referirse a la sociedad como *capital humano*, búsqueda de *calidad total*, *marketing educativo* para conseguir más alumnado ("*más clientes*") ante la *competencia* de otros centros educativos por la misma *cuota de mercado*, o términos como *accountability*, *new public management*, o *cero errores*.

Todo ello acaba siendo rechazado al tener su raíz en los sistemas de gestión y control empresarial. Para Díez (2010), este rechazo se produce ya que se considera que la aplicación en los sistemas educativos de estas políticas y mecanismos empresariales tienen como objetivo final el de convertir la escuela en una empresa, privatizando todos los servicios. Por el contrario, se sitúan aquellos que defienden que los sistemas de gestión empresarial, sí podrían aportar soluciones si fueran aplicados correctamente en la gestión de un centro educativo. No hay que olvidar que todos los mecanismos empresariales se ven sometidos constantemente a estudios buscando su mejora y perfeccionamiento (obviamente buscando la mejora de los beneficios de la empresa). Este tipo de medidas empresariales llegan a aplicarse en los sistemas escolares divididas de dos formas diferentes:

- En primer lugar encontraríamos un conjunto de *medidas exógenas*, destinadas a abrir los servicios públicos a los mercados buscando que otros gestionen los servicios educativos y, por lo tanto, privatizando aquello que es público.

- Y en segundo lugar, encontraríamos un bloque muy amplio de *medidas endógenas*, consistentes en la importación de técnicas y formas de actuación, ideas y métodos propios del mundo empresarial buscando acercar el funcionamiento del sector público al del sector empresarial privado.

Este segundo bloque de medidas sí que considero importante desarrollar, ya que algunas de ellas pueden estar relacionadas con el objeto de este trabajo, debido a que dentro de estos mecanismos de gestión empresarial podrían incluirse algunos de los aspectos que la remodelación del director escolar defiende.

La aplicación en el sistema educativo de medidas endógenas, al estilo de los centros industriales de fabricación y de cadenas empresariales, se ha denominado *Mcdonalización* por Gentili (1997, en Díez, 2010). Hay que recordar, que el origen de los sistemas educativos tal y como los conocemos actualmente tiene su origen en el siglo XIX cuando a ideales de la Ilustración como el de la igualdad para todo el pueblo, se unieron las circunstancias sociales y económicas de la Revolución Industrial. En ese momento, el funcionamiento y estilo de trabajo de la fábricas se trasladó a la construcción de las escuelas públicas (Robinson, 2012). Así, Laval (2004) explica que *Mcdonalizar* una escuela supone concebirla como una institución que debe adaptarse a lo que la sociedad (su mercado) le exige de sus alumnos (sus productos). En esta concepción, es la institución educativa la que debe adaptarse a las necesidades de formación que plantea un mercado exigente y competitivo. El centro escolar debe conseguir que los productos que ofrece al mercado (alumnos) estén altamente preparados para su incorporación¹. Esta concepción es cuan menos curiosa, ya que este mercado y sus exigencias

¹ Un ejemplo de esta importación de mecanismos propios de las empresas lo encontramos con la Orden de 22 de marzo de 2005, de la Conselleria de Cultura, educación y Deporte, por la que se regula el procedimiento para la implantación de sistemas de gestión de calidad en los centros educativos no universitarios de la Comunidad Valenciana con la que se inicia un programa de gestión de calidad educativa con el fin de “establecer el procedimiento para la implantación de sistemas de gestión de calidad en los centros educativos no universitarios” (Orden de 22 de marzo, 2005, p.12582). Modelo cercano a los sistemas de mejora de calidad empresariales ISO y que la misma Orden recoge.

cambian continuamente en espacios de tiempo reducidos fluctuando de un extremo a otro (Robinson, 2012).

Así se sustituirían dos principios clave de la institución escolar tal y como la conocíamos hasta ahora. En *primer lugar*, se modificaría *la construcción de un nuevo currículo*. Ya no se pretende lograr la formación integral del alumno, desarrollando las potencialidades del alumno desde cualquier área, sino prepararle para su incorporación al mercado laboral. El *segundo principio* que se ve modificado por esta importación de mecanismos también afecta las *funciones de la dirección escolar*. Esto es debido a que se copia una nueva forma de gestión, de búsqueda y publicación de resultados, una nueva política educativa de rendición de cuentas y de búsqueda de efectividad y eficacia. Ya no basta con buscar que estos *productos* (alumnado) estén preparados para la incorporación exitosa al mercado de trabajo, se busca que los centros educativos se conviertan en *escuelas eficaces*, en los que la asignación, distribución e inversión del gasto público sea lo más productiva posible.

Así pues, en la actualidad con un momento de fuerte crisis económica, en el que la inversión en educación se ha visto fuertemente reducida, la filosofía de maximización y eficacia de recursos se ha defendido por parte de las esferas políticas, como el camino para lograr la *mejora de resultados* y la *calidad* educativa. Un objetivo que en sí mismo no puede rechazarse frontalmente, pero que convertido simplemente en una consecución de resultados, favorecería una concepción puramente mercantilista. De hecho, los grandes objetivos educativos corren el peligro de abandonarse, potenciándose según Luengo y Saura (2012) un discurso en el que simplemente se busque un aumento constante de resultados de evaluación y en cambio se deje de lado la mejora real de las capacidades del alumno o el desarrollo completo del alumno. Un problema en el que todos los sistemas educativos corren el riesgo de caer debido a la constante publicación de resultados de informes internacionales y a la presión que éstos generan en la opinión pública.

Todo ello provoca que debido al rechazo a las políticas de corte mercantilista, exista un gran debate y negación a la modificación de ciertas características del director y en la dotación de una mayor autonomía a los centros. Un ejemplo de esta dicotomía de opiniones la encontramos en los dos

autores siguientes. Para Hirt (2001) el aumento de autonomía de los centros no es sólo una de las formas de mercantilización actual, sino que además rompe con la democratización e igualdad del sistema escolar. En cambio, otros autores como Muñoz-Repiso (2010), defienden el proceso de autonomía por considerarlo la consecución de la *mayoría de edad* del sistema educativo y de la sociedad. Para esta autora, con el aumento de la capacidad para autogestionarse, se devuelve a los centros y a la sociedad en sí misma la libertad y responsabilidad para tomar sus propias decisiones.

Y esto mismo ocurre con la gestión del centro escolar. Ya que entendida desde un punto de vista mercantilista, pasaría a convertirse en una toma de decisiones piramidal. Un modelo que aplicado a los centros educativos se concretaría en un *poder* centrado en el equipo directivo, y que es interpretado como la “restauración del discurso conservador en la educación española” (Monarca, 2012, p. 116). Con la pura importación de este tipo de mecanismos endógenos, se modificaría el papel del director buscando un perfil mucho más cercano al director de una empresa (Apple, 2002). Un peligro en el que no pueden caer las escuelas, ya que al contrario que un comercio, no puede entenderse su tarea sin la participación de todos sus miembros (Luengo y Saura, 2012), obedeciendo a finalidades pedagógicas y a derechos educativos de los alumnos. Y es que los centros educativos poseen características propias que los separan de las empresas. Extrapolando puramente formas de gestión propias de ese campo no se alcanzarían mejoras debido a la propia concepción social de la escuela. De hecho, si la actividad que realizan los directores escolares y su gestión institucional al mando de un centro educativo fuera tan similar al de los gestores empresariales, sí existirían motivos suficientes para implementar los modelos empresariales a la escuela. Es más, si fuera así, ya dispondríamos de la suficiente bibliografía especializada para llevar a cabo una serie de propuestas que influyeran de forma decisiva en el centro (Antúnez, 2011). Ya contaríamos con la suficiente información debido al gran número de estudios e investigaciones que se hacen en el campo empresarial sobre formación de los directores, estrategias de apoyo, control, supervisión, o contenidos de aprendizaje. Pero a pesar de las similitudes que pueden apoyar

la comparación entre el director escolar / director empresarial, se producen diferencias esenciales que separan ambos modelos y que no se deben olvidar al diseñar futuros modelos directivos escolares. Por ello, aplicar algunas de las exitosas teorías administrativas empresariales en el campo educativo, sin tener en cuenta las características propias de éste, no ha conducido a resultados positivos (Fernández Lozano, 2012). Por lo tanto, siempre debemos tener en cuenta cuáles son aquellos rasgos propios de los sistemas educativos:

- *Los centros escolares son organizaciones cuyo servicio es universal.* Es decir, el servicio que dan estos centros es para toda la ciudadanía, no existe un *grupo de población* o un *mercado* al que esta *empresa* se dirija. La educación, en sus diferentes etapas, abarca a toda la población.
- *Un servicio que se mantiene de forma prolongada en el tiempo.* Además de estar escolarizado durante gran parte de la vida de una persona durante muchas horas diarias, también es un servicio mantenido a lo largo de generaciones. De hecho, a excepción de la familia, no existe otra institución que proporcione una atención “tan exigente, dilatada, incesante y ecuménica” (Antúnez, 2011, p. 2).
- *Influyen multitud de actores y factores.* En la organización escolar, se da una característica diferenciada respecto otras organizaciones y que afecta directamente al director, y es que en ésta influyen e intervienen multitud de actores (padres, alumnos, entorno social, profesores, medios de comunicación, alumnos, política, Administración, personal de administración y servicios y otros profesionales). Y aunque la responsabilidad se ha ido centrando en el paso de los años cada vez más en el profesorado –olvidando el papel de la familia-, todos los actores buscan tener mayor peso decisorio. Por ello, los centros escolares se convierten en un punto en el que confluye una comunidad educativa diversa, con ideales educativos -en ocasiones- muy diferentes.
- *Son instituciones que deben proporcionar un derecho fundamental.* Por lo tanto, deben velar para que todos los alumnos reciban una

educación completa y de calidad. Además no sólo cumplen con este deber, sino que cada vez más los centros se encargan de proporcionar situaciones educativas informales. Son ellos quienes proporcionando gran número de actividades que en muchas ocasiones se relacionan con actividades de asistencia social, custodia, cuidado y protección del alumnado (actividades extraescolares, comedor escolar, transporte, servicios sociales, asistencia psicopedagógica, orientación educativa...). Pocas instituciones cumplen con este doble objetivo de proporcionar un derecho fundamental y una serie de servicios sociales complementarios (Díez, 2010).

- *Su objetivo es intangible.* Los centros no tienen un objetivo realmente tangible, no se puede ver ni tocar el producto final. Es decir, al final del proceso no se producen 10.000 cajas iguales precintadas, con el número de piezas exactas en su interior. Es más bien lo contrario, al final del proceso se graduarán alumnos, personas completamente diferentes con conocimientos, personalidad, y habilidades completamente diferentes. Un centro *produce* conocimiento, saber, formación, y relaciones sociales; en definitiva, desarrolla personas.
- *Los grupos profesionales, están sujetos a dos tipos de dinámicas y dos tipos de autoridad diferentes, la académica y la administrativa.* Dos dinámicas, que exigen procesos diferentes, y sobre las que deben responder y hacer frente (Ruíz Corbella, 2013).

De igual forma que el sistema educativo tiene unas características que lo diferencian de cualquier otro sistema organizativo, los centros también poseen una organización propia que les distinguen respecto otras instituciones. Así, se puede caracterizar un centro educativo por poseer: *un modelo organizativo burocrático* (pues gran parte de las actividades que en ellos se realizan están marcadas y fuertemente detalladas a través de normas y documentos legales),

una anarquía organizada (pues a pesar de las fuertes normativas, cada componente del centro desarrolla sus acciones y actividades de forma individual bajo sus criterios y sus creencias), *una débil autonomía en la gestión escolar*, y un gran *celularismo docente* (Maureira, 2004).

Citando a Colom (2005) la educación y los centros educativos pueden considerarse: “fenómenos irreversibles en lo temporal, de alta complejidad, con diferencias significativas en su punto de partida, impredecible, de alta contingencia, continuamente estructurante y por estructurar, dinámico y en definitiva caótico” (p. 1331). Esto hace que, más allá de la instauración de una filosofía educativa neoliberal o no, el director escolar deba considerarse un elemento fundamental en el sistema educativo. Por ello, a la hora de plantearse la modificación de las competencias del director es necesario ser muy crítico con las características importadas desde otros ámbitos, por una razón crucial: un centro educativo no es una empresa, es mucho más.

Los centros educativos deben considerarse una de las estructuras más importantes que en la actualidad posee nuestra sociedad, ya que es en estos donde se crea -junto a la familia- el futuro de nuestra sociedad. Pese a que el discurso actual gire en torno a discursos de búsqueda de calidad o excelencia, no debemos olvidar que lo principal es buscar la mejora en el aprendizaje para nuestros alumnos. Utilizando la frase del Cardenal Herrera: “El Estado, como la región, como el municipio, como la familia, se ha hecho para el bien del individuo, no el individuo para todas esas sociedades completas” (Vara, 2009, p. 166). Podríamos decir que: el Estado, como el sistema educativo, como las Administraciones, como el centro, como el director, como los profesores, como el centro, como la familia, debe buscar el bien del niño. Y si bien, el discurso mercantilista puro es totalmente rechazable, tampoco se debe rechazar -sin realizar antes un profundo análisis- los discursos y los modelos que llegan desde el exterior de los sistemas educativos. Unos modelos que en ocasiones pueden ser ajenos a este sistema, pero que deben ser analizados con calma para desechar aquello que pueda desestabilizar la organización escolar, eliminando lo que por moda o por otras influencias quiera imponerse. Pero también es necesario aceptar y adaptar aquello que sí pueda beneficiar a los alumnos y a la organización de nuestros centros.

Algunos de los aspectos que se van a tratar a lo largo de esta tesis pueden relacionarse con la copia de estas prácticas empresariales que tanto se critican del modelo neoliberal. Calificándose muchos de los cambios propuestos como medidas endógenas. A pesar de esto, y de las discusiones entre los defensores y detractores de los diversos modelos directivos, no es objeto de este trabajo mostrar o defender si el modelo neoliberal aplicado en enseñanza consigue o no, una mejora real y sustancial de los alumnos, o esconde -como defiende Gimeno Sacristán- otros aspectos sociales (Díez, 2010). Esta tesis pretende conocer en profundidad en qué consisten sus características, qué axiomas defienden los nuevos modelos, y conocer qué otras medidas deberían ponerse en marcha para que el director pudiera influenciar positivamente.

Como apuntan Terigi (2007) o Monarca (2012), la respuesta y el modo de actuación homogéneo y *estándar* que los centros educativos han ofrecido en los últimos 40 años no es suficiente para adaptarse a las necesidades actuales de nuestros alumnos. Los centros deben utilizar sus características propias como potencialidades o como factores a mejorar. Por eso es necesario un cambio en el paradigma institucional, en el que la figura del director pase a convertirse en un elemento potenciador del centro.

Por ello, este trabajo no pretende defender ni rechazar a priori ningún aspecto que conduzca a una mejora del sistema escolar sin antes reflexionar sobre él. Así, no se plantea un rechazo frontal de todas las características que se atribuyen al ámbito empresarial, ya que como muestran los estudios de Leithwood y Stager (2009) sobre los elementos centrales que intervienen en los procesos de solución de problemas de directores escolares, éstos se enfrentan a problemas de igual complejidad y volumen, ante los cuales ponen en marcha procesos de resolución semejantes al de expertos de otros ámbitos. Si bien, es totalmente rechazable el modelo directivo autoritario de funcionamiento vertical y jerárquico. Una toma de decisiones basada en el equipo directivo, que es interpretada no sólo como la consecución de un nuevo estilo neoliberal o mercantilista, sino además, como la “restauración del discurso conservador en la educación española” (Monarca, 2012, p. 116). Pero tampoco se puede

rechazar que sea el director quien tome la responsabilidad de llevar a cabo ciertas acciones en el centro, intentando apelar a un *modelo democrático* en el que la comunidad educativa comparta funciones. Modelo en el que, paradójicamente, se ha visto que aquellos equipos directivos que se consideran uno más respecto a sus compañeros, obtienen unos resultados que son percibidos por sus propios compañeros como menos eficaces y menos satisfactorios (García, Poblete y Villa, 2006).

Por esto, en el intento de estudiar las características del director escolar para influenciar en la mejora del centro, se pretende ofrecer una visión profunda del director desde tres focos diferentes (teórico, legal y comparado con el resto de sistemas europeos). Tres enfoques que ofrezcan una perspectiva global del director en la actualidad.

2. Reflexión en torno a las tendencias introducidas en educación

En la actualidad, en un momento de profunda crisis económica y de identidad social, el sistema económico impregna todos los ámbitos de la sociedad. Y la educación no queda al margen de esto, a pesar de ser un pilar básico de desarrollo no sólo de las personas sino de la sociedad en general. Así, ciertas medidas educativas puestas en marcha recientemente pueden extrapolarse de sistemas organizativos empresariales, calificándose éstas como políticas educativas neoliberales. Pero no es sólo este tipo de características endógenas las que abren el debate en torno a la autonomía y el papel del director. A esta discusión hay que añadir la pérdida de confianza en el marco y modelo educativo en el cual se desarrollan, en donde la dirección escolar se ha convertido en un cargo al servicio de la Administración para satisfacer las necesidades burocráticas del centro (Gago, 2006). Llegándose a no aceptar que el director puede ser una pieza clave del sistema que se encargue de utilizar todas las cualidades del centro en beneficio del alumnado.

Así, el problema no sólo radica en que las medidas sean endógenas. Por ello, habría que preguntarse si algunas de estas características constantemente rechazadas, si lograran aplicarse correctamente, podrían mejorar una organización escolar que se ha quedado anclada en una estructura decimonónica (Robinson, 2012). Y es que el conjunto del sistema escolar, no ha sabido adaptarse a la evolución de las necesidades que nuestros alumnos muestran. Por ello, profundizar en esta disquisición educativa (rechazo o aceptación de ciertos mecanismos), puede llevarnos a pensar que aquello que refleja esta lucha y defensa a ultranza de un modelo u otro, se produzca realmente por el gran problema educativo de nuestro país: la politización de la educación. Y es que los debates entre modelos democrático/neoliberal, europeo/tradicional, democrático/autoritario, o al servicio de economía/servicio de la sociedad, quizás se han producido porque en muchos momentos se han superpuesto ideales e intereses por encima de la educación de nuestros alumnos. Dejándose en un segundo plano aquello verdaderamente importante: renovar el sistema adaptándolo a la evolución de nuestro alumnado, y buscando una mejor educación para ellos.

Quizás el problema radique no tanto en el miedo a la instauración de características mercantilistas o neoliberales, sino más bien en el miedo a la mala utilización de estas medidas. Por ello a continuación, se intenta plantear una pequeña reflexión viendo si algunas de estas medidas fuertemente criticadas y rechazadas, podrían mejorar algún aspecto del centro tras una correcta planificación, y con los mecanismos de corrección adecuados. Una implantación que debería mantener un gran principio educativo: el mantenimiento de un sistema de calidad e igualdad para todos.

- *Autonomía y descentralización.* En lugar de plantear esta descentralización como el germen para la ruptura de un sistema universal e igualitario para todos, habría que pensar en el beneficio que conllevaría si los centros pudieran adaptarse a las necesidades concretas de la comunidad en la que se encuentran. El objetivo es disponer de sus recursos y capacidades, destinándolos en aquello que beneficiara más a sus alumnos.

- *Pago por mérito* (Luengo, 2012). Una dinámica habitual en el sector empresarial que en el terreno educativo se ha plasmado en leyes como la implantada en 2002 en Estados Unidos: *No Child Left Behind*². En esta ley, se determinaban monetariamente recompensas y castigos tanto para los centros como para los docentes, basados en un sistema constante de medición. Esto puede provocar que los educadores sólo tengan presente el objetivo de buscar la superación de estos sistemas de medición, en lugar de proporcionar una verdadera educación y formación. Pero, ¿no podría buscarse un tipo de sistema en el cual favorecer con recursos extras a los centros que mejoraran los resultados de sus alumnos? Se podrían plantear situaciones en las que proporcionar una dotación extraordinaria económica, de profesorado, de formación, de equipos o bien una reducción de la ratio. Incluso no sería necesaria una recompensa al profesorado, ya que con otros beneficios para el centro y el alumnado, el profesorado no sólo se beneficiaría, sino que también vería recompensado y reconocido su esfuerzo y trabajo. Un sistema de recompensa que no sólo debería orientarse hacia los centros que lograran mejorar, sino que también debería buscar dotar de mayores recursos a aquellos centros que se situaran con peores resultados buscando revertir esa tendencia.
- *Sistema de seguimiento e información*. Para llevar a cabo este sistema de recompensas, también sería necesario un sistema de seguimiento en el que se pudieran evaluar varios aspectos del centro. Utilizar sistemas que proporcionaran información, no sólo a través de pruebas, sino por sus niveles de abandono/graduación escolar, la nota de sus alumnos en pruebas tipo PAU, o la variación de las notas medias del expediente del alumno respecto a la nota media en las PAU. Además, este sistema de evaluación debería basarse en una progresión de varios años y no en una progresión temporal respecto al curso anterior.

² “Que ningún niño se quede atrás”

- *Evaluación basada en resultados.* Una clara importación del mercado empresarial es la medición de la producción fijándose en resultados cuantitativos (tendencia que en el mercado empresarial actual tampoco se utiliza como medida única, sumándose a otras evaluaciones más cualitativas como son la confianza de los consumidores, credibilidad, o el tipo de destinatario). No se puede criticar que se pretenda llevar a cabo un seguimiento y evaluación del sistema educativo, ya que en un sistema tan extenso pueden esconderse malas praxis educativas, sistemas erróneos, problemas en el sistema educativo, o necesidades de los estudiantes que pasan desapercibidas. El problema de los actuales sistemas de evaluación es su tendencia a medir resultados en ciertas áreas. Estos sistemas olvidan las diferentes inteligencias que puede desarrollar el alumno, o la concepción del alumno como un todo y no exclusivamente como competencia matemática, científica o lingüística. Y al igual que el anterior punto, estas mediciones deberían tener en cuenta otros aspectos, no sólo el tipo de pruebas que actualmente se realizan.
- *Publicación de resultados, ranking de centros,* una de las consecuencias más graves que puede conllevar la medida anterior. Si bien *la información es poder,* es muy importante ser conocedores de los resultados del funcionamiento del centro. Por esto la finalidad de la evaluación debe convertirse en un *poder* para que los centros mejoren. Un *poder* para que centros y Administración sepan qué funciona y qué no funciona, y así proponer medidas que solucionen el problema. El inconveniente es que esta información no puede llegar a mercantilizarse y convertirse en una simple publicación de resultados para la elección de unos centros u otros. Desdibujándose así el verdadero objetivo del seguimiento y de la evaluación. En el momento en el que estos resultados se muestran públicamente, su objetivo pasa a

convertirse en *merchandising* que busca la captación de *clientes* (alumnos y padres).

- *Importación de características de gestión propias de empresas.* La *copia por la copia* de elementos exteriores debe alertarnos debido a las grandes características propias de la educación. Pero, sí bien es cierto, algunas características en cuanto a la gestión de grupos, liderazgo, o solución de conflictos, sí podrían ayudar. Y es que la presión y rapidez con el que el mundo empresarial debe alcanzar mejoras, ha hecho que sus sistemas de gestión hayan sido muy estudiados. Una gestión en la que se cuida fuertemente la dirección de grupos, los sistemas de comunicación con el exterior, el tratamiento y los sistemas de análisis y resolución de problemas ante fallos. Elementos que con un debido y cuidado análisis, podrían ayudar a mejorar la gestión de nuestros centros.
- *Asunción de nuevas competencias en el director.* Esta medida basada en la centralización de competencias, tareas y responsabilidades se considera regresiva y opuesta a un modelo democrático, tanto en cuanto, estas capacidades se acumulan en una sola persona (el director). Unas competencias que son vistas y tachadas como acumulación de poder. En cambio, también puede reflexionarse sobre esta figura desde el prisma de un auténtico profesional suficientemente formado para tomar las mejores decisiones. Un profesional centrado en el alumno y en la mejora de del centro en beneficio del alumno. Si esto pasa a verse desde este prisma, el director necesita tener ciertas competencias para poder desarrollar e impulsar su trabajo y capacidades. No se trata de pensar en un modelo directivo de épocas pasadas. No es un tirano que gestiona a sus anchas según le place, sino se trata de un profesional que trabaja junto a un equipo de profesores de forma colaborativa. Y como líder de ese equipo, asume responsabilidades y posee los conocimientos suficientes y habilidades para poder llevar a cabo las decisiones tomadas.

- *Toma de decisiones piramidal.* Como consecuencia de lo anterior, su trabajo no pasa a convertirse en imposiciones del director, sino que al ser el responsable del centro, es quien debe velar porque las distintas propuestas de su equipo puedan llevarse a cabo sin entrar en contradicción. El director debe potenciar el trabajo colaborativo, potenciar la comunicación y propuestas de toda la comunidad. Y como responsable último, debe lograr mantener los objetivos y respetar el ideario del centro, sin crear conflictos de carácter legislativo ni entre los diferentes grupos sociales del centro. La decisión piramidal con un funcionamiento de equipo sólo se consigue si es el director quien, como responsable del centro, aúne las propuestas de todo el equipo.

Tabla 1. Resumen de los aspectos negativos y positivos de algunas medidas educativas

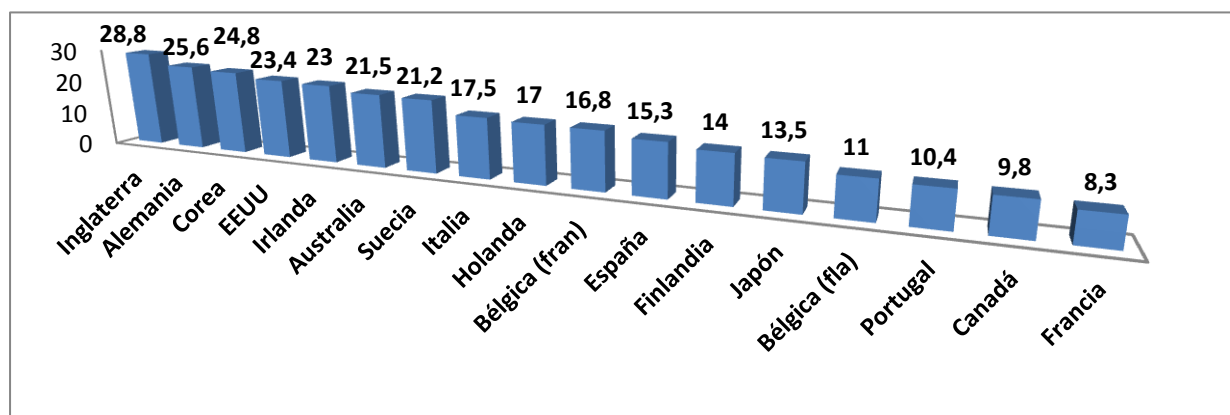
| Medidas | Problemas que puede conllevar una incorrecta aplicación | Posibles beneficios de la correcta aplicación |
|--|--|--|
| Autonomía y descentralización | Ruptura de la uniformidad del sistema al potenciar la diferenciación entre centros. | Potenciación de los centros para adaptarse a las características y necesidades de su alumnado. |
| Sistemas de recompensa | Se desvía la atención, y los objetivos podrían buscar simplemente mejorar resultados para alcanzar las recompensas. Dejando de lado la consecución de los verdaderos objetivos educativos. | Potenciar las acciones llevadas a cabo por los centros que mejoren la educación de sus alumnos. Reconocer esfuerzos y prácticas educativas. |
| Evaluación basada en resultados | Evaluación de una pequeña proporción del saber. Un saber eminentemente técnico y pensado en el mercado de trabajo. | Necesidad de completar los actuales sistemas de evaluación con otros sistemas. Tener una visión e información completa. |
| Ranking de centros | Mercantilización de los datos para elegir el centro con mejores resultados. | Evaluación debe ser entendida como seguimiento e información para entender qué funciona, qué no y cómo mejorarlo. Una información interna del centro y de la Administración. |
| Importación de características de gestión propias de empresas | Mala adaptación al sistema educativo entendiendo el centro como una empresa. | Diferentes aspectos profundamente estudiados que podrían ser adaptados a las características de los centros. |
| Asunción de nuevas competencias en el director | Se concentra el poder en una sola persona y puede conllevar tiranía al centralizar el poder de decisión. Se achaca pérdida de democracia al no tener que compartir competencias con el resto del equipo. | Director encargado de potenciar el trabajo colaborativo en el centro. Es el responsable de un gran equipo. No se debe entender que el equipo responde ante el director. |
| Toma de decisiones piramidal | Director se puede convertir en quien imponga decisiones, normas y reglas. | Responsabilidad última recae en el director, pero después de escuchar, trabajar y apoyar las propuestas de todo el equipo. |

Fuente: Elaboración propia

3. El sistema educativo español

Para poder llegar a proponer un análisis en profundidad del modelo directivo, debemos de ser lo suficientemente críticos con nuestro sistema educativo. Eso sí, sin olvidar todo aquello que éste ha supuesto para la historia reciente de nuestro país. Teniendo en cuenta los logros y objetivos que desde los años 80 se consiguieron: universalidad, gratuidad, equidad e igualdad de educación para toda la población (Pini, 2010). Si bien el reconocimiento del derecho a la educación fue instaurado por la Asamblea General de la Naciones Unidas en 1966, a través del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, no sería ratificado en nuestro país hasta el 30 de abril de 1977 (BOE 103). Convirtiéndose este derecho en uno de los mayores logros de nuestra democracia (García-Zarza, 2014), alcanzando un grado de escolarización cercano al 100% (Education policy Outlook:España, 2014). Así, nuestro sistema educativo ha tenido como uno de sus grandes principios la equidad de la educación, intentando evitar que la influencia del contexto social (uno de los grandes condicionantes que determinan los resultados de los estudiantes) pudiera afectar lo menos negativamente a nuestro alumnado. Como ejemplo que ilustra este principio, se puede ver, en el gráfico mostrado a continuación, que contamos con un bajo índice en el impacto del efecto del contexto familiar sobre los resultados de los alumnos, muy cercano al de países educativos de referencia como Finlandia.

Tabla 2. Coeficientes estimados del efecto del contexto familiar.



Fuente: INEE (2013e)

Con el objetivo de conseguir un sistema equitativo e integral hasta los 16 años para toda la población³, son diferentes las medidas educativas que se han puesto en marcha. Una de ellas es el desarrollo de una legislación homogénea para todo el territorio. A pesar de esta legislación nacional, es curioso ver que se posee una considerable descentralización ya que cada Comunidad Autónoma tiene competencias transferidas en materia educativa. En cambio, dentro de cada autonomía, nuestro país posee una política educativa muy centralizada. Esto ocurre porque a nivel autonómico se legislan todos los aspectos que engloban el sistema educativo, para que sea cual sea el centro en el cual se matricula un alumno siempre una respuesta educativa lo más similar posible. Así, con esta gran centralización autonómica y con este desarrollo legislativo, todos los centros, independientemente de su localización o contexto social, son tratados de igual modo. Todos los centros se dotan de características muy similares para que su contexto o características puedan afectar negativamente a su funcionamiento. Muestra de ello son las diferencias de rendimiento entre los centros de España obtenidos en PISA. Diferencias que en nuestro caso se sitúan en 27 puntos, mucho menores que el promedio de la OCDE (71 puntos) (INEE, 2013b).

La búsqueda de esta equidad e igualdad sin que el origen socio-económico del alumno determinase su rendimiento y pueda afectar gravemente en la obtención de una educación de calidad, también ha traído aspectos menos positivos. Uno de ellos es la configuración de un sistema que ha *hiperlegislado* o *hiperregulado* en exceso la organización de los centros (Sancho, 2014). El problema surge cuando, al ofrecer un servicio similar a todos los alumnos, se desatienden las necesidades específicas. Un indicador de este hecho es que poseemos un porcentaje elevado de alumnos que consiguen unos resultados dentro de la media (68%), en cambio poseemos un bajo porcentaje de alumnos en los niveles superiores de rendimiento (OCDE, 2012). La ansiada igualdad y uniformidad ha encorsetado la dinámica de los centros. Así, éstos no han podido –ni sabido- llevar a cabo acciones educativas

³ El 100% de la población entre los 3-5 años está escolarizada. Alcanzando nuestro país una de las tasas más altas de escolarización de la OCDE en este rango de edad. El 64% de los alumnos entre 3-5 años está matriculado en centros públicos, un 25% lo hace en centros concertados y el 11% lo hace en centros privados (Education policy Outlook:España, 2014)

diferentes de aquello legislado para adaptarse a las características de su alumnado (Torres, 2010). Esta *hiperregulación*, además ha generado la pérdida de identidad de los centros públicos. Una característica que los centros privados han sabido conservar y potenciar no sólo como ideario del centro, sino como el nexo de unión de la labor pedagógica realizada en ellos.

Justamente, desde 2007, muchas de las reformas educativas realizadas por países de la Unión Europea han buscado promover una mayor autonomía de sus centros para fomentar su diversidad y flexibilidad (Desurmont, Forsthuber, y Oberheidt, 2008). Esta dotación de mayor autonomía es tachada de neoliberal por buscar la competitividad y competencia entre los centros. Para ello, y con el objetivo de que la puesta en marcha de esta mayor autonomía no rompa con la tan importante equidad e igualdad y no se pierda la coherencia del sistema, es necesario que se acompañe de mecanismos de control y de una profunda reflexión. Así, el aumento de autonomía no debe convertirse en la señal de salida para la competencia y la heterogeneidad, ni debe esconder una liberalización y desintegración del sistema educativo público (Torres, 2010).

La necesidad de mejorar nuestro sistema educativo y nuestros centros, hace que no debamos defender ni llevar al extremo ciertas características sobre el director sin antes realizar un estudio en profundidad sobre éste. Si bien es cierto, como veremos a lo largo de los siguientes puntos, cada vez es mayor la tendencia hacia un modelo de dotación de autonomía, descentralización, y aumento de la importancia del director. Un aumento de su importancia que no debe entenderse como autoritarismo. La nueva función del director debe entenderse desde un nuevo prisma. El director debe pasar a concebirse como un profesional de la educación completo y preparado para asumir nuevos roles y responsabilidades; capaz de trabajar en grupo buscando crear líderes educativos y compartir su liderazgo; atendiendo las necesidades educativas de su centro, de sus alumnos y profesores; manteniendo una relación fluida con la familia; motivando al trabajo en grupo y en comunidad. Esta concepción pese a centralizar muchas más competencias, debe llevarse a cabo junto a los miembros de su centro, con las ventajas y dificultades que ello puede conllevar.

Para lograr esto, es necesario que el centro posea mayor autonomía, sin la cual no se pueden llevar a cabo las adaptaciones necesarias para adaptarse a las necesidades y posibilidades que hagan que mejore y evolucione. Dentro de esta concepción, la escuela pasa a ser una institución singular en la que se añade a su ideario de trabajo y funcionamiento los conceptos de equidad, igualdad y trabajo en equipo (Muñoz-Repiso, 2010).

CAPÍTULO II.-

Evolución de la función del director escolar

1. Introducción

Actualmente el sistema educativo español y el de muchos otros países a escala global, se ha visto inmerso en un proceso de cambio. Esto ha provocado que se revisen muchos de los aspectos que fundamentaban sus ideales educativos. Así, en nuestro país, que ha visto sucederse multitud de leyes educativas, se ha aumentado el debate educativo en torno a algunos de los nuevos cambios introducidos⁴. Las razones argumentadas para introducir estas nuevas políticas educativas son, entre otras: cuestiones político-económicas, los resultados educativos obtenidos por España en evaluaciones internacionales, y por unos niveles de abandono escolar muy por encima del resto de países europeos (el 20.3% de la población entre 18 y 24 años)⁵. Causas que han situado el nivel educativo de nuestro sistema por debajo de la media europea.

⁴ Cambios sobre: relación de educación privada-pública, sistema de becas, búsqueda de alumnos con resultados excelentes, autonomía del centro, o centralización del sistema.

⁵ Extraído del mapa estadístico de Eurostat el 5 de marzo de 2016.

Este fracaso educativo cuestiona las continuas reformas y cambios legislativos de los últimos 40 años y las acciones llevadas a cabo por todo el sistema escolar, incluido el rol del director del centro (Goicovic, 2002). Así, a lo largo de estas décadas, los centros educativos y sus profesionales han tenido que asumir nuevos roles y responsabilidades para adaptarse a una sociedad multicultural y tecnológica que evoluciona rápida y constantemente. Situándose ante unas exigencias en las que no habían sido formados (Valle y Martínez, 2010).

Pero no hay que ser negativos en cuanto al futuro educativo español, ya que esta inestabilidad normativa o los rápidos cambios sociales, no determinan que nuestro sistema educativo no tenga capacidad de mejora. De hecho, diversos expertos (Mourshed, Chijioke y Barber, 2012) están de acuerdo en que nuestro sistema educativo cuenta con múltiples potencialidades que sí pueden y deben alcanzar una mejora sensible. Así pues, se debe llevar a cabo un análisis y revisión de aquellos componentes que puedan obtener una mayor influencia en la mejora de la educación. Para ello, se hace necesaria la selección cuidadosa de aquellas medidas e iniciativas que resulten apropiadas según las características de nuestro país. No podemos -ni debemos- copiar las *recetas* que los países punteros en educación han llevado a cabo, implementándolas sin un análisis cuidadoso y concienzudo de nuestra realidad (Sandoval y Barrón, 2010). Si esto ocurriera, se produciría una *falsa ilusión* (Murillo, 2003) que no alcanzaría mejorar la educación de nuestros jóvenes.

Son muchos los factores que influyen en el éxito de los sistemas educativos (Maureira, 2006). Estos factores pueden dividirse en dos grupos: los *elementos externos* a la escuela, pero que influyen en ésta, y los *elementos propios* del sistema educativo. El control sobre los elementos externos a la escuela resulta complejo, ya que son elementos asociados a la sociedad que la envuelve. En cambio, sobre los elementos *intraescuela* sí se pueden realizar fuertes medidas de mejora, siendo uno de ellos el estilo de gestión de los

directores⁶. En la tabla mostrada a continuación se pueden ver algunos estos elementos *intraescuela* y *extraescuela* que influyen en el sistema educativo

Tabla 3. Factores que influyen en el sistema educativo.

| Intraescuela | Extraescuela |
|-----------------------------|---|
| Estilo de gestión directiva | Desarrollo económico |
| Formación del profesorado | Conductas sociales |
| Autonomía del centro | Expectativas de futuro |
| Organización escolar | Inmigración / emigración |
| Agrupación de alumnos | Homogeneidad social / heterogeneidad social |
| Evaluación | Sistema de valores |
| Metodologías utilizadas | Tejido familiar |
| Inclusión / exclusión | Desarrollo tecnológico |
| Democrático / piramidal | Nivel sociocultural de los padres |
| Estilo de trabajo | Consideración social del docente |
| ... | ... |

Fuente: Elaboración propia.

⁶ Maureira (2006) explica que el 66% de las diferencias de resultados entre centros se debe a estos factores externos e internos a la escuela. Por lo tanto, controlando y mejorando los factores que son propios e internos a ésta, se puede esperar una mejora significativa en los estudiantes.

2. Evolución histórico-social del sistema educativo y del director escolar

2.1. Evolución del rol del director a partir de la segunda mitad del siglo XX

El modelo educativo de los años 50 y principios de los 60 se caracterizaba por una gran homogeneidad que impregnaba no sólo el sistema educativo sino toda la sociedad (Álvarez Fernández, 2003). Esta sociedad compartía valores como el control, la disciplina, el orden y la autoridad. Así, las competencias del director representaban estos valores sociales. Esta figura se encargaba de imponer un modelo disciplinario aprobado y compartido por todos, así como se ocupaba de representar institucionalmente la escuela, y controlar el desarrollo de las enseñanzas.

A partir de los años 60 y 70 el sistema educativo y su importancia, como fuente de influencia en el progreso social y económico de los países, empezó a impregnar los debates políticos. Así, con el objetivo de alcanzar una educación para todos, se produjeron grandes reformas educativas. Estas reformas modificaron significativamente los modelos educativos imperantes en ese momento, viéndose afectadas por multitud de variables: corrientes políticas, culturales, movimientos migratorios, cambios históricos, ambientales, o por variables económicas (Álvarez Fernández, 2003). Los valores comunes que se compartían en la escuela empezaron a cambiar a raíz de las primeras aulas heterogéneas. En ellas convergían diferentes contextos sociales y culturales, lo que provocó que convivieran valores de permisibilidad y tolerancia diversos. Así, la escuela se vio rodeada de la necesidad de atender a todos los colectivos para que obtuvieran resultados iguales. Esta exigencia también se trasladó al director al que se demandaba que fuera el gerente total de la institución. En ese periodo, los sistemas educativos europeos, a pesar de la multiplicidad de variables que a cada uno les afectaba, se vertebraron en torno a tres características: el acceso a la dirección, el marco normativo, y las tensiones sociales, culturales y políticas.

Así, este periodo y los hechos que se produjeron en él, sentaron las bases de un sistema que ha perdurado hasta la actualidad, y que se ha convertido en el germen de los presentes sistemas educativos. Unos sistemas que se han caracterizado por la gran presión social sobre ellos, con el objetivo de que consigan en todos los alumnos una gran preparación para su inserción en la sociedad.

La evolución de este periodo continuó en los años 90 y se ha mantenido con características similares hasta la actualidad. Así, este periodo se ha caracterizado por la irrupción masiva de medios tecnológicos y por la rápida evolución de éstos. Esto ha provocado que los profesores se tengan que adaptar continuamente a situaciones nuevas sobre las cuales no poseen experiencia previa. Además, a esta característica se añade una tipología de alumnado *cautivo* y desmotivado, a los que el sistema no ha sabido implicar y acoger de la forma adecuada.

Tabla 4. Resumen de la evolución del rol de director escolar en Europa.

| Periodo | Características sociales | Papel del director |
|---------------------|--|--|
| Años 50 y 60 | -Homogeneidad social. -Valores y actitudes compartidos en términos de disciplina, orden y autoridad. | -Director autocrático. -Representación institucional, controlar el desarrollo de las enseñanzas. |
| Años 60 y 70 | -Modelo libertario. Raíz de nuestro actual sistema. -Heterogeneidad | -Debe ser capaz de atender las necesidades de un grupo de alumnado heterogéneo. |
| Años 90 | -Alumnado <i>cautivo</i> y desmotivado. -Enormes cambios tecnológicos a los que el profesorado debe adaptarse. -Gran presión sobre el éxito del sistema. | -Estilo de liderazgo compartido. -Director preparado, se enfrenta continuamente a retos académicos y conflictivos. -Hace partícipes a todos los agentes del sistema. |

Fuente: Álvarez Fernández (2003).

Este marco conceptualiza surge del panorama educativo actual. En él, el director se caracteriza por alejarse del carácter autocrático de los años 50, debiendo compartir el liderazgo del centro con su equipo. Donde, además de sus funciones diarias, el director debe enfrentarse a situaciones problemáticas diversas, tanto de índole académico como de conflictividad social. Un profesional educativo al que se le exige que lidere un proyecto en el cual todos los agentes escolares sean partícipes, y se convierta en un *líder de líderes* (González, 2003).

2.2. Causas de esta evolución

El estilo de dirección ha evolucionado partiendo de un modelo en el que éste era quien tomaba todas las decisiones, ejercía un control absoluto y no se permitía ni se tenía en cuenta la participación del resto del equipo. En cambio, el modelo se ha invertido, buscando que todos los agentes educativos contribuyan y participen en el proceso educativo. Así, el director ha visto reducidas sus competencias pero ampliadas sus tareas. Estos cambios se han ido sucediendo de forma paulatina y han estado causados debido a múltiples motivos tanto de origen *extraescuela* como *intraescuela*. Entre todas las causas que han modificado su función a lo largo de los años, las más importantes, según Fernández Díaz (2007) y Álvarez Fernández (2003), son:

1. *Necesidad de ralentización y control del gasto de educación.* La dotación, por parte de algunos países, de una autonomía cada vez mayor, ha hecho que los centros puedan gestionar ciertas partidas económicas. Así, el director ha visto añadida la competencia de ser el *gestor económico* de su centro.
2. *Extensión del sistema educativo a toda la población.* Esta necesidad educativa trajo consigo un aumento del número de alumnado que asistía a los centros. Poco a poco, esta situación ha convertido a estas instituciones en espacios obligatorios donde conviven *alumnos cautivos*.

Esto provoca un rechazo hacia el sistema por parte de este tipo de alumnado, una situación que a su vez produce un aumento de la conflictividad. Así, el director ha tenido que aprender a ser un *gestor de conflictos*, y convertirse en un *mediador* entre la familia y alumno y el sistema educativo.

3. *Movimientos migratorios*. La creciente globalización de la sociedad y la gran mejora de los medios de transporte, han provocado un aumento significativo y rápido de los flujos migratorios, sobre todo desde países subdesarrollados a países más ricos (Castells, 2002). Esto ha hecho que las escuelas pasen a convertirse en espacios interculturales, en los que la diversidad y la integración son características habituales. Esta característica ha modificado el perfil del director convirtiéndolo en una *referencia integradora* para acoger y atender correctamente esta interculturalidad.
4. *Nuevos conceptos de trabajo y empleo*. Los rápidos cambios económicos que sufren los países está provocando que los perfiles profesionales cambien en periodos de tiempo relativamente cortos. Esto hace que la escuela, como fuente de conocimiento presente y futuro, tenga que adaptarse a las reglas cambiantes de la sociedad. Ahora no sólo se exige un conocimiento concreto, sino se busca creatividad y originalidad, saber trabajar en equipo, además de formación e innovación. A la escuela no sólo se le exige que prepare a los alumnos para poder hacer frente a estas exigencias, sino también que sepa adelantarse y analizar las necesidades que pudieran derivarse de hechos que apuntan a cambios sociales (Fernández Díaz, 2007). Por ello, al director se le exige que promueva cambios y adaptaciones para dar respuesta a estas necesidades, así como anticipándose a futuras demandas. Esto provoca que se convierta el director -en cierto modo- en un *analista social*. A este respecto, el estudio de Ojembarrena (2000) muestra que esta característica es propia de los centros de Formación Profesional, que realizan un gran esfuerzo para adaptarse a estas necesidades de empresas y sociedad.

5. *Irrupción de las nuevas tecnologías y nuevos valores relacionados con el concepto de tiempo-distancia.* Las nuevas tecnologías de la información y, sobretodo, las relacionadas con el cyber espacio (internet, blogs, wikis, red, webs, chats, o plataformas de enseñanza virtual) han marcado la evolución del siglo XX y XXI. Pero no sólo han dejado huella por su aparición, sino que han modelado la sociedad y los conocimientos del momento debido a: su rápida evolución, grandes cambios en el concepto del trabajo, irrupciones de nuevos sistemas, y obsolescencias de otros. En tan solo una generación de diferencia, podemos considerar a nuestros alumnos como *nativos digitales* (Prensky, 2010), compartiendo su vida diaria con estas tecnologías. En cambio sus profesores, *inmigrantes digitales*, han tenido que aprender a utilizar e integrar unos sistemas que no formaban parte de sus vidas. Esto también ha producido que el director tenga que saber gestionar, apoyar, implantar y potenciar *nuevas formas de trabajar* con las que ni él mismo -en algunos casos- está familiarizado.
6. *Insatisfacción profesional.* Los docentes también han ido evolucionado su estatus y características dentro del sistema educativo. Se ha pasado de encontrar un profesor vocacional escasamente retribuido, feliz y elogiado socialmente, a convertirse en una masa profesional adecuadamente retribuida, con problemas de satisfacción laboral y cuya función no sienten lo suficientemente valorada⁷ (INEE, 2014b). Por lo que el director, que también ha visto cómo le ocurría lo mismo, ha tenido que preocuparse por la salud laboral de sus docentes. Ante esto se ha hecho muy importante la labor del director a la hora de apoyarles, facilitar su trabajo, animarles e implicarles en el proyecto del centro. Convirtiéndose en este caso en un *coach educativo*.

⁷ Según TALIS 2013, el 59,3% de directores de la OCDE indican que la profesión docente está poco o nada valorada en la sociedad. En España este porcentaje se incrementa hasta el 89%.

Tabla 5. Resumen de las consecuencias de los cambios sociales y su repercusión en el director escolar.

| Cambios sociales | Consecuencias en el papel del director |
|--|--|
| Control del gasto educativo | ➔ Director-gestor económico |
| Sistema educativo universal | ➔ Director-gestor de conflicto Director-mediador entre familia/alumno y sistema |
| Movimientos migratorios | ➔ Director-referencia ante la diversidad |
| Concepto de trabajo y empleo | ➔ Director-analista social |
| Irrupción de las nuevas tecnologías | ➔ Director-impulsor de nuevas formas de trabajar |
| Insatisfacción del profesorado | ➔ Director-coach. |

Fuente: Elaboración propia.

2.3. Causas que continúan provocando el cambio sobre el director

El rol del director y sus exigencias no sólo se han modificado durante los últimos años, sino que éste va a ver cómo seguirán exigiéndole nuevos retos. Las características del actual momento social afectan de una forma muy rápida no sólo al modelo económico o social, sino también al educativo. Características como puede ser la gran velocidad en la que se producen cambios drásticos, la avalancha de información, la evolución de las comunicaciones o la globalización. Por ello, el director debe estar preparado para afrontar nuevos objetivos que modificarán su función, igual que se ve

modificada la figura del profesor y de la enseñanza en sí misma. Así, algunos de los retos a los que tendrá que enfrentarse el director y que modificarán sus características son (Navareño, 2012):

- Cambios en la sociedad cada vez más rápidos. Una sociedad en permanente mutación (Marina, 2015).
- Mayor exigencia sobre los sistemas educativos.
- Mayor influencia y exigencia del mundo laboral sobre los sistemas educativos.
- Alumnos graduados retornando constantemente al sistema educativo en sus distintos niveles.
- La educación y sus profesionales deberán desaprender lo conocido para buscar aquello realmente necesario para sus alumnos.
- Nuevo modelo pedagógico basado en aportaciones científicas⁸.
- Búsqueda de la identidad propia de cada centro.
- La dirección centrada en liderar la gestión del cambio y la mejora.
- Cambios en la normativa educativa.
- Formación del profesorado y de los equipos directivos, además de su incentivación y reconocimiento profesional, elementos esenciales para conseguir el cambio y la mejora,
- Cambios en el peso de las labores del director hacia un modelo menos administrativo.
- Proyectos de innovación y trabajo en grandes equipos.
- Ruptura con las inercias históricas de la educación.
- Mayor importancia de la responsabilidad ética de la enseñanza.

⁸ Autores como Gardner, Uta Frith o López Melero muestran como la educación tal y cómo ha funcionado hasta ahora no se corresponde con el aprendizaje natural del ser humano. Un ejemplo son las investigaciones de neurocientíficos como los de Rosalind Picard y el MIT Media Lab, quienes demuestran que la actividad del cerebro de los alumnos durante una clase magistral es más baja que cuando duermen. Así, es imprescindible replantearse la necesidad de abordar un nuevo modelo de aula para aprovechar cómo aprende el cerebro (Marina, et al., 2015).

- Exigencia sobre los sistemas educativos para *construir* un *ciudadano europeo* (Martínez-Carbonell, 2012)⁹.

Los nuevos cambios sociales a los que se ha enfrentado la escuela -y a los cuales deberá enfrentarse-, ponen de manifiesto la necesidad de revisar el perfil del director e incorporar nuevas características y funciones (Navareño, 2012). Éstas aumentan la complejidad a la hora de gestionar y dirigir los propios centros, exigiendo al director una serie de aptitudes y competencias específicas que requieren conocimientos, habilidades, valores y comportamientos de liderazgo, gestión y relaciones públicas (Congreso Mundial de la Internacional de la Educación (2007)). Por ello, para definir cuáles son las funciones del director del siglo XXI, se hace necesario conocer las exigencias actuales sobre los directores escolares.

3. Demandas sobre el director escolar

Antes de proseguir con las demandas que actualmente exigen al director los diferentes miembros de la comunidad educativa, habría que aclarar que aunque siempre se está haciendo referencia a la dirección escolar, la gran mayoría de características no sólo se concentran en la única figura del director. Hay que recordar que aunque es éste quien mayores competencias desarrolla y quien ostenta la representación última del centro, lo hace conjuntamente con un Equipo Directivo (Maureira, 2006). Esto es importante, ya que el director se

⁹ Aunque esta concepción europea del individuo ya fue recogida por Jacques Delors (1996), su implantación en nuestro país puede que no haya calado lo suficiente. En una sociedad, en la cual el modelo de unidad europea se ve constantemente sacudido por situaciones sociales, políticas y económicas, la escuela debe promover la idea de *ciudadano europeo*. Para apoyar esta concepción europea, y demostrar la implicación europea en la mejora educativa de cada país, las instituciones europeas financian y apoyan económicamente grandes proyectos educativos. Como ejemplo, durante el curso escolar 2015-2016 el Fondo social Europeo cofinanció los nuevos itinerarios de 3º y 4º de Secundaria Obligatoria en la Comunidad Valenciana.

ve rodeado de un equipo en el que se comparten funciones y se reparten tareas. Para Batanaz (2005), no es incompatible la figura del director con la existencia de un equipo de dirección en el que cada miembro desempeña distintos roles, ya que es imposible que una misma persona lleve a cabo todas las funciones de este Equipo Directivo. Aunque sobre esto, Vázquez y Angulo (2006) son críticos, ya que para ellos esta coordinación y reparto de competencias produce un intercambio y pérdida de *funciones de propiedad*.¹⁰

También hay que hacer referencia a que se utiliza la palabra *director* como término de género neutro, refiriéndose a mujeres y hombres por igual. No hay que olvidar el gran número de mujeres profesionales en este sector (59% de los docentes en nivel CINE1 y CINE2¹¹). En España la proporción de directoras es del 45%, similar al promedio de la OCDE (INEE, 2014)¹². A pesar de esto, en este sector fuertemente feminizado, el número de mujeres que ocupan la dirección no corresponde con su proporción en las aulas (García, Poblete y Villa, 2006).

Volviendo a la función del director, su evolución ha conllevado un aumento de competencias, cualidades, deberes y capacidades que este profesional debe poseer. Lo que provoca que se requiera al director y al resto de profesionales educativos una mayor carga de trabajo y de exigencias sobre las que no habían sido preparados. Estas nuevas exigencias a las que los profesionales no han sido formados, son denominadas por Rotberg como: *shock profesional* (García-Zarza, 2014). No se pretende simplemente que el director gestione un proyecto y le saque todo el partido posible, sino que además debe liderar, implicar, buscar la colaboración y la satisfacción de los miembros, debe saber innovar y mejorar continuamente (Lorenzo, 2004). Lo que se pretende es convertir nuestros centros en instituciones eficaces. Y para alcanzar este fin, el

¹⁰ A pesar de esto centramos nuestra búsqueda en torno a la figura del director, ya que como responsable del centro, es el principal actor educativo encargado del funcionamiento del centro. Considerando delegadas sus funciones en otros cargos directivos como el Jefe de Estudios, Vicedirector, o Secretario.

¹¹ Los niveles CINE1 y CINE2 se corresponden con la Clasificación Internacional Normalizada de Educación (CINE) realizada en 1997. Corresponde a una metodología para traducir los niveles educativos en categorías internacionales comparables. Así, CINE 1 se corresponde con la Educación primaria, y CINE2 con Educación Secundaria Obligatoria.

¹² El porcentaje de docentes que son mujeres se eleva hasta el 71.5% si se incluyen todos los niveles de enseñanza general. Siendo el porcentaje de mujeres que ocupan la dirección del 61.8% (Consejo Escolar del Estado, 2015b).

director debe convertirse en uno de sus componentes fundamentales (Valle y Martínez, 2010).

Pese a esto, la realidad de la dirección escolar es que este cargo no ha evolucionado del mismo modo que lo ha hecho la dirección de otros organismos. Así, la dirección escolar sigue haciendo frente a viejos miedos históricos en torno a modelos jerárquicos y roles preestablecidos. Mientras intenta “conseguir los resultados adecuados, prevenir los fallos y organizar las actividades educativas para que se consigan los objetivos de la educación, superar las diferencias sociales y buscar el desarrollo óptimo de cada persona” (Fernández Díaz, 2007, p. 30). Pero estas tareas no podrán realizarse adecuadamente sin un cambio y adaptación a las demandas actuales.

Unas demandas que aumentan debido, no sólo, al cambio social y a la evolución de los medios tecnológicos, sino influidas por la heterogeneidad y la complejidad de esta organización educativa. Y es que, en los centros escolares se produce una interdependencia de subsistemas creados por los diferentes agentes que en él actúan: alumnos, padres/madres, profesores, Administración, o personal administrativo y de servicios (Delgado, 1991). Esto provoca que sobre una misma persona -el director- se concentren necesidades y exigencias diferentes de cada uno de estos grupos, que éste debe saber compatibilizar (INEE, 2014a). Lo que acaba provocando una tensión permanente entre todas las características que se le demandan al director: liderazgo, gestión, rendición de cuentas, negociación, toma de decisiones, prioridades e intereses particulares (Middlehurst, 2008).

Así, a continuación se presentan algunas de las exigencias que los diferentes colectivos demandan al director:

| |
|--|
| <p><i>¿Qué espera el alumno de un director?</i></p> |
|--|

Por lo que concierne a los alumnos, las necesidades que éstos demandan del director tienen como preferencia el hecho de proporcionar un entorno seguro y de protección en el que poder llevar a cabo sus relaciones diarias con

normalidad. Así, se exigiría de un director actuaciones relacionadas con siguientes aspectos (Antúnez, 2011):

- Seguridad e higiene en las aulas.
- Prevención de situaciones de acoso o cualquier tipo de violencia.
- Respeto a la intimidad.
- Funcionamiento de determinadas unidades de la estructura organizativa.
- Relaciones con instancias externas.
- Respeto al honor, protección de la imagen y de los datos personales.
- Normas y protocolos de actuación.
- Cuidado y cautelas.
- Responsabilidad civil y penal.
- Supervisión del profesorado y metodologías utilizadas¹³.

| |
|---|
| <p><i>¿Qué esperan los padres/madres de un director?</i></p> |
|---|

Las actuaciones más demandadas al director del centro de este colectivo también estarían relacionadas con la creación de un ambiente de seguridad para sus hijos. Aunque a esto, se le sumarían otras dos exigencias: la primera relacionada con las actuaciones educativas y formativas de sus hijos, y en segundo lugar las actuaciones que fomenten la comunicación escuela-familia. Así, algunas de las acciones que los padres/madres demandan al director son:

- Seguridad e higiene en el centro.
- Respeto hacia las creencias y valores familiares.
- Colaboración en la educación de los hijos (Sánchez, et al., 2011).

¹³ Todas las demandas al director por parte de los alumnos que aparecen en este punto son referenciadas de (Antúnez, 2011), excepto la última de ellas añadida por el autor de esta tesis.

- Prevención de situaciones de acoso o cualquier tipo de violencia.
- Fomento y control académico.
- Clima escolar adecuado (Sánchez, et al., 2011; INEE, 2013).
- Funcionamiento de determinadas unidades de la estructura organizativa.
- Comunicación fluida con familias. Información sobre el progreso del aprendizaje e integración de sus hijos.
- Instauración y funcionamiento de normas y protocolos de actuación (INEE, 2013).
- Promoción de actividades culturales complementarias.
- Cuidado y cautela de sus hijos.
- Control de asistencia de sus hijos.
- Control sobre profesorado.
- Fomento de la participación en la organización y órganos de gobierno del centro.
- Ser partícipes del proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos.

¿Qué espera el profesorado del director?

No es menos importante reseñar que el director tiene otro gran *grupo de presión* que no sólo exige acciones muy concretas, sino que además, interacciona de forma muy decisiva sobre las acciones puestas en marcha en el centro. Y es que el profesorado exige del director un doble rol que en ocasiones puede llegar a ser contradictorio: en primer lugar se demanda que se comporte como un compañero -como un igual-, pero también se pide que asuma su posición de *cabeza visible* y autoridad del centro. Un doble rol, tildado por autores como Gago (2006), como la “esquizofrenia” (p. 162) del director español. Así, el profesorado de un centro demanda a su director:

- Presencia positiva de aliento a toda la comunidad educativa (Gago, 2006).
- Clima escolar adecuado (INEE, 2013).
- Normas y protocolos de actuación (INEE, 2013).
- Ejercer papel de autoridad y disciplina en el alumnado (Gago, 2006).
- Intermediario con otros profesores.
- Potenciación de actividades educativas.
- Seguridad en el centro.
- Apoyo y defensa ante la Administración (Estruch, 2002).
- Apoyo ante familia y/o alumnado.
- Relaciones interpersonal como un compañero más.
- Respeto y apoyo a las actuaciones y líneas pedagógicas de cada profesor.
- Cumplimiento de normas.
- Papel de relación institucional fuera del centro.

¿Qué espera la Administración de un director? (centros públicos)

En este apartado hay que distinguir entre centros públicos y privados. Se puede considerar que en los centros públicos el superior jerárquico al director sería la Administración educativa (ya sea a través de inspectores, Directores Territoriales, o normativa). Mientras que en los centros privados, el superior jerárquico del director sería el titular del centro. Esta diferencia crea ciertas exigencias diferentes según la titularidad. Así pues, en los centros públicos la Administración educativa es uno de los elementos que, sin estar presente físicamente, quizás sea el que más marque su tarea y sus límites de desempeño. Y es que no sólo es ésta quien dicta las normas, limita su rango

de actuación o define qué puede y debe llevar a cabo, sino que además como actor educativo, también exige fuertes demandas al director. Éstas, en la actualidad se concretan principalmente en que el director sea vehículo de transmisión en el centro de aquello dictado por la propia Administración. Es decir, que el director pase a convertirse en la representación de la Administración educativa en el centro público. Así, y aunque las exigencias que se hacen al director puedan verse con más claridad en sus competencias marcadas a nivel legal (analizadas más adelante), se puede decir que la Administración demanda de éste:

- Dirigir y coordinar todas las actividades del centro.
- Garantizar el cumplimiento de las leyes.
- Ser el vehículo de comunicación y propagación de la normativa.
- Control sobre alumnado.
- Control sobre profesorado.
- Ser la representación institucional del centro.
- Ejercer la gestión educativa del centro.
- Elaborar y revisar la documentación del centro.
- Realizar labores burocráticas y administrativas.

¿Qué espera la Administración de un director? (centros privados)

El hecho de que en los centros privados el titular del centro escoja al director, hace que en este caso más que la Administración, sea el titular del centro quien ejerza esta presión. Así, el director pasa a ser el enlace entre la titularidad y el resto del centro. En este caso, entre las exigencias que se hacen al director de los centros privados, se destaca la representación y cuidado de los valores e ideario del centro. Así pues, el titular del centro privado demanda sobre su director:

- Coordinación pedagógica.
- Transmisión y cuidado por el ideario del centro.
- Control sobre alumnado.
- Control sobre profesorado.
- Garantizar el cumplimiento de normas.
- Ser la representación institucional del centro.
- Elaborar y revisar la documentación del centro.
- Realizar labores burocráticas y administrativas.

¿Qué espera el personal administrativo y de servicios de un director?

Otra parte que hace funcionar y completa así el engranaje de un centro educativo es el personal administrativo y de servicios (bedeles, personal administrativo, limpieza, o mantenimiento). Un grupo profesional que exige de un director principalmente respeto, además de control sobre su trabajo y su ámbito laboral. Por ello, este grupo de influencia demanda del director:

- Respeto por su labor.
- Cumplimiento de normativa laboral.
- Especificación de tareas.
- Protección y seguridad laboral.
- Delimitación y cumplimiento de tareas.

Para concluir, se puede decir que se pretende que una misma persona lleve a cabo multitud de tareas y roles totalmente diferentes (coordinador, representante institucional, controlador, gestor, motivador o gerente). Buscando que se cumplan las exigencias y derechos de los diferentes actores que en el

centro convergen. Una labor que quizás sea más fácil de poner de manifiesto teóricamente, que aplicarla en la práctica cotidiana.

Tabla 6. Actores educativos cuyas exigencias influyen en el rol del director



Fuente: Elaboración propia

CAPITULO III.-

La autonomía escolar y el nuevo concepto de director

1. Factores para una nueva gestión: la autonomía del centro escolar

En los últimos cuarenta años, muchos países han promovido una mayor libertad y autonomía en sus escuelas (Desurmont, Forsthuber y Oberheidt, 2008). Esta descentralización se apoya en el principio de que los procesos educativos se desarrollan mejor por sus actores que por los órganos centralizados (Stables, 2003; INEE, 2013e). Por lo tanto, desde los centros educativos se pueden concretar más claramente objetivos de mejora con sus respectivas acciones (Sandoval y Barrón, 2007).

A favor de este aumento de autonomía escolar se sitúan diversos informes internacionales como el de McKinsey&Company (Moushed, Chijioke, y Barber, 2010). Incluso, este informe señala para el caso español, como línea prioritaria de mejora, el aumento en la autonomía escolar¹⁴. Esta línea prioritaria contrasta con el bajo nivel de autonomía español respecto a la media de la OCDE (INEE, 2013c).

A pesar de esto, la autonomía no es suficiente por sí misma para realizar acciones de éxito. Estas acciones necesitan de suficiente preparación y de los

¹⁴ Medida a tomar junto a la profesionalización de la docencia, y a métricas de rendimiento educativo.

recursos necesarios para implementarse correctamente (INEE, 2012b). Así, para mejorar el aprendizaje de los alumnos de cada centro, no sólo es necesario poseer la suficiente autonomía para concretar acciones, sino que también debe estar acompañada de otras medidas educativas. Una de estas políticas educativas que suele ir de la mano de la autonomía escolar es la dotación de mayores competencias al director. Esta medida lo que pretende es convertir al director en el responsable primero de gestionar esta autonomía y de concretar la mayor libertad del centro (Uribe, 2007). Así, el director pasa a ver ampliadas sus funciones, convirtiéndose en un actor estratégico. En este marco, se exige una mejora de su rol para llevar a cabo nuevas funciones y responsabilidades, sabiendo gestionar los recursos del centro (Valle y Martínez, 2010).

Pero esta corriente de *gerencialismo* no debe contemplarse desde una perspectiva autoritaria del director. Al contrario, el trabajo de este modelo de director es defendido por autores como Escudero (2004) o Muñoz-Repiso (2010), como un liderazgo que propicia una mayor participación y aportación de todos los agentes y actores educativos. Este aumento de autonomía pretende que al concretar el sistema educativo en un único centro y en un grupo de personas concretas, se induzca a un mayor compromiso e implicación de los miembros de esa comunidad escolar (Bolívar, 2004). Aumentando la necesidad de mantener una mayor conexión entre centro y comunidad -en especial con las familias-. Esto hace que el gran y difuso término *sistema educativo*, se materialice en la *microsociedad* de cada uno de los centros. Con este cambio hacia un *microsistema escolar*, el director y el equipo directivo dejan de ser los protagonistas a la hora de llevar a cabo los procesos de mejora, y ceden el protagonismo a una gestión en equipo de los profesionales del centro. De este modo, este equipo pasa a convertirse en verdaderos agentes de la mejora escolar, influyendo realmente en la calidad y eficacia de estas organizaciones (Maureira, 2006).

Es muy importante tener siempre presente que la potenciación de autonomía y del modelo de director tienen como objetivo común mejorar la educación y el aprendizaje de los alumnos de su centro, cubriendo las necesidades que presenten (Navareño, 2012). Además, este aumento de

libertad no debe plantearse como medida única que conlleva automáticamente la mejora buscada, sino que debe diseñarse como un gran cambio que requiere crear las condiciones y procesos necesarios para que los centros se reconstruyan (Bolívar, 2004). Así, estas instituciones escolares pasan a convertirse en una organización abierta al aprendizaje y a la innovación, en donde se abandonan rutinas e inercias pasadas y se creen proyectos para atender la diversidad de su alumnado. Se pretende establecer un entorno educativo en el cual se potencie la energía y capacidad de todos los miembros de la comunidad escolar (Álvarez, 2005). Sólo así, el aumento de autonomía escolar surgirá el efecto deseado.

Sobre esta medida educativa, existe actualmente una gran controversia (como se ha mostrado al inicio). Para autores como Wittty, Power y Halpin (1999), Hirt (2001), o Narodowski, Noroes y Aranda (2002), la autonomía de los centros no es más que la orientación neoliberal de la educación hacia mecanismos mercantilistas que fomentan la competitividad en el mercado educativo. Para estos, dotar de mayor autonomía rompería con la equidad e igualdad entre todos los centros, provocando la ruptura con el modelo igualitario actual. En cambio autores como Álvarez (2005), enfocan la autonomía no como competencia *intercentros*, sino como una *competencia* del mismo centro, en la que éste busque mejorar. Así, desde este punto de vista, la búsqueda de calidad y de autonomía no se conseguiría a costa de romper con la equidad e igualdad del sistema. Además, la autonomía también puede considerarse como la consecuencia de una mayor libertad en la enseñanza y democratización de los centros, siendo cada centro y su comunidad escolar quienes lleven a cabo sus propias decisiones (Muñoz-Repiso, 2010). Para esta autora, la verdadera democracia se alcanza cuando se devuelve a la sociedad, y al centro en sí mismo, la capacidad para tomar sus propias decisiones y adaptarse verdaderamente a las características de su comunidad educativa. La escuela debe dar ejemplo de aquello que enseña. Por ello, si se pretende conseguir personas autónomas que vivan en sociedad de forma libre y utilicen sus características y potencialidades para mejorar, la escuela –como institución- debe funcionar del mismo modo. Así, la autonomía de centro se

convierte “en el correlato institucional de la libertad personal, y por tanto, el camino ineludible hacia la humanización” (Muñoz-Repiso, 2010, p. 3).

En esta dirección marchan muchas de las reformas educativas actuales. Un ejemplo en Europa de sistema educativo donde los centros disfrutan de gran autonomía es Dinamarca. En este país cada centro tiene asignado su propio presupuesto (según número de alumnos, nivel educativo, alumnos con NEE, estudiantes inmigrantes, o materiales), y es el propio centro, en su ejercicio de autonomía, quien gestiona esta dotación y se autofinancia (Gronfeldt, 2014). Incluso países que ya gozaban de gran autonomía en sus centros, y han disminuido este aspecto buscando un mayor equilibrio y seguimiento, siguen poseyendo una elevada autonomía en varios aspectos. A modo de ejemplo de esta *recentralización* encontramos a Suecia. Este país ha contado con un alto nivel de descentralización en cuanto a municipios y centros educativos¹⁵, en cambio, en la actualidad esta política convive con medidas de mayor control y seguimiento (García-Zarza, 2014).

En nuestro país, la LOMCE en su preámbulo VI, señala la autonomía de centro como uno de los “pilares sobre los que pivota esta reforma” (p. 97826). Una corriente que se ha extendido en diversas concreciones autonómicas. Por ejemplo, en la Comunidad Valenciana el fomento de ésta se ha considerado como un factor importante a potenciar desde la Administración educativa. Así pues, en la revista educativa editada en 2013 por la propia Conselleria de Educación, Cultura y Deporte de la Comunidad Valenciana, se hablaba de la creación de un nuevo Decreto de autonomía de los centros educativos como “uno de los mejores instrumentos para luchar contra el fracaso escolar” (Conselleria de Educació, Cultura y Deporte, 2013, p. 2). Así, se pretendía “terminar con el modelo educativo centralizado” (p. 2) para que los centros pudieran tener mayor autonomía organizativa, pedagógica y de gestión para concretar y fijar sus propios objetivos. En consecuencia, dentro de esta declaración de intenciones podría englobarse el diseño y creación de asignaturas y su currículo, selección de parte del profesorado, definición de

¹⁵ En 1991 el Gobierno sueco impulsó un cambio muy importante pasando de una educación de tradición centralizada a una progresiva descentralización, en la cual la responsabilidad educativa recaía en los Ayuntamientos y en los centros. Esta descentralización se basó en tres pilares: democracia participativa, mayor eficiencia y mejora profesional (García-Zarza, 2014).

perfiles específicos, o gestión económica para generar más recursos para el centro. A pesar de esto, y como veremos en la segunda parte de esta tesis, este desarrollo legislativo no ha llegado a producirse.

1.1. Evolución histórica de la autonomía escolar

Los principios de autonomía escolar surgen paralelos a la libertad de enseñanza. Si bien ésta se desarrolló durante el siglo XIX y en especial en el siglo XX, sería en los años ochenta cuando la autonomía escolar empezó a impulsarse de forma decidida. Si bien es cierto que durante los años sesenta ya se produjeron algunos intentos a favor de esta autonomía. Estos intentos fueron fruto de los estudios realizados que mostraban el fracaso a nivel local de los cambios externos diseñados a gran escala (Bolívar, 2004).

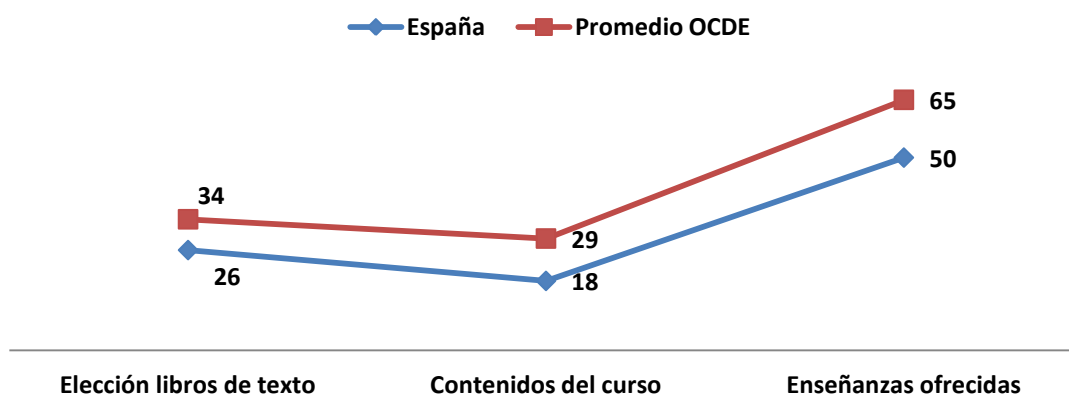
Pero fueron *los años ochenta* cuando se dio un mayor impulso a esta corriente educativa. En parte, debido a que a ésta se le unió la necesidad de mayor democracia participativa, buscando acercar, abrir e integrar los centros a su comunidad (Consejo Escolar del Estado, 2010). Esto provocó un cambio en la concepción de las políticas educativas, considerando el centro escolar como unidad básica. Así surgió la necesidad de aumentar la autonomía para poner en marcha verdaderos procesos de innovación y mejora de resultados. En esa década, Bélgica y Países Bajos ya contaban con altos índices de autonomía escolar. Las tensiones entre el sector privado y público, de estos países desembocaron en organizaciones escolares más autónomas (Consejo Escolar del Estado, 2010).

Esta corriente no disminuyó como si de una moda pasajera se tratara. Muy al contrario se mantuvo en el tiempo, aumentando el número de apoyos a la misma. Así, la década de los noventa se caracterizó por unir autonomía a la preocupación por la eficacia de la gestión y por el gasto público, sumado a las preocupaciones de dotar de más libertades a los agentes locales (Consejo

Escolar del Estado, 2010). En esa década, entre sus defensores se encuentra la UNESCO con el informe Delors (1996). En ese momento los países nórdicos y Austria apostaron por esta descentralización escolar (Consejo Escolar del Estado, 2010). España también se vio influenciada por esta corriente. Así, en 1994, el documento del MEC sobre Centros Educativos y Calidad de la Enseñanza, delimitaba cuatro ámbitos esenciales para la calidad, siendo uno de ellos la autonomía y organización de los centros¹⁶. En dicho documento se afirmaba que sin una autonomía de centro verdadera no podrían alcanzarse objetivos de mejora.

Así, durante la primera década del siglo XXI la autonomía escolar ha pasado a considerarse una herramienta indispensable para mejorar la calidad de la educación. Esta concepción también fue recogida durante la elaboración del Anteproyecto de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Este Anteproyecto, en su diseño inicial presentaba los estudios del informe PISA 2009 para defender que una mayor autonomía influía en la mejora de los resultados educativos. Ese informe PISA de 2009 ya situaba a los centros españoles en promedios de autonomía inferiores a los de la OCDE en materia de asignación de recursos, gestión sobre el currículo y evaluación (ver gráfico adjunto). Déficit que sigue manteniéndose en la actualidad (INEE, 2014).

Tabla 7. Cifras sobre autonomía referenciadas en el anteproyecto LOMCE: Directores con responsabilidad sobre pedagogía.



Fuente: Propuestas para el anteproyecto LOMCE (2012, p. 36)

¹⁶ El resto de ámbitos esenciales eran: dirección y gobierno, profesorado y evaluación en inspección.

A pesar de estas corrientes educativas, en España, la dotación de una autonomía de centros real, no se ha llevado a cabo con una historia político-educativa como la nuestra. De hecho, autores como Estruch (2006), señalan a esta falta de autonomía como uno de los hechos más diferenciadores entre nuestro sistema educativo y el de otros países europeos. Y es que, la aspiración de *autogobierno* junto a una tendencia neoconservadora de mecanismos de desregularización y competencia entre los centros, han limitado y creado grandes reticencias a la puesta en marcha de mayor autonomía (Smyth, 2001). Esta política centralista, que ha llevado a cabo tradicionalmente España, para Bolívar (1994) ha impedido que emergieran verdaderos procesos de innovación desde los centros. El fondo de la gran polémica actual y de la dificultad para dotar de mayor autonomía a los centros, encierra el miedo al mal uso de esta autonomía. Esto provoca dos posiciones contrapuestas: aquellos que defienden la potenciación de la capacidad de los centros para desarrollarse y responder a las demandas de su entorno, frente a aquellos que defienden que realmente se trata de una transferencia de modos de gestión empresariales.

Inglaterra o Estados Unidos surgen como los grandes ejemplos de países que impulsan esta política educativa. Países que siempre se utilizan como ejemplo por los detractores de este modelo al considerarlos claros ejemplos de ruptura del sistema de igualdad, y por la competitividad entre sus centros. Y es que en estos países, los centros están dotados de gran autonomía, ofreciendo diferentes proyectos educativos para captar y rechazar ciertos colectivos de alumnado. Esto ha llevado a Fernández-Enguita a establecer dos límites a la autonomía organizativa y curricular para no llegar a una *guetización* de centros. El primero de ellos es que ningún centro pueda seleccionar a los alumnos según presenten o no problemas/necesidades. Y en segundo lugar, que ningún centro se especialice en un tipo de enseñanza si eso significa no impartir las demás (Bolívar, 2004).

Para evitar los problemas que el aumento de autonomía pudiera ocasionar, tendrían que instaurarse diversos procedimientos y mecanismos correctores. Estos mecanismos deberían estar dirigidos a controlar y volver a

encaminar los errores y las malas praxis que se pudieran generar. Para Brunner y Elacqua (2003), algunas de estas *medidas correctoras* podrían ser:

- Establecimiento de un currículum que recogiera estándares comunes a todo el territorio.
- Procesos de seguimiento y recogida de información.
- Revisión del currículum para evitar su obsolescencia y rigidez.
- Modernización del sistema de inspección y apoyo a las escuelas (menor carga burocrática de la inspección para que pudieran incidir más sobre la función pedagógica).
- Respaldo, apoyo y formación a docentes.
- Disminución y flexibilidad de reglamentaciones para potenciar la innovación.
- Mayor información sobre la progresión de los alumnos a las familias.

En la actualidad, España cuenta con un sistema en el que la Administración utiliza criterios organizativos sobre los centros propios de finales del siglo XIX (Gago, 2006). En el que se sustituye el correo postal con instrucciones sobre qué se debía realizar, por la publicación de leyes, decretos, reglamentos u órdenes. Esta situación se ha producido en España condicionada por varios aspectos (Bolívar, 2004; Consejo Escolar del Estado, 2010):

- *La tradición centralista de nuestro sistema.* El modelo educativo francés influenció en las leyes educativas españolas desde mediados del siglo XIX hasta mediados del XX¹⁷. La característica centralización de este sistema ha sido heredada por leyes posteriores generando una *sobrelegislación* educativa en la mayor parte de los ámbitos de la vida escolar. Esta *hipernormativización*, *lastra* tanto la vida del centro que incluso provoca problemas en el momento en el que se producen situaciones que la normativa no

¹⁷ Francia se caracteriza por poseer históricamente un fuerte centralismo justificado como garantía de igualdad de derechos y oportunidades para todos los ciudadanos (Estruch, 2006).

contempla. En estos casos, ante la ausencia de normativa, se acaba imponiendo el caos organizativo antes que el sentido común. Un proceso que ha causado una acción rutinaria en los docentes, con la consiguiente *desprofesionalización*¹⁸.

- *Puesta en marcha reciente de un sistema educativo universal.* En nuestro país, se puede considerar reciente la puesta en marcha de un sistema educativo público que alcanzara a toda la población de igual modo. Se puede considerar que hasta la llegada de la democracia, existían grandes diferencias educativas entre zonas rurales y urbanas, e incluso entre diferentes núcleos urbanos. Para luchar contra esta desigualdad, y atender a toda la población sin distinguir entre su origen o condición social, se impulsó un sistema público que configuró a los centros del mismo modo, implementando una gran cantidad de normas legales. Esta característica de la reciente historia educativa española sigue estando presente en nuestra memoria. Esto provoca que exista gran recelo ante todo aquello que pueda considerarse susceptible de revertir esta situación.
- *Percepción negativa de la autonomía escolar.* El Consejo Escolar del Estado en su XX encuentro, identificaba como elemento que ha impedido la puesta en marcha de una verdadera autonomía, la percepción entre los profesionales educativos de la autonomía entendida como un riesgo, en lugar de ser una oportunidad.
- *La descentralización político-educativa entendida como transferencia de competencias entre el Estado y las Comunidades Autónomas,* no ha llegado a trasladarse a la descentralización y autonomía de los centros. Incluso se ha provocado el caso contrario: un mayor control y centralización desde las Comunidades

¹⁸ Entendiéndose esta *desprofesionalización* como pérdida de motivación, disminución de la formación continua, formación en nuevas metodologías, o decaimiento de intereses.

Autónomas (Bolívar 2004)¹⁹. Esto también ha impedido la influencia de la Administración local o municipal, como sí ocurre en otros países de nuestro entorno. Para Manuel de Puelles (2002), se produce una *neocentralización*, ya que las diferentes Comunidades han acentuado el control, aplicando políticas más centralizadoras en donde las entidades locales y los centros continúan marginados desde 1978. Según Viñao, se ha pasado de un centralismo unitario a un policentrismo (Estruch, 2006).

- *La competencia de una red educativa doble* (pública/privada) en la que los ciudadanos pueden escoger entre unos centros u otros. Generando un *mercado educativo* y una gran competencia entre unos y otros centros.

Esta situación ha configurado en la actualidad una concepción peculiar de la autonomía en España. Ya que se combina un grado elevado de autonomía pedagógica con una fuerte centralización a la hora de realizar la planificación educativa y de recursos humanos y económicos. Además, la gran autonomía pedagógica que tiene el mismo docente se contrapone con la limitada dotación de recursos por parte de la Administración. Esto hace que al no tenerse en cuenta los programas y las acciones realizadas dentro de los centros, tampoco se repartan los recursos según lo necesite cada centro, adjudicándolos con criterios objetivos. Así muchas de las acciones y proyectos pedagógicos realizados por los centros acaban adaptándose a los recursos disponibles, y no al revés (Estruch, 2006). Por lo que muchos de ellos fracasan, no consiguen los objetivos previstos o no se prolongan en el tiempo al no contar con los recursos necesarios.

¹⁹ Esta descentralización entre Estado y Autonomías se inició en los años 80, y culminó en el año 2000 con el traspaso de competencias educativas a todas la Comunidades Autónomas (Estruch, 2006).

1.2. ¿Hacia dónde marcha el sistema educativo?

A pesar de los problemas que se señalan a la hora de poner en marcha una mayor autonomía, es muy importante plantear esta medida educativa. Y es que esta reflexión debe hacerse no sólo porque las políticas de imposición centralizada estén desacreditadas por la investigación educativa (Darling-Hammond y Muñoz, 2001). Sino por un escenario educativo futuro en el que el sistema educativo se encuentre encorsetado y paralizado por la burocratización de la vida escolar de los centros.

Este futuro educativo *sobreburocratizado* ya fue contemplado por la OCDE en el documento *L'école de demain. Quel avenir pour nos écoles?*. En este informe de 2001, se intentaron describir seis escenarios educativos que podrían llegar a producirse, con la intención de definir sus consecuencias. Este documento que se planteó como una visión a medio plazo nos permite ver - quince años después- no sólo la situación futura que puede llegar a producirse, sino la situación en la que muchos países ya se encuentran. Así, los seis escenarios educativos que definió la OCDE son los siguientes:

Tabla 8. Modelos teóricos de escenarios educativos.

| | |
|-------------------------------------|---|
| Modelos tradicionales | Escenario 1: sólidos sistemas escolares burocráticos. |
| | Escenario 2: ampliación del modelo de mercado |
| Modelos de reescolarización | Escenario 3: la escuela en el corazón de la colectividad y como centro social fundamental. |
| | Escenario 4: la escuela orientada como una organización de aprendizaje |
| Modelos de desescolarización | Escenario 5: la red de estudiantes y la sociedad en red. |
| | Escenario 6: éxodo de los docentes y desintegración del sistema escolar. |

Fuente: OCDE (2001)

- *Escenario 1: sólidos sistemas escolares burocráticos.* Este paisaje educativo se produce en sistemas dominados por una gran centralización, y una burocratización del funcionamiento de sus centros. Esto sobrecarga las escuelas de labores burocráticas y administrativas. Aquí el valor fundamental es la igualdad, persiguiendo la uniformidad del sistema. Esto provoca que disminuya la importancia de otros valores como la excelencia. La escuela se concibe como transmisora de normas que cohesionan y homogeneizan el país. En estas instituciones no se produce una interrelación profunda entre la comunidad educativa y la sociedad. Este hecho se traslada a la vida misma del centro, en donde predomina el aislamiento profesional.
- *Escenario 2: ampliación del modelo de mercado.* Este panorama educativo nace en aquellos sistemas que promueven la competencia en todos los ámbitos sociales. Lo que acaba produciendo desconfianza hacia la escuela pública. En este contexto los valores fundamentales son: libertad (para elegir centro educativo) y excelencia (lucha por conseguir mejores resultados). El fomento de esta competencia entre centros aumenta la desigualdad entre estos, relegando el sistema educativo público a un lugar residual, ya que el poder adquisitivo acaba convirtiéndose en el elemento que provee de calidad a la educación del niño. En este escenario, los programas escolares buscan principalmente la obtención de resultados, dejando de lado la formación integral del alumno. Así, aquello marcado por los organismos internacionales y por los sistemas de evaluación acaban siendo las referencias educativas, influyendo en la asunción de medidas político-educativas.
- *Escenario 3: la escuela en el corazón de la colectividad.* Dentro de este *futuro educativo* la escuela se sitúa en el corazón de la colectividad, estando bien considerada y respaldada por sociedad y Administración. Por ello, la educación es considerada un bien público especialmente importante en las zonas más

desfavorecidas, al considerarse el instrumento más eficaz contra la fractura social. En este escenario se produce una gran diversidad organizativa de los centros ya que éstos gozan de gran autonomía. Esta alta consideración y la elevada autonomía, potencian la flexibilidad para que intervengan en el centro todos los miembros del sistema educativo. Hecho que también se produce debido a que la autoridad central delega gran parte de su control en las autoridades locales. Así, este nivel administrativo es el encargado de evaluar la marcha de los centros, aplicando acciones correctivas cuando los resultados no mejoran. El gran inconveniente de este escenario es la brecha que puede producirse entre las zonas más dinámicas y aquellas más desfavorecidas. Sucediendo esto en el caso de no contar con mecanismos que impulsen la igualdad y la unidad de objetivos.

- *Escenario 4: la escuela orientada como una organización de aprendizaje.* En este escenario la escuela también cuenta con un elevado nivel de confianza social. En ella los docentes se sienten motivados, respetados y apoyados, al realizar un trabajo respetado socialmente, en el que gozan de grandes recursos y en donde los centros se constituyen como lugares de innovación. Entre estos profesionales, la tónica es el trabajo en equipo y la colaboración. Dentro de esta organización existe una menor jerarquización de funciones ya que existe una gran capacidad de gestión del propio grupo. Los centros se configuran como elementos esenciales del sistema educativo, disminuyendo considerablemente en ellos la carga burocrática y administrativa. Así, dentro de la alta confianza de la Administración central en las escuelas, se produce una fuerte descentralización y autonomía que conduce a que cada una tenga un perfil propio. A pesar de ello, la igualdad y cohesión del sistema se logra a través de grandes inversiones educativas que intentan compensar las carencias de los grupos sociales con mayores dificultades. Este sistema también destaca por revisar los

programas puestos en marcha en cada centro para eliminar aquellos que consumen recursos y no consiguen mejoras en el alumnado.

- *Escenario 5: la red de estudiantes y la sociedad en red.* Este modelo conlleva la ruptura del sistema tradicional. En él se potencia la adquisición de conocimientos a través de las tecnologías, en detrimento de los centros educativos. Es decir, se produce una *desinstitucionalización*, abandonando los centros escolares para buscar una formación a través de una sociedad en red, y de otros modos de asociacionismo. Esto se produce por una fuerte crispación sobre la estructura del sistema escolar y su burocratización. Este modelo conduce a una fuerte *deshumanización* y aislamiento, así como al abandono de los valores de colaboración y normas sociales que la escuela aportaba. Unos valores que tendrán que aportarse al alumno a través de otras actividades complementarias. Para la OCDE este escenario educativo puede producirse por un extremismo de los supuestos neoliberales.
- *Escenario 6: la desintegración del sistema escolar.* En este contexto, el sistema escolar definitivamente se rompe. Esta desintegración se produce por la búsqueda de políticas educativas que únicamente buscan medidas a corto plazo para mejorar resultados, pero que no logran dotar de coherencia al sistema educativo. Esto aumenta la desconfianza en la educación tradicional, produciendo la diversificación de las fuentes de enseñanza. La educación pública pierde su consideración social, lo que acaba provocando la disminución de los recursos que se le destinan. Acentuándose así las diferencias entre clases sociales. Para la OCDE, este escenario puede llegar a producirse debido a cuatro factores: perfil de edad de docentes elevado y pocas nuevas contrataciones, dificultad para mantener y contratar a nuevos docentes, crisis económica que impide el pago al profesorado y gastos corrientes, y largo periodo de tiempo para aumentar el

número de docentes. Así, la crisis de contratación, la percepción de una disminución de calidad en la enseñanza pública y el aumento del descontento hacia el sistema educativo, dan lugar a un conflicto político que no aporta medidas fuertes de apoyo a la educación. Todo ello da como resultado una fractura educativa entre personas con recursos y aquellos que no disponen de medios.

Es importante decir que estos modelos se describen como escenarios puros teóricos. A pesar de esto, ningún país se sitúa completamente dentro de un único modelo, sino que poseen características de diversos de ellos. De hecho, España podría describirse con características de varios de ellos, sobretodo de los dos primeros modelos.

Para evitar que el modelo español se convirtiera en el último escenario descrito, rompiendo a su vez con los primeros escenarios de control y centralización, una de las medidas que deberían plantearse es la obsesión de políticos y administradores por controlar todo el sistema. Un objetivo difícil, ya que la dependencia total de la normativa se ha convertido en la cultura propia de los centros (Bolívar, 2004). Por ello, es necesario que se replantee la búsqueda de un sistema que desarrolle las capacidades de escuelas y profesores. Y así pasen éstos, junto a los directores, a sentirse los verdaderos responsables de todos los aspectos educativos que suceden en el centro (Moushed, 2010). Produciéndose un modelo de institución en el que todos los miembros de la comunidad escolar se sientan parte de la mejora del centro. Eso sí, siempre alerta para no caer en una *mercantilización* y *guetización* de los propios centros.

2. El nuevo concepto de centro

El aumento de autonomía de los centros educativos lleva consigo una nueva forma de entender la organización y actividades que en ellos se realiza. Así, la autonomía acaba concretándose en la forma que tiene cada centro de organizar sus recursos, y adaptar su trabajo y funcionamiento a las necesidades de sus alumnos. Y es que, a la hora de aplicar una mayor autonomía de las escuelas, hay que tener presentes los rasgos de este tipo de instituciones ya que condicionan muchas de las acciones llevadas en los centros. Por ello, en este apartado se intentan mostrar las principales dinámicas de funcionamiento de los centros ante la adquisición de mayor autonomía. Entre otros, los centros educativos se han caracterizado por: heterogeneidad del alumnado, tipología *cautiva* de alumnos, inclusión de las tecnologías de información y comunicación, preparación del profesorado ante las nuevas tecnologías, rápidos cambios sociales, papel de las familias, o situación económica del alumnado. Para Fernández Díaz (2007), a estos rasgos *tradicionales* se deberían añadir y/o modificar las siguientes propiedades que caracterizarían la nueva noción del centro escolar:

- *Visión compartida por todos los miembros.* Donde todos los implicados en esa comunidad educativa busquen conseguir unos fines compartidos. Para ello, se debe poseer una misión y visión conjunta, convirtiéndose esto en el eje clave del funcionamiento del centro (Villa, 2006). Con este propósito común, se acaba con el individualismo tradicional de las prácticas escolares en el que cada miembro entendía de formas distintas lo que en el centro debía hacerse. Así, toda la comunidad trabaja de forma colaborativa y coordinada (Álvarez, 2005). “Lo que realmente debe fortalecer un centro, es la constante motivación a la visión compartida de lo que se anhela como ideal del centro escolar” (Maureira, 2006, p. 3). Este concepto -como veremos posteriormente- se ha interiorizado más en los centros privados y concertados en los cuales el ideario del centro ha servido -en muchas ocasiones- de nexo de unión. En cambio, los centros públicos al no tener este ideario, no han sabido

canalizar ni llegar a acuerdos básicos sobre el modo de entender el centro en su conjunto. Así, en muchas ocasiones estos centros se han caracterizado por la superposición de concepciones sobre qué es la educación y el centro, en lugar de poseer todos un concepto común.

- *Liderazgo de carácter compartido, facilitador, integrador, motivador y creador.* Para lograr el buen funcionamiento de estas instituciones en las que conviven tantos grupos diferentes, es necesario un compromiso permanente de todos aquellos que forman parte de él (Batanaz, 2005). Así, en las escuelas, todos los integrantes deben sentirse parte importante de ellas, en la que todos sean líderes de una parte de ese centro. No se debe concebir un liderazgo aislado propiedad de un solo individuo. Y es que la complejidad de estas instituciones, hace que depositar en una única figura toda la confianza de esta extensa comunidad implicaría la no consecución de muchas propuestas (Ruíz Corbella, 2013). Por ello, es importante crear una masa crítica de líderes que -según sus funciones- sean capaces de trabajar y buscar soluciones de forma conjunta para lograr los objetivos y las metas propuestas (Pareja, López, El Homrani y Lorenzo, 2012). En este contexto, es el director quien debe coordinar, y fomentar la participación y contribución de todos los implicados (Álvarez, 2005). Así, el liderazgo que lleva a cabo el director pasa a entenderse como movilización de personas (Batanaz, 2005). No se busca una simple delegación de tareas o responsabilidades, sino se trata de generar y optimizar energías, capacidades y cualidades de todos. Pasando a entenderse el liderazgo no como patrimonio individual, sino como responsabilidad de la comunidad (Álvarez, 2005). “Un líder eficaz no sólo es quien consigue que sus seguidores hagan algo, sino que además, es aquel que logra que su capacidad sea significativa a los demás” (González, 2003, p. 5).
- *Identificación de competencias entre los miembros de la organización.* Cada miembro de la comunidad escolar debe tener claras y definidas sus tareas, sus obligaciones y competencias para poder desarrollarlas sin problemas ni malentendidos. Esta identificación de competencias

también sirve a la hora de establecer posibles recompensas, reconocimientos o responsabilidades.

- *Estrategia basada en la “satisfacción de los usuarios”*. Este concepto ha sido integrado recientemente en los centros educativos proveniente del mundo empresarial. Por ello, su aplicación en el campo educativo está siendo fuertemente criticada al considerarse una medida totalmente neoliberal. A pesar de esto, es importante tenerla en cuenta debido al gran número de agentes que actúan y exigen a la institución escolar (Castillejo, 2012). Sobre todo hay que enfocar esto hacia el alumno: el principal usuario del centro. Pensando en él, su satisfacción es sinónimo de recibir y lograr una educación completa y de calidad. A esto hay que unirle uno de los problemas que presenta un centro educativo, y es que los alumnos no son los únicos usuarios. También se pueden considerar usuarios a padres, e incluso a los profesores. Si se sigue esta línea de *satisfacción de usuarios* centrada en la figura de las familias, se trataría de que la institución escolar reconozca que comparte la educación de los jóvenes con las familias. Son éstas quienes deben ver en el centro una prolongación de su deber y responsabilidad como principales educadores de sus hijos. Así, el centro debe demostrar que cumple con esta responsabilidad que depositan las familias en él (Beneyto, 2008).
- *Estructuras flexibles para adaptarse a las necesidades*. La gran variedad de grupos de interés que conviven en un centro (alumnos, padres, profesores, Administración/titularidad, o personal de administración y servicios), así como la diversidad y exigencia de la sociedad actual, hacen necesario que la escuela deba adaptarse rápidamente a todos ellos para darles respuesta. Esto, hace necesarias estructuras flexibles que lo permitan.
- *Un liderazgo profesional*. El director, ante los retos y situaciones que debe afrontar, y teniendo en cuenta la positiva influencia que éste puede tener en la mejora del centro, debe convertirse en un profesional del puesto que ocupa. La dirección debe dejar de verse como el ejercicio de una tarea más, para convertirse en el ejercicio de una responsabilidad vital para el centro. Esto conlleva que no sea suficiente con una

vocación directiva (Uribe, 2007), siendo necesaria una fuerte preparación para ejercer este rol. Por ello, es ineludible el desarrollo de sistemas de formación inicial y continua, así como programas de apoyo y de consejo (Congreso Mundial de la Internacional de la Educación, 2007). El liderazgo no es un rasgo innato, necesita de un conjunto de habilidades y competencias que deben adquirirse a través de procesos de formación (Vargas, 2010; Vaillant, 2015). Esta formación le proporcionara las bases para llevar a cabo un liderazgo de forma profesional (Fernández Díaz, 2007).

Estas características del nuevo tipo de centro educativo, junto con las exigencias que la sociedad y los miembros de la comunidad educativa demandan, provoca para autores como Fernández Díaz (2007) y Lorenzo (2004), la existencia de tres factores o ámbitos esenciales que definirían una nueva gestión educativa:

1. *Desarrollar una cultura de centro en la que converjan todos sus miembros compartiendo una misión y visión de la organización.*
2. *Gestionar de forma moderna.*
3. *Promover un liderazgo educativo (pedagógico).*

Estos factores de gestión podrían lograr que cada institución escolar mejorara. Así dejarían de lado unas escuelas marcadas fuertemente por la normativa, para convertirse en centros flexibles que buscan continuamente su mejora. Esta evolución, seguiría el modelo de Gairín (2000), quien divide la tipología de los centros escolares en tres niveles de progresión. Para este autor, en el primer nivel se encontrarían aquellos centros que simplemente administran el desarrollo cotidiano del curso académico. En éstos, su vida diaria está marcada por un alto grado de actividad regulada, que es administrada a través de normativas. En el siguiente nivel de desarrollo escolar se situarían las instituciones que utilizan y explotan sus recursos en el beneficio de la escuela. Y en último grado, se encontrarían aquellos que analizan y utilizan todas sus potencialidades para transformar la cultura escolar de esa

organización. Así pues, los tres factores clave de gestión que harían progresar un centro serían:

1. *Desarrollar una cultura de centro en la que converjan todos sus miembros compartiendo una misma misión y visión de la organización.* Éste es, quizás, el factor más importante y comentado por todos los teóricos. El ideario común de cómo debe funcionar el centro y qué debe ser ese centro, ha de sustentar la vida organizativa. Si se quiere mejorar, todos sus miembros deben compartir un mismo pensamiento, ya que las actuaciones en solitario no conducen a una mejora global sino puntual. Así, en este modelo de gestión escolar sería básico promover y cultivar la visión de lo que debería ser el centro, para que todos los miembros de la comunidad compartan un mismo significado, propósitos y actuaciones. Es muy importante que esté interiorizado en los profesores, con los que la comunicación debe ser constante para poder lograr su compromiso (Leithwood y Jantzi, 2000). Familia y escuela tienen la responsabilidad conjunta de educar a los niños, por ello es necesario que los padres participen y se impliquen en el proyecto educativo del centro (Sánchez, et al., 2011). Para llegar a esto, la esencia de qué es el centro, debe ser el punto de partida común del cual surjan propuestas, acciones y soluciones encaminadas a su mejora (Fernández Díaz, 2007).

Así, el director debería implicar a toda la comunidad educativa en un proyecto común de futuro. Un proyecto en el cual se dé respuesta a todos los alumnos y se atiendan las demandas de los distintos colectivos. Para conseguir que cada miembro de la comunidad se implique y se alcancen objetivos comunes, sería necesario proporcionar el incentivo y la ilusión necesaria a cada grupo (Álvarez Fernández, 2003). Así, es el director el encargado de promover e impulsar (Moushed, 2010) el ideal educativo y la estrategia de mejora y actuación del centro. Este ideal no hay que confundirlo con el ideario del centro. Más bien, se puede entender el ideal educativo del centro como el funcionamiento y organización en la que se puedan desarrollar otros líderes, y así potenciar las cualidades de las personas que en ese espacio convergen. Es cierto, que existen centros con una cultura muy marcada por su ideario o sus orígenes educativos.

Esto ocurre con gran frecuencia en los centros educativos privados. En este caso, lo importante es que todos los miembros del centro conozcan, compartan y respeten esta cultura. En aquellos que no existe esta tradición de ideario del centro, el primer paso sería la construcción conjunta de esta cultura común. Hasta este punto del trabajo casi todo lo hablado y mostrado no ha distinguido centros públicos o privados. Aunque es cierto que algunas de las características pueden aplicarse en mayor manera a alguno de estos centros, existen otros como la autonomía, el funcionamiento del centro o sus características, que son comunes a ambas instituciones. Pero en este punto aparece el primer gran disenso y controversia entre ambos sistemas, ya que la existencia de esta cultura en los centros privados está comúnmente aceptada, en cambio no acaba de percibirse en los centros públicos. En esta cultura propia del centro se establece un modelo axiológico (Sampériz, 2011), que en los centros privados se basa ya sea en ideales y creencias religiosas, o basados en programas de altos niveles de formación técnica, rendimiento, o idiomas. En cambio, bajo el ideal de equidad e igualdad se han configurado unos centros educativos públicos idénticos, sin mostrar grandes diferencias entre ellos. Esto ha provocado que éstos no posean un ideario propio que los distinga y caracterice, como sí poseen los centros privados. Incluso, en la escuela pública, se ha buscado una neutralidad de valores que ha llegado a alejarla totalmente de la sociedad en la que los alumnos se relacionan. Olvidando la necesidad que tienen los alumnos de encontrar modelos que les proporcionen “estabilidad emocional y axiológica necesaria para construir críticamente su propio carácter” (Barrio, 1994, p.61). Incluso en los momentos en los que se ha roto esta neutralidad, y los centros educativos públicos se han mostrado críticos con ciertas situaciones, su conducta ha sido fuertemente reprobada por considerarlo un adoctrinamiento de los alumnos. Por esto, como plantea Barrio (1994) sería interesante que los centros públicos también pudieran ofrecer su propio ideario educativo, su propio proyecto educativo y su propio estilo pedagógico. Una situación que podría producirse si estos centros

poseyeran la suficiente autonomía para configurar ciertos aspectos de su vida institucional.

Esta cultura de centro debería producirse en lo que Arancibia (1992) llama “ethos escolar positivo” (p. 108). Es decir, un clima positivo y seguro, en una comunidad caracterizada por la cohesión y trabajo entre profesores. Donde conviva la importancia por el respeto mutuo, el trabajo y la confianza entre alumnos, profesores y padres. Autores como Spillane (2005) explican que el liderazgo del director en estos centros no se concibe como un ejercicio de influencia unilateral que surja únicamente de él. Sino que debe ser entendido como una energía colectiva de todos los individuos que se produce cuando trabajan en el mismo sentido y dirección. Así, quedaría obsoleta la concepción de que el liderazgo reside en una concepción formal, rígida, y exclusiva del director (González, 2008). Un estilo de gestión que tiene su base en principios democráticos basados en las relaciones de toda la comunidad escolar, y en la toma de decisiones y corresponsabilidad entre todos ellos (Fernández Díaz, 2007).

2. Gestionar de forma moderna. Este concepto hace referencia a la utilización de los recursos del centro según la realidad y necesidades que demandan sus alumnos. Se trata de crear acciones concretas y útiles, en lugar de aplicar procedimientos generales. Con esto no sólo se hace referencia a la elaboración del horario de los profesores, o a una gestión de instalaciones o materiales, sino también se hace referencia a una maximización de sus *recursos humanos*. Y es que el director, debe ser capaz de reconocer y potenciar las cualidades y capacidades de los miembros de su centro, y así, saber implicar a alumnos, familias, o profesores para que todos se conviertan en el motor de los cambios del centro.

Esta gestión *moderna*, también conlleva la retroalimentación de los procesos llevados a cabo. Es decir, el centro debe controlar y seguir tanto los progresos de sus alumnos, como las acciones que se realizan en él. Esto es importante para actuar sobre los procesos realizados, y así

adaptarlos, implementarlos o eliminarlos (Mulford, 2008). “Se busca que el liderazgo abrace un modo de trabajo pedagógico de vanguardias y manifestación esencial en la dirección de los centros hacia la eficacia” (Maureira, 2006, p. 3).

3. *Promover un liderazgo educativo (pedagógico)*. Para Elmore (2000), el nuevo estilo de gestión de los centros debe partir de un liderazgo entendido desde una perspectiva educativa. El director debe ser un guía enfocado a la mejora de la enseñanza. El resto de procesos gerenciales o administrativos, aunque importantes para el funcionamiento del centro, deben dejarse de lado para impulsar tareas más educativas (González, 2003; Vaillant, 2015). Así, el papel del director en este tipo de organización, es el de fomentar estrategias y procesos que influyan significativamente para alcanzar el aprendizaje de todos y de cada uno de sus alumnos (Maureira, 2006).

Ante el hecho de proporcionar un liderazgo educativo, surgen diversos informes y estudios que defienden ampliamente esta vertiente como la principal tarea que el director debe llevar a cabo. No sólo el informe McKinsey&Company (Moushed, 2010) se muestra favorable, sino también encontramos los estudios de Brookover y colaboradores (1995). Este último, mostró cómo los centros que presentaban altos niveles de rendimiento tenían en común directores dedicados a un liderazgo instructivo, visitando las clases frecuentemente y asumiendo responsabilidades educativas en la escuela. En cambio, cuando el director asumía labores de gestión y control de disciplina, los centros obtenían peores resultados.

Dentro de este factor clave, también habría que destacar la actitud de esta nueva organización sobre sus estudiantes. Una actitud de altas expectativas acerca del desempeño de los estudiantes (Vaillant, 2015). Donde se superpongan las actitudes positivas por encima de aquellas que

alteran y frenan el aprendizaje de los alumnos (Arancibia, 1992; Álvarez, 2005).

Estos tres factores forman el núcleo del nuevo concepto de institución escolar y de su gestión. Y es en este tipo de centro donde el director es capaz de buscar colaboradores para alcanzar objetivos educativos claros. Si esto no se produce, volvemos a caer en una concepción *heroica* de la función del director: una persona solitaria que lucha diariamente en su despacho contra todos los problemas que surgen en el centro (González, 2008). Para romper con esta concepción totalmente *arcaica*, se debe conseguir una estructura compartida (Bolívar, 2011) donde todo el grupo trabaje conjuntamente: “grupos de personas que trabajan juntas influyen más en lo que ocurre, en las escuelas, que un solo individuo” (González, 2008, p. 91).

Para conseguir este propósito, la literatura en torno a la tipología del liderazgo educativo es extensísima, y nos habla de modelos de liderazgo transformacional (Bass), instructivo (Duke), compasivo (Swann), o resonante (Goleman y Boyantzis). Entre estos estilos no se trata de escoger uno u otro, de hecho las distintas investigaciones muestran que no existe un único modelo que muestre resultados únicos. Ni tampoco existen investigaciones sólidas sobre el impacto real de cada liderazgo en los resultados (Ruíz Corbella, 2013). Se trata de utilizar y valorar las características comunes a cada modelo para conseguir la mejor dirección en cada centro.

Ilustración 1. Factores para la nueva gestión



Fuente: Información adaptada de Lorenzo (2004) y Fernández Díaz (2007)

Los dilemas y temores a los que se enfrenta cualquier sistema educativo son muy importantes (incremento de la desigualdad entre centros, pérdida de homogeneidad del sistema, aumento de la brecha social o pérdida del sistema público). El gran problema es que no ha resultado ser exitosa la aplicación de normas para todos los aspectos de la vida escolar (Arancibia, 1992), encontrándose agotadas las políticas educativas fuertemente centralizadas (Bolívar, 2004). Por ello, es necesario potenciar la función de la escuela. Esto lleva consigo la meditación profunda sobre los factores que deben caracterizar el funcionamiento en este tipo de centros autónomos. En ellos, uno de los factores que pasan a tomarse como esenciales para el buen funcionamiento y mejora, es la concepción de la dirección escolar entendida como *líder educativo de líderes*.

2.1. Relación entre escuela y familia

Aunque sobre la relación entre escuela y familia se hable en otros apartados, sí considero importante dedicar en exclusiva un apartado –aunque no muy extenso- a esto.

A lo largo de los años, y por causas diversas (horario de trabajo, cambios culturales, o modificación de valores), la relación entre familia y escuela se ha desvirtuado. Y no sólo esto, sino que para Remigio Beneyto (2008), también se ha visto modificado el punto de partida sobre quién debe ser el responsable de la educación de un joven. Así, los sistemas educativos y sus centros han visto modificada la posición sobre quién debía ser el núcleo educador principal (familia o Estado) encomendándose a ellos esta función. Esto ha dado como resultado un gran cambio en las relaciones entre estos dos agentes.

A pesar de que la responsabilidad educativa primaria recae sobre los padres, en la actualidad esta tarea se concibe como actividad de servicio público que debe procurar el Estado. Esto convierte a la educación en un

derecho que debe proporcionarse y por lo tanto, es el Estado quien debe poseer las competencias sobre cómo llevarla a cabo. Si esta consideración se toma como axioma, la familia pasa a ocupar un papel secundario en la educación de sus hijos ya que es la escuela la encargada de dictar qué y cómo debe llevarse a cabo esta educación. Asumir este concepto hace que se depositen en la escuela grandes dosis de responsabilidad, y se deleguen en ella una formación ética y en valores que tradicionalmente asumía la familia. Una formación que en muchas ocasiones supera la función y capacidad de los centros escolares.

Al pasar la responsabilidad a centrarse en el centro escolar, la participación de la familia en el propio centro y en la educación del niño puede llegar a considerarse como una intromisión frente a la tarea de los profesionales del centro. Esto provoca que las escuelas se conviertan en instituciones estancas, en las que no se fomenta la comunicación y relación con las familias.

La opción contraria entiende la educación desde un principio de subsidiariedad del sistema educativo respecto a las familias. Así, ésta se concibe como el núcleo educador natural (Sánchez et al., 2011), en la que los padres tienen la obligación y el derecho a proporcionar educación a sus hijos. Esta obligación conduce a varios aspectos de fuerte controversia actual como puede ser la elección de centro por parte de los padres (Beneyto, 2005) - asunto que no ocupa éste trabajo-. Pero sí que nos conduce a otro aspecto importante: la necesidad de una implicación total de la familia en el centro. Y es que bajo la consideración de que el núcleo familiar es el verdadero responsable educativo, los centros deben procurar la máxima participación y colaboración de éstos. Si los padres no sienten cómo sus principios, creencias, o valores, se corresponden con los que el centro proporciona, nunca se dará una verdadera participación activa entre familia y centro educativo. Desde esta concepción, el director debe tener en cuenta que aquello que se realiza desde el centro es subsidiario a la educación que la familia quiere proporcionar a sus hijos. Por ello, se debe procurar no sólo una participación activa en la vida del centro, sino una comunicación fluida y total. Esta concepción también recibe fuertes

críticas por considerar que tiene una raíz mercantilista buscando únicamente la satisfacción de los *usuarios* o *clientes* -los padres-.

Esta discusión ha llegado a producirse al desaparecer las barreras que separaban los límites educativos que corresponden a familia y escuela. Y es que ha desaparecido la concepción de que la educación y primera socialización de los jóvenes se reservaba a la familia, mientras que la escuela se encargaba de transmitir conocimientos (Consejo Escolar del Estado, 2015c). Todo esto ha producido, según Remigio Beneyto (2008) que “la sociedad española disocia familia y educación, alimentando la desconfianza recíproca” (p.73). Esto hace necesario que se renueve esta relación y crezca en términos de complementariedad y de colaboración, ya que ambas partes tienen el mismo objetivo: la educación del joven. Por ello, es necesario que se produzca un entendimiento total entre familia y centro (Sánchez et al., 2011). Como indica José María Barrio, la educación del alumno no la logra el sistema educativo, sino que la logran padres y profesionales (Gabilondo, et al., 2009). Por esto es el director, como responsable de los docentes, quien debe fomentar y potenciar esta relación, y convertirla en una tarea importantísima de su labor en el centro. La escuela y la familia deben compartir esta concepción en la que ambas partes son imprescindibles, y así puedan establecer sus funciones y creen espacios de entendimiento común en beneficio de una mejor educación (Consejo Escolar del Estado, 2015c). Cuando se consigue este entendimiento y los centros son capaces de abrir la vida escolar y la institución a las familias, se produce una relación clara en la mejora de logros académicos, de comportamiento, mayor motivación, mejora del clima escolar, mayores tasas de graduación y mayor satisfacción profesional (Consejo Escolar del Estado, 2015c).

Pero para lograr esto no basta con una labor unilateral de las familias, es la escuela quien debe tomar la iniciativa. Si ésta no se esfuerza en conseguir esta implicación y colaboración volverá a sucederse el estado de relaciones actual. Así, el Equipo directivo es el encargado de constituir una verdadera comunidad educativa, en la que el profesorado esté realmente implicado,

fomentando canales de comunicación abiertos, fluidos y continuos con las familias sobre el desarrollo académico y personal del alumno.

Para conseguir todo esto es imprescindible que los centros dispongan de la suficiente autonomía. No sólo se debe fomentar esta participación a través de los órganos y canales habituales (Consejo escolar o AMPA), sino que los centros puedan llevar a cabo planes de cooperación y actuación creando otros mecanismos y acciones.

3. Evidencias que apoyan la importancia del director como potenciador del sistema

Durante los últimos cuarenta años se ha multiplicado la literatura y los estudios en torno a la figura del director y su importancia en la gestión del centro. En la actualidad, se ha extendido una corriente que defiende que las funciones desempeñadas por el director, así como las habilidades que éste posee y que pone en funcionamiento, son uno de los elementos clave para superar los retos y dificultades diarias que se dan en los centros educativos. Consiguiendo mejorar la eficacia de las acciones llevadas a cabo en el centro, y a su vez, redundando sobre la calidad del conjunto del sistema (Valle y Martínez, 2010).

Así, son muchos los autores, como González (2003), Escudero (2004), o Maureira (2006) que defienden la gestión institucional y pedagógica del director como factor clave en la mejora escolar. Los directores se convierten así en los encargados de generar, potenciar y trasladar al centro diferentes medidas educativas (Pont, 2010). Incluso existen autores que van más allá, y sitúan el estilo de gestión de los directores como el eje sobre el que se deben apoyar los cambios educativos (Fernández Díaz, 2007).

La puesta en marcha de esta línea estratégica para la mejora de la educación ha sido tomada por diferentes países que han llevado a cabo

diversas actuaciones para potenciar el papel del director. Así un ejemplo de sistemas educativos en los que se ha dado mayor relevancia al liderazgo educativo como fuente de mejora son Boston, Inglaterra o Singapur (Moushed, Chijioke y Barber, 2010). Otros países han llevado a cabo fuertes medidas de formación y mejora del liderazgo como la realizada en Australia por el Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL), o en Sudáfrica por el Comité Nacional de gestión y liderazgo (CPNM) (Vaillant, 2015). O también Chile, donde el Centro de Estudios de Políticas y Práctica Educativa (CEPPE), ha puesto en marcha una línea prioritaria de investigación buscando saber: *quiénes son* los directores eficaces, cuáles son los métodos de trabajo de directores que mejor potencian las prácticas docentes, o cuál es su formación.

A pesar de esta fuerte potenciación internacional del papel del director, la investigación educativa ha estado más centrada en las metodologías de aula y en la obtención de resultados, dejando de lado la investigación sobre la influencia y gestión del director en los centros de éxito (Uribe, 2010). Como señala Arancibia (1992), durante los años 60 y 70 diversas investigaciones educativas señalaban al nivel socioeconómico y a la habilidad de los alumnos como factores clave, asignando una baja influencia a la labor de los centros. Pero fue a partir de los años 70 cuando se empezó a señalar el efecto de cada institución escolar en el aprendizaje y resultados de sus alumnos. De hecho investigaciones realizadas en Estados Unidos por Weber (1971) o Edmonds (1979), mostraron la influencia positiva del director en el aprendizaje de los alumnos.

Así, ¿existen evidencias sobre el papel de la gestión del director como factor de mejora en el centro?

A este respecto, es realmente útil el informe que McKinsey&Company²⁰ presentó en 2010, sobre las experiencias educativas de éxito puestas en marcha por 20 sistemas de todo el mundo que habían logrado una mejora en sus resultados no sólo significativa, sino sostenida y generalizada. En este

²⁰ El estudio realizado por esta consultora destaca por el análisis de las experiencias educativas llevadas a cabo por los países de mayor éxito, así como por las entrevistas realizadas a expertos en la materia.

informe se afirma que el 84% del rendimiento de los estudiantes de la OCDE depende de un factor *extraescuela* como la estabilidad y calidad del tejido familiar. Pero también influyen factores *intraescuela* como el nivel formativo de los docentes, o la calidad de los procesos educativos que realizan los centros. Curiosamente para este informe, nuestro país no sufre desventaja alguna en estos factores respecto al resto de países de la OCDE, es decir, que nuestra estructura social, económica, o política no impide que estos factores se desarrollen en desventaja respecto a nuestros países vecinos. Así el informe McKinsey&Company (Moushed, 2010) llega a destacar tres grandes áreas sobre las cuales deben actuar los sistemas educativos para buscar una mejora sustancial:

1. *Transparencia en las métricas de rendimiento.* Medida que trataremos en profundidad más adelante.
2. *Profesionalización de la docencia.* Una mejora que no sólo se aplica a docentes sino también debe aplicarse a la dirección de los centros educativos. Este estudio muestra cómo uno de los factores que más inciden en el desarrollo y mejora de un sistema educativo es la formación de sus profesionales, y por ende de sus directores. Siendo necesario prestar atención al desarrollo del *talento directivo*.
3. *Autonomía del centro.* Este es otro de los elementos comunes en los países que han mejorado su sistema educativo de un nivel bueno, a muy bueno. Y en el que el papel del director se convierte en vital.

Este estudio señala a docentes y directores como elementos básicos para mejorar el aprendizaje. Así, el informe que la consultora realiza para mejorar el sistema educativo español, indica que se debería contar con la “profesionalización de la figura del director del centro a través de una gestión de talento proactiva y muy enfocada que prepare para el puesto” (Calleja, Collado, Macías, y San José, 2012, p. 17).

De igual modo, el informe presentado en 2006 por el National College for Teaching and Leadership de Reino Unido, mostraba que el profesorado era el

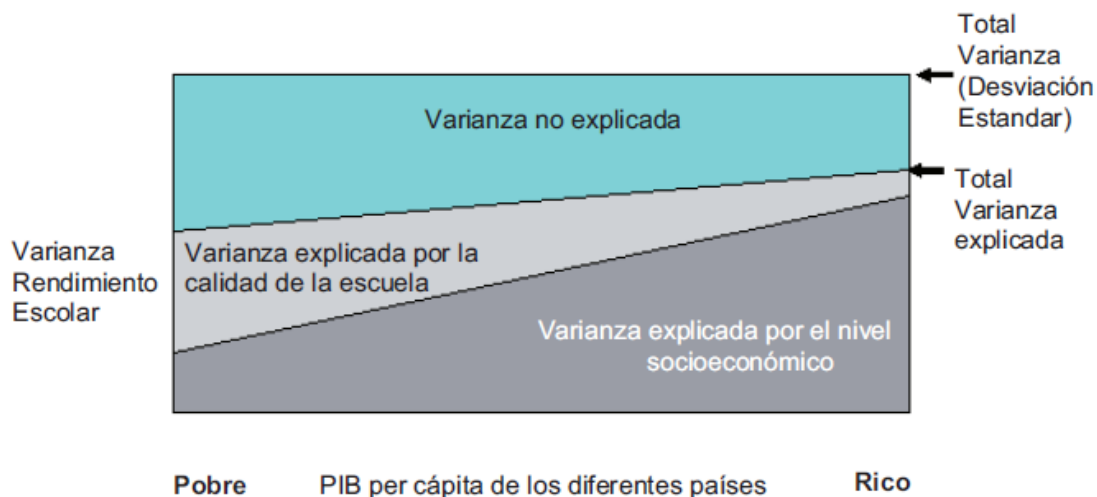
factor que más incidía sobre la mejora del centro. Pero, también ponía de manifiesto cómo existía un fuerte liderazgo directivo en todos los centros en los cuales se había alcanzado una mejora en la trayectoria de sus alumnos (Leithwood et al., 2006).

A este respecto, también hay que destacar otro estudio de Leithwood (2009), quien observó el impacto de la acción directiva sobre los aprendizajes. Para este autor, sólo la enseñanza que se produce directamente en el aula, es decir, la preparación, metodología utilizada por el profesor, atención del profesor, o el tiempo dedicado a los alumnos, influye más que el liderazgo educativo. Así, el liderazgo del director, se situaría como la segunda variable a tener en cuenta en la mejora del sistema educativo. Para este autor (en su sistematización sobre estudios realizados en Estados Unidos y Canadá) los efectos del liderazgo supondrían un cuarto del total de todos los factores *intraescuela*. Este dato es similar al mostrado por la Comisión Europea (2012), que sitúa el impacto educativo del liderazgo en torno al 27% de la variación en el rendimiento del alumnado. Aspecto también apoyado por los estudios de Reynolds sobre las escuelas que mostraban mayor éxito educativo. Este estudio señala que los estilos de dirección y la organización escolar influyen fuertemente sobre el rendimiento de los alumnos (Rodríguez, 2010). Una influencia que se multiplicaría en las escuelas de entornos difíciles (Brunner y Elacqua, 2004; Raczynski y Muñoz, 2006; Bolívar, 2009; Uribe, 2010).

De hecho, los estudios realizados sobre los factores de mayor incidencia en la educación, señalan a la familia y a la comunidad (factores *extraescuela*) como los elementos de mayor porcentaje de influencia (80%). En cambio, como se puede ver en la siguiente ilustración, este porcentaje varía en los países en vías de desarrollo. En estos, los factores relacionados *intraescuela* ejercen mayor influencia que en los países desarrollados (Arancibia, 1992; Brunner y Elacqua, 2003). Esto se produce porque en países con un desarrollo socioeconómico más bajo, la escuela está llamada a compensar las diferencias que puede producir el origen socio-familiar del niño. Así, el tipo de educación proporcionada contaría con un mayor índice a la hora de incidir positivamente sobre los resultados. Por ello, resulta importante el estudio realizado en Chile

por UNICEF y Asesorías para el Desarrollo (Concha, 2007), señalando a la labor del director y a la acción educativa de la escuela como el factor más influyente en aquellos centros que atendían a sectores desfavorecidos. En estos centros, entre las variables que producirían una mejora más significativa se encontrarían: trabajo colectivo de docentes, puesta en marcha de un conjunto de metodologías variadas, presencia de actividades curriculares complementarias, formación del profesorado, seguimiento del alumnado, evaluación frecuente, marco de incentivos al profesorado, liderazgo de los equipos directivos (Concha, 2007) y gestión autónoma con poder real de decisión (Brunner y Elacqua, 2004).

Ilustración 2. Factores que inciden en los logros de aprendizaje en países industrializados y en países en vía de desarrollo.



Fuente: Heynemann (1986), en Brunner y Elacqua (2004, p. 3)

No podemos dejar de lado una corriente que está cobrando importancia en algunos países: el movimiento de *escuelas eficaces* (Cuevas, Días e Hidalgo, 2007). Este movimiento está cobrando importancia en varios países de América Latina, aunque existe una mayor tradición en cuanto a su implantación en Reino Unido y Estados Unidos. Este movimiento (MEE)²¹, tiene como supuesto principal el que las escuelas sí inciden en los resultados escolares, independientemente de los factores externos. Estas escuelas utilizan procedimientos que conducen a la obtención de resultados que pueden

²¹ Movimiento de las Escuelas Eficaces.

ser replicados (Sandoval y Barrón 2007). Y aunque este movimiento ha sido criticado, lo importante aquí es señalar la base que lo sustenta: cada escuela puede influir significativamente sobre sus alumnos. Así, el MEE estudia detenidamente el conjunto de factores que pueden influir en el estudiante, afirmando que desde la perspectiva de la eficacia sí influyen las características de la dirección.

Estas características de la dirección pueden entenderse como las competencias que el director tiene asignadas para influir en la vida y procesos del centro. Así, en el XXII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado (Consejo Escolar del Estado, 2015) se señalan dos grandes bloques de aspectos que influyen en las escuelas más exitosas, el primero de los bloques con una mayor relevancia, y el segundo de ellos con menor homogeneidad pero con bastante evidencia:

Tabla 9. Aspectos comunes en escuelas eficaces.

| Aspectos comunes a las escuelas eficaces | Aspectos con alta homogeneidad en escuelas eficaces |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Altas expectativas académicas sobre alumnos• Currículo de calidad• Clima escolar ordenado, seguro y disciplinado | <ul style="list-style-type: none">• Monitorización del progreso del alumnado• Participación destacada de las familias• Utilización de deberes para mejorar resultados |

Fuente: Información adaptada del XXII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado (2015).

A pesar de no aparece directamente referenciada la labor del director en el centro, sí que es cierto que estas características podrían ser perfectamente impulsadas por él a través del desempeño de sus funciones y competencias. Y es que estos aspectos están relacionados con sus responsabilidades en el

centro, y por lo tanto, dependerían del director para ser implementados en la institución.

Así, volviendo a centrarnos en la importancia del papel del director en el centro, también podemos señalar los estudios realizados en Alemania que prueban que el liderazgo del director es uno de los indicadores fundamentales de los colegios efectivos (Arancibia 1992). En estos estudios, conseguían mayores resultados aquellos directores que centraban su gestión en los resultados del aprendizaje y en lograr que los alumnos logaran sus objetivos. Así, se señala que la influencia del director podría influir con un porcentaje mayor que la titularidad pública o privada del centro (Rodríguez 2010).

A este respecto, es importante añadir las investigaciones etnográficas de Elsie Rockwell (1995, en Rodríguez 2010) quien mostraba cómo los contenidos que un centro escolar transmitía estaban condicionados por la *cultura escolar* del centro, es decir, por la organización, actividades, o funcionamiento del centro. Lo que Philip Jackson acuñó como *currículo oculto*. Cultura en el que el estilo de gestión del director se considera realmente influyente. En esta línea, Dewey (1995) apunta hacia la necesidad de conseguir un ambiente social estimulante en el centro. Así pues, para el SERCE²² (2008), un clima escolar positivo es el factor asociado al desempeño escolar con mayor poder de predicción de los logros cognitivos de los estudiantes. En donde el director sería el gran encargado de conseguir, potenciar y crear este clima de centro. Y es que autores como Leithwood (2009), defienden profundamente la importancia de la labor del director escolar como agente central dentro del contexto de relaciones sociales que se producen en la escuela.

Si bien es cierto que las investigaciones y estudios internacionales deben aportar datos más concluyentes sobre el peso del director en la mejora del aprendizaje del estudiante (Vaillant, 2015). Lo que sí concluyen los estudios mostrados es que si, el rol de los docentes es un elemento realmente determinante en la mejora de los procesos educativos, el de los directivos también es un fuerte elemento de mejora. Así, el director pasa a convertirse en un ingrediente básico para crear las condiciones institucionales idóneas en las

²² El SERCE (Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo) se engloba dentro de las acciones educativas que la UNESCO lleva a cabo en América Latina y el Caribe.

que se promueva y potencie la labor docente. Y por lo tanto, impulsando la eficacia de la organización escolar. Esta influencia es complicada definirla como indirecta o directa. Si bien su labor influye en otros procesos claves del centro y, por lo tanto podría considerarse indirecta, la influencia sobre ellos puede ser tan alta que algunos autores lo consideran como influencia directa (Uribe, 2007; Vaillant, 2015).

Pese a la gran influencia que el director puede tener en la mejora del aprendizaje de los alumnos, es necesario apuntar que, como medida aislada no puede generar un efecto suficientemente positivo sobre el sistema educativo español (OCDE, 2014b). Más bien, es fácil que consiga el efecto contrario. En un sistema que se ha querido caracterizar por una gran democratización de los centros, no se puede dotar al director de un mayor peso en la toma de decisiones sin un control, seguimiento, o formación adecuada. Este aumento de competencias, sin el acompañamiento de un conjunto de medidas y actuaciones que apoyen a este profesional -que podremos ver en los apartados siguientes- puede llegar a verse por el resto de miembros de la comunidad como un desafío y pérdida de participación. Entendiéndose así, como el retorno a un modelo de escuela y de director autoritario de tiempos pasados (Monarca, 2012).

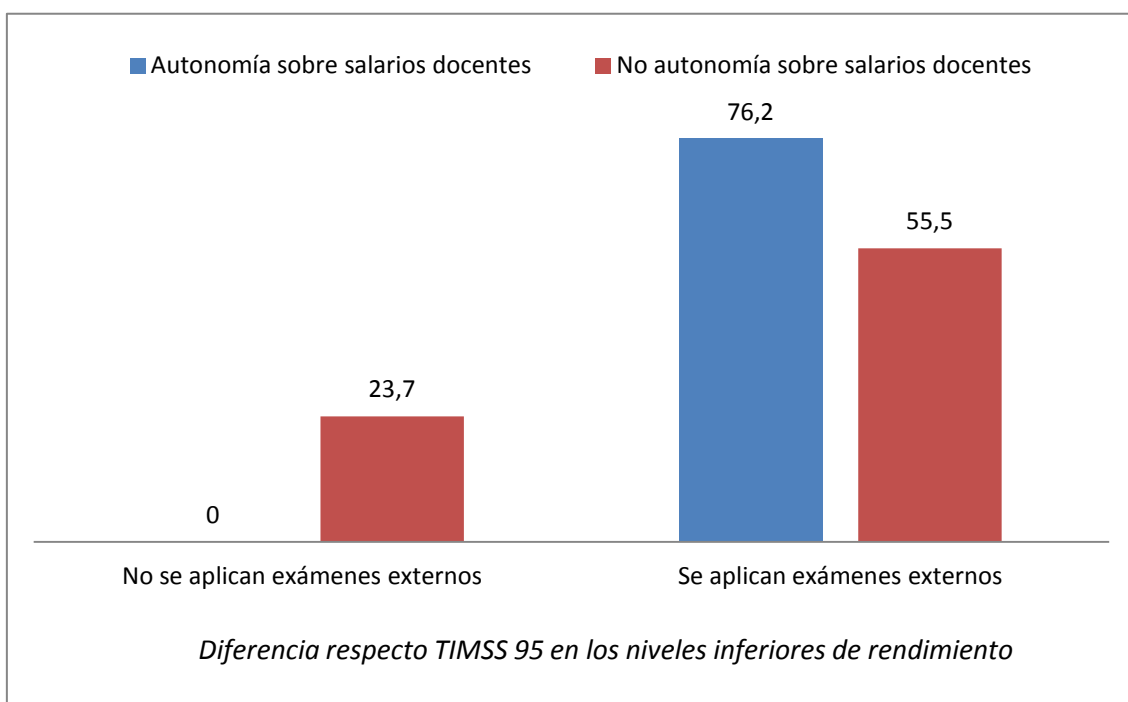
Por ello, y para que la labor del director sea realmente influyente en el sistema educativo, se hace necesario no sólo un cambio en el modelo directivo español. Además, es necesario un cambio en el modelo de *construcción* del centro educativo, en el cual cada colegio tenga autonomía suficiente para poder adaptarse a la situación concreta de su alumnado.

A este respecto, es importante señalar la experiencia llevada a cabo en México (Álvarez, 2005). Este país llevó a cabo un proyecto que incorporó más de 20 mil escuelas de educación básica. Estas vieron aumentada su autonomía, teniendo asesoramiento y acompañamiento para llevar a cabo programas de mejora, y recibiendo apoyo económico en las actividades que decidieron los docentes y los directivos. El resultado de este proyecto fue espectacular, ya que no sólo mejoraron sus resultados el 71% de estas

escuelas en el segundo año respecto al inicial, sino que además redujeron a la mitad el abandono escolar.

Así, se torna muy importante que la autonomía del centro se convierta en condición previa para el ejercicio de la labor positiva del director. Como muestra el gráfico siguiente, según el estudio de Hanushek y Woessmann, (INEE, 2013e), los alumnos poseen mejores resultados en aquellos centros dotados de mayor margen a la hora de tomar decisiones en cuestiones pedagógicas, presupuestarias y sobre contratación de personal.

Tabla 10. Relación entre el rendimiento del alumnado, la existencia de exámenes externos y la autonomía de los centros.



Fuente: Eric A. Hanushek y Ludger Woessmann en INEE (2013e)

A lo largo de este apartado se han mostrado algunos de los estudios que apoyan la influencia positiva del director en el centro. Y a pesar de que la investigación educativa aún tiene que aportar más datos sobre la relación director-desarrollo del alumno, puede resultar sorprendente ver cómo la política educativa española y sus diferentes leyes educativas, se hayan olvidado de uno de los profesionales que podría ejercer un papel decisivo en la mejora de los resultados educativos de nuestros jóvenes (Pont, 2010).

4. Competencias y características del modelo teórico directivo

A lo largo de esta tesis ya se han podido entrever muchas de las características y competencias que debería poseer el director escolar. Un profesional preocupado no sólo por lograr una simple mejora de su centro, sino atento a que el colectivo de personas que confluyen en esa institución alcancen un desarrollo individual, formativo y de crecimiento personal (Valle y Martínez, 2010).

Para alcanzar estos objetivos, son muchos los trabajos que hablan sobre el conjunto de cualidades que el director debe poseer²³: Martínez Corchón (1984), Navarro (2002), Lorenzo (2004), García, Poblete y Villa (2006), Maureira (2006), Robinson (2007), Fernández Díaz (2007), Leithwood, Harris, y Hopkins, (2008), Uribe (2010) o Navareño (2012). Por ello, a continuación se presentan algunas de las principales capacidades que el director debería poseer para desempeñar su puesto de forma efectiva:

- *Guía de la educación.* Por encima de todas las capacidades que debe poseer el director, éste debe convertirse en un líder pedagógico. Siendo su labor principal la de impulsar el crecimiento y mejora educativa del centro. Para ello debe hacer uso de sus competencias en materia educativa, y así lograr, el crecimiento profesional de sus compañeros, alumnos y el suyo propio. Se pretende que el director centre su esfuerzo en su papel de líder de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en detrimento de otras de sus tareas gestoras (Vaillant, 2015). Para esto el director, como guía de la educación, debe cumplir con los siguientes parámetros:
 - Debe tener la capacidad y competencias para apoyar el esfuerzo de los profesores.

²³ Ver Anexo I.

- Debe apoyar las necesidades que presenten los profesores en el aula.
- Debe asumir la responsabilidad de la evaluación²⁴.
- Debe tener la firmeza para establecer y hacer cumplir normas a profesores y alumnos.
- *Capacidad para implicar a los miembros.* No sólo debe implicar a toda la comunidad por separado, sino que también debe ser capaz de propiciar y apoyar los procesos de colaboración. Se trata de crear y potenciar las condiciones necesarias para que, las capacidades y compromisos de profesores y padres, establezcan redes de trabajo y colaboración (Bolívar, 2009).

En primer lugar, el director debe implicar al colectivo formado por los docentes. Un colectivo en el que se ha producido uno de los grandes problemas que atomiza la educación, y que debe ser eliminado: el individualismo (González, 2008). Como defiende Ken Robinson (2011), nos hemos acostumbrado a que nuestro sistema escolar fragmente la cooperación entre individuos (cada profesor en su clase, cada alumno se sienta por separado, cada alumno realiza sus ejercicios, la corrección es individual). En cambio, olvidamos que las personas somos seres sociales, y que esta socialización y colaboración forma parte del espíritu propio del ser humano. Por ello, se convierte en necesidad fundamental, el involucrar a toda la comunidad escolar para lograr conjuntamente unas metas de mejora comunes (Moushed, 2010). Sólo una dirección entendida desde el trabajo de un equipo es capaz de dar una respuesta eficaz a las demandas y necesidades que diariamente presenta un espacio tan complejo (García et al, 2006).

El otro gran colectivo al que es necesario implicar son las familias. Un colectivo en el que su participación en el centro, paulatinamente se ha ido perdiendo. Pérdida que se ha producido a pesar de existir distintos órganos en el centro para que éstos participasen. Esta distancia entre

²⁴ PISA 2009 muestra cómo en los países en los que no se produce un sistema de evaluación, los centros con mayor autonomía tienen peor rendimiento (OCDE, 2011)

centro y padres ha provocado una baja implicación de éstos últimos en un proyecto en el cual no se les hacía partícipes directos. Para Nicolás Sánchez, para lograr una verdadera participación de los padres, éstos deberían participar del establecimiento, desarrollo y control de objetivos que afecten a la educación de sus hijos (Sánchez, 2011). Así, una participación efectiva en el centro, conseguiría una implicación de este colectivo. Esta necesidad de colaboración no sólo se demanda desde el centro sino también es demandado por las familias. Así, en los informes de los diversos Consejos Escolares del Estado se muestra esta demanda de participación de las familias. A este respecto, en el XXIII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado, para fomentar esta participación conjunta se recomiendan acciones como: mantener información fluida entre escuela y familia, fomentar la participación de las familias en los órganos de gobierno y AMPAS, fomentar la presencia activa de las familias en el centro, desarrollar planes de actuación en el que las familias puedan participar, o dotar a profesores y equipos directivos de habilidades de comunicación con las familias (Consejo Escolar del Estado, 2016). Todo ello con el fin de lograr una fuerte implicación de las familias en la vida escolar de sus hijos.

- *Compartir el liderazgo* (Navarro, 2002). Unido a las características anteriores, el director debe tener la capacidad para compartir el liderazgo. El ejercicio de su dirección debe considerarse desde un liderazgo compartido y distribuido, en el que las responsabilidades no se concentren en el director, sino que se distribuyan entre todos los sectores (Navareño, 2012). Con esto se busca dar la oportunidad a todos para influir y participar en los procesos y en la consecución de los objetivos marcados (Leithwood, 2009). Así, los diferentes miembros del centro se sienten más implicados en la consecución de metas. En este modelo el liderazgo no se entiende como una cualidad exclusiva de una persona, sino que ahora pasa a ser en una responsabilidad compartida por todo el centro. En el que cada persona se sienta partícipe y líder de

aquella *misión* que tiene encomendada. Y es en este marco, en el que el director debe organizar a todos los que forman parte del sistema - alrededor de un propósito común que mantenga unidos-. Con este trabajo conjunto y con un liderazgo compartido se consigue una verdadera influencia en la calidad del centro (Toledo, 2010). A pesar de esto, es importante remarcar que esta distribución no excluye la necesidad de que el centro vea al director como un líder. Y así el director pase a convertirse en “un líder de líderes” (Ruíz Corbella, 2013, p. 85).

- *Impulsar el buen clima de relaciones humanas.* El director debe ser capaz de promover y crear un clima de unión, regido por la comunicación. Esta es la base para que se produzca un trabajo colaborativo (Weber, 1971). Para ello el director debe tener la capacidad de poder mediar entre las distintas personalidades del centro. Además, debe ser el primero que -en el ejercicio de su liderazgo- mantenga relaciones fluidas –ya sean formales o informales- con toda la comunidad (Vargas, 2010).
- *Capacidad para analizar puntos fuertes y débiles.* El director debe tener la capacidad y habilidad para analizar las características del centro²⁵. Para así, poder utilizar el potencial y las herramientas de las que dispone, y utilizarlas en aquellos procesos en que sean más necesarios. A esto, debe sumarse la capacidad de detectar las necesidades personales y profesionales del centro. Y todo ello, sin olvidar la necesidad de hacer su propio análisis y autorreflexión para evitar repetir errores.
- *Lectura de la realidad y perspectivas de futuro* (Centeno, 2007). Además de analizar las características, potencialidades y necesidades del centro, también debe ser capaz de detectar los problemas y demandas que su contexto exige al alumnado. Demandas a las que tendrán que enfrentarse sus alumnos (Ruíz Corbella, 2013). Además, el director ha de tener la capacidad de adecuar sus actuaciones a los cambios que puedan presentarse.

²⁵ En este contexto se utiliza el término centro como al conjunto de personas, contexto social, contexto político-administrativo, materiales e instalaciones que formarían toda su comunidad educativa.

- *Importancia de la autoestima y fuerza emocional, como ejemplo de superación y apoyo.* En un momento de profunda crisis cultural y de valores, con la gran presión ejercida sobre los sistemas escolares, el director debe mostrarse con la suficiente fortaleza para afrontar las tareas que se le exijan. Mostrándose como ejemplo ante toda la comunidad educativa. Dentro de esta imagen *ejemplarizante*, también se incluye el saber aceptar las críticas como vehículo de mejora.
- *Capacidad para ilusionar.* Al convertirse en el líder del centro, debe ser capaz de animar a la comunidad, y de imponer un espíritu de superación. Debe comunicar e ilusionar para que los objetivos no se vean como metas inalcanzables, sino como vehículos y motivaciones para superarse uno mismo. Para Navareño (2012), el director “debe hacer creíbles las utopías” (p. 8).
- *Puente entre centro y comunidad.* El director debe poseer la capacidad de establecer relaciones sólidas y fluidas con otros centros educativos, administraciones y/o otras entidades que estén presentes en el entorno del centro. Con el objetivo de consolidar su compromiso con la comunidad educativa. Esta vinculación de escuela y comunidad es esencial (Toledo, 2010) para alcanzar un mismo objetivo: la educación del alumno (Valle y Martínez, 2010).
- *Fuerza de propósitos, toma de decisiones y autoridad.* El director también debe tener la habilidad para asumir conductas firmes y rígidas. En su ejercicio de liderazgo, debe mostrar que sabe ejercer su autoridad. Entendiendo esta autoridad desde un punto de vista carismático, tradicional o legal (Vargas, 2010). Además, debe tener la capacidad suficiente para no aceptar *modas* o influencias exteriores, apoyando aquellas acciones educativas que mejor ayuden y se adapten a su centro.
- *Dar sentido a aquello que se realiza en el centro.* Debe estar informado, y debe controlar y comprender todo aquello que se está llevando a cabo en su escuela. Debe conocer los objetivos que persiguen los proyectos

que se realizan en el centro, y así realizar un seguimiento efectivo para conocer su validez y funcionamiento. Este conocimiento de lo que ocurre en el centro es imprescindible para gestionar tiempos y recursos.

Se puede ver que en este modelo, la función del director comprende un amplio conjunto de tareas, funciones, competencias y responsabilidades. Para Bolívar (1997):

Cualquier propuesta medianamente compleja sobre el liderazgo debiera situarse entre concebirlo como un gestor eficiente, identificable con la posición formal ocupada por una persona, y como tarea moral amplia, expresión cualitativa de una organización dinámica y comunitaria, y – como tal- una función difusa entre todo el profesorado. (p. 25)

Como convenientemente indica González (2008): “Todas estas cualidades son más fáciles de expresar por escrito que de desplegar en la práctica”. (p.96)

CONCLUSIÓN

En la búsqueda de una mejora de resultados escolares, en las últimas décadas muchos países han puesto en marcha diversas reformas en sus sistemas educativos. Estas reformas han sido acompañadas de amplios análisis para conocer cuáles eran los elementos de mayor influencia sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje. Así, el aumento de la autonomía de los centros escolares se ha convertido en una de las medidas educativas más extendidas en los países con mejores resultados (Longo, 2009).

Con esta acción educativa, se pretende situar a la escuela como principal agente de mejora educativa (Marina et al., 2015). Para que desde él, se impulsen acciones concretas que surjan de las necesidades y demandas de su comunidad educativa. Se pretende mejorar el sistema educativo a partir de la mejora de cada una de sus células –los centros-. Este cambio en el modelo educativo es llamado por Hopkins como “la reforma liderada por las escuelas” (Concha, 2007, p. 133). Y entre sus características encontramos el profesionalismo, la autonomía, la responsabilidad por los resultados y un trabajo en equipo compartiendo ideales, misión y objetivos.

Para que conseguir una verdadera autonomía, es imprescindible contar con un responsable que sea capaz de dirigir y desarrollar un proyecto educativo en una tipología nueva de centro escolar. Esta función no puede llevarse a cabo de forma centralizada por la Administración mediante dictámenes y normas, ya que esto impide la adaptación y concreción a las necesidades del propio centro. Para ello, es necesario plantear un nuevo modelo -en nuestro país- de director escolar. Un agente educativo sobre el que

recaen multitud de exigencias. Entre ellas, la de convertirse en un auténtico líder que encabece un proyecto educativo con el objetivo de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje para sus alumnos.

El desarrollo de este importante rol, exige que el director cumpla con un gran conjunto de competencias, características y cualidades. Todas ellas podrían englobarse en tres grandes aspectos del director escolar (García et al., 2006; Valle y Martínez, 2010):

1. *Factor humano.* Al ser la institución escolar una multitud de personas con intereses diversos, el director debe poseer distintas habilidades sociales y competencias para establecer relaciones con todos. Además, debe ser capaz de desarrollar su tarea de forma compartida, potenciando el surgimiento de otros líderes. Y desarrollando de forma colaborativa acciones de mejora.
2. *Factor de gestión.* Como administrador de un centro autónomo, el director debe contener las suficientes capacidades y competencias para gestionar su escuela (económica, material y humana). Así, un centro correctamente auto-administrado y auto-gestionado, puede multiplicar su eficacia (Valle y Martínez 2010).
3. *Factor educativo.* Este es el factor más importante que debe desarrollar. Todos sus esfuerzos, tareas y competencias están dirigidas a mejorar la educación de sus alumnos. Así pues, su característica más importante será la de impulsar las mejoras educativas del centro.

Todo esto hace necesaria una formación que vaya más allá de las competencias pedagógicas de su tarea docente. Por ello, se hace imprescindible poseer conocimientos, estrategias y desarrollar habilidades que le capaciten para el ejercicio de este cargo.

Así el director pasa a convertirse en un profesional que influye directamente -sin imposiciones- en los procesos educativos del centro. Basándose en que los centros escolares efectivos son aquellos en los que sus prácticas directivas y docentes lo son (Marina et al., 2015). Esta influencia

conlleva multitud de tareas, entre las que se pueden destacar: crear un clima de apoyo a las actividades escolares, promover el trabajo colectivo entre el profesorado, contar e incorporar a toda la comunidad en la toma de decisiones, definir y promover objetivos comunes, o planificar y apoyar la labor pedagógica del centro (Racynski y Muñoz, 2006).

Así pues, son numerosos los beneficios que puede conllevar en España un nuevo modelo directivo basado en estas características. Pero también son diversos los problemas que puede acarrear la incorrecta puesta en marcha de un modelo en el que director y escuela centralicen mayores competencias y autonomía. Esto se ha convertido en un tema fuertemente cuestionado debido al peligro que puede conllevar su incorrecta aplicación. Y justamente es este riesgo y el estancamiento que ha demostrado el actual sistema educativo centralizado, lo que hace necesario profundizar en las características del director no sólo desde el aspecto teórico sino también conociendo el modelo legislativo actual, así como en el modelo directivo de otros países europeos.

SEGUNDA PARTE:

El modelo legislativo español

CAPÍTULO IV-

Situación histórica del director en España

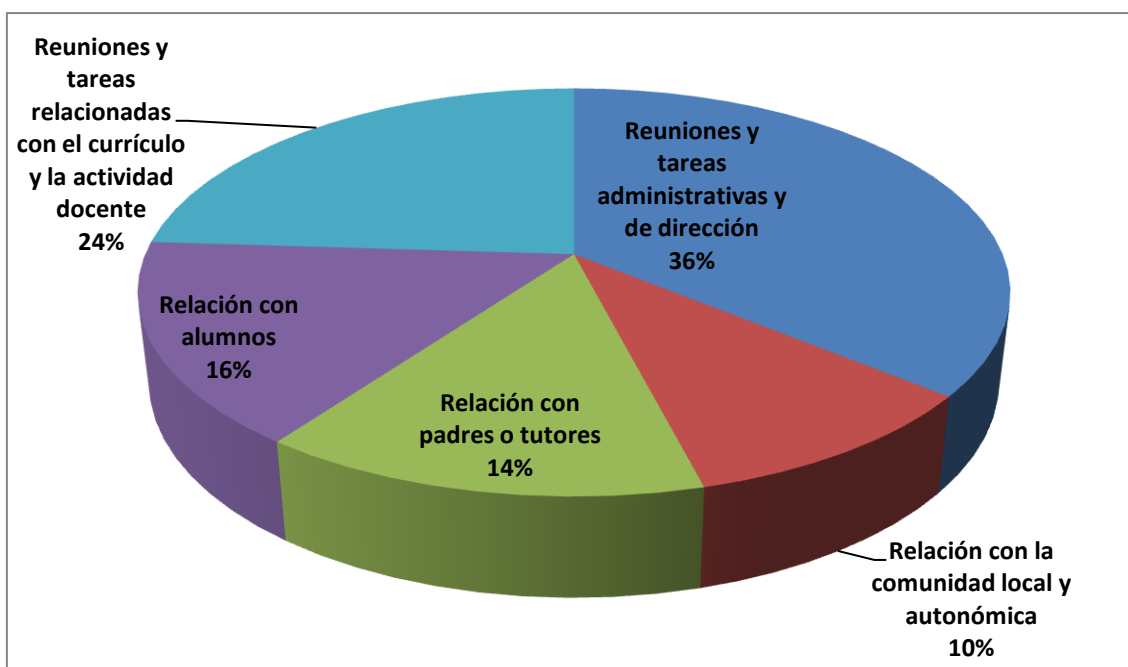
1. Introducción

En la primera parte de este trabajo se han mostrado cuáles son las características que, desde la doctrina teórica, se demandan al director escolar. Para que esta función educativa pueda alcanzar toda su potencialidad pasa a ser necesario que los centros estén dotados de la suficiente autonomía para atender de forma más adecuada las demandas de sus alumnos. En este contexto, el director podría reunir mayores competencias y capacidades para actuar en la mejora educativa del centro.

Esto hace que, en consonancia con unas atribuciones y responsabilidades cada vez mayores (Pont, 2010) (administración del centro, recursos humanos y financieros, rendición de cuentas, competencias educativas, evaluación, relación con los padres, o liderazgo) sea necesario encontrar directores que estén suficientemente preparados para afrontarlas. Así, se puede ver la figura del este tipo de director como *conductor* del cambio organizacional de los centros (Delgado, 1991).

Para conseguir que el director pueda influir verdaderamente en el quehacer diario de la escuela, es necesario acompañarlo de otras medidas educativas, no es suficiente con un cambio de modelo. No se logrará que éste pueda alcanzar los objetivos propuestos si no se le dota de mayores competencias y formación. De igual modo, se hace necesario alejarlo de tareas administrativas para poder dedicarse a un liderazgo educativo (González, 2003). Dichas tareas administrativas, en la actualidad en nuestro país, prevalecen muy por encima del resto de funciones. Esto hace que el director esté más ocupado y preocupado por atender las demandas que le exige el sistema, que formando equipos de trabajo sólido (Fernández Lozano, 2012). Como se muestra en la tabla siguiente, los directores españoles manifiestan que ocupan el 36 % de su tiempo en tareas administrativas y propias de la dirección (INEE, 2014^a). Este gran porcentaje de dedicación debería disminuir y repartirse en el resto de tareas, sobre todo en aquellas más cercanas a la planificación y desarrollo pedagógico.

Tabla 11. Distribución del tiempo de trabajo de directores en España



Fuente: TALIS 2013, en INEE (2014a)

Esta división de las tareas, caracterizan al modelo de director escolar que tiene España. Así, en esta sección se analizará desde un punto de vista legislativo cuáles son las características que posee el modelo de director de centros públicos. Para así, y después de conocer cuáles son las características dictadas desde el modelo teórico, poder comparar y conocer el estado actual del modelo español. Para ello, es necesario estudiar el pasado legislativo-educativo que ha conducido hasta la actual concepción de este rol en nuestro sistema. Y dada la situación política actual de permanente cambio, se profundizará en el análisis de los dos últimos proyectos legislativos (LOE y LOMCE) buscando conocer las características que definen al director. Esto permitirá analizar si los cambios más recientes propuestos para este rol, se acercan o se alejan del modelo propuesto a nivel teórico.

2. Evolución del director en el sistema educativo español

Como se ha mostrado, el contexto social ha influido y modificado las funciones del director. Estos cambios pueden considerarse abstractos y difíciles de localizar en un momento temporal concreto. Por ello, en este punto se va a mostrar un resumen de la evolución y características del director en el sistema educativo público en España a lo largo de las múltiples reformas legales.

Y es que el devenir histórico-político de España, y las múltiples diferentes leyes educativas que se han sucedido, han modificado el modelo de director de este país. Así, este modelo directivo ha pasado de una concepción jerárquica, autoritaria y burocrática, propia de la primera mitad del siglo XX, a una concepción más participativa y democrática. Estos cambios se han producido por el acercamiento, a lo largo de las décadas, a las tendencias educativas emergentes en Europa en ese momento. Esto ha dado como resultado -en la

actualidad- a un modelo de director calificado por Estruch (2002) como una suma incoherente y superpuesta de submodelos de gestión.

Se puede decir que desde el siglo XIX hasta 1970, el modelo de director español recibió grandes influencias del modelo francés. El director de este periodo se caracterizó por configurarse como un cuerpo funcional propio, fuertemente centralizado, dependiente del Ministerio de Educación, y con un poder piramidal y autoritario en el centro. La disolución de este cuerpo de directores, con la Ley General de Educación de 1970, finalizó con esta influencia francesa. Así, el modelo de director fue reemplazado por un estilo más acorde con los cambios político-sociales que se demandaban en España. A partir de este momento, se buscó dotar al centro de una mayor democratización y participación de toda la comunidad escolar en el diseño y funcionamiento de la institución. El problema es que esto se logró en detrimento de las competencias del director, a favor del Consejo escolar y del Claustro de profesores. Este modelo autogestionario que se instauró con la LODE en 1985, recibía las influencias de la autogestión de la Yugoslavia de Tito y de la revolución portuguesa (Estruch, 2002). Con el discurrir de los años noventa, el sistema educativo volvió a cambiar de modelo y se fijó en el modelo de autogestión anglosajón. Con este modelo se quiso dotar de mayor autonomía curricular al centro. Pero a pesar de las manifestaciones que las leyes educativas realizaron sobre este aspecto, no se logró alcanzar una autonomía suficiente ni para el centro ni para el director.

Tabla 12. Comparación de los submodelos directivos aplicados en el sistema español y las leyes educativas donde han sido aplicados

| Submodelo | País modelo | Periodo de aparición | Sistemas educativos afectados | Características |
|------------------------------------|-----------------------|---------------------------------------|--|---|
| Funcionarial y centralizado | Francia | Mitad siglo XIX hasta mediados del XX | <ul style="list-style-type: none"> • Ley de Enseñanza Primaria de 1945 • Ley de Enseñanza Media de 1957 • Reglamento del cuerpo de directores escolares | <ul style="list-style-type: none"> • Sistema educativo centralizado. • Cuerpo de directores dependiente de la administración. • Sin funciones docentes. |
| Auto-gestionario | Yugoslavia / Portugal | Años 80 | <ul style="list-style-type: none"> • Ley General de Educación • LODE | <ul style="list-style-type: none"> • Participación de toda la comunidad. • Búsqueda de mayor democracia en el centro. • Disminución de la autoridad del director. |
| Autonomía curricular | Anglosajón | Años 90 | <ul style="list-style-type: none"> • LOGSE • LOPEG • LOCE • LOE | <ul style="list-style-type: none"> • Incorrecto aumento de la autonomía • Aumento de las competencias del director • Aumento de la importancia del director sobre el centro • Modelo incorrectamente aplicado |

Fuente: Información adaptada de Estruch, 2002.

Así, el director español ha evolucionado hacia una mayor democratización y distribución de sus funciones a través de: creación de órganos colegiados, incorporación de los distintos sectores de la comunidad, y abandono del

directivo unipersonal. Lo que ha provocado que su función en el centro se difumine debido a las pocas competencias que posee, los pocos recursos de los que dispone y el gran número de tareas a asumir. Este modelo que tiene sus bases en la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) de 1985, ha configurado el concepto que actualmente se tiene sobre el funcionamiento del centro y sobre la tarea del director, influyendo fuertemente en su labor.

2.1. Los primeros modelos directivos del siglo XX hasta 1967

El surgimiento de la figura del director escolar puede situarse recientemente en la historia educativa de España. Aunque puede considerarse a la Ley Moyano de 1857 como la primera gran ley educativa de nuestro país, la figura del director no aparecía reflejada en Educación primaria. En el momento en el que se modificó el sistema educativo de escuelas unitarias (con un único profesor al frente de la escuela) y se evolucionó hacia un sistema más complejo, fue cuando surgió esta figura escolar. Momento que puede fecharse a finales del XIX e inicios del XX cuando apareció la Escuela Graduada²⁶, y con ella surgió la figura del director escolar (Egido y Paredes, 1994). En estos centros se agrupaban los alumnos por niveles, lo que dio lugar a la confluencia en un mismo centro de varias clases y profesores. Con este nuevo modelo de organización escolar se hizo necesaria la aparición de una figura que se encargara de coordinar y velar por el funcionamiento de la institución y asignar responsabilidades (Murillo, Barrio y Pérez-Albo, 1999). Por ello, en 1918 con el *Real Decreto aprobando el reglamento de régimen interior de las Escuelas graduadas*, surgió la figura del *maestro-director* que alternaba su labor docente

²⁶ Varios nombres destacan en la configuración de este tipo de enseñanzas. En primer lugar destacar a José de Calasanz quien en el siglo XVI-XVII creó y sistematizó esta configuración escolar. En España la regulación de esta estructura se debe a Rufino Blanco, autor del Real Decreto de 1898 que introdujo esta organización, y Francisco Giner de los Ríos, por la defensa de este modelo.

con trabajos propios de la dirección²⁷. Centrando su labor en aspectos burocráticos, y poseyendo ciertas competencias en materia disciplinaria, de profesorado y de coordinación pedagógica.

En educación secundaria la aparición de esta figura no es tan nítida (Murillo et al., 1999). Apareciendo con la nomenclatura de *rector de institutos* en el Plan General de Instrucción Pública de 1836, y en el Plan General de 1845 donde los institutos provinciales poseían un director escogido por el gobierno (Navareño, 2012).

Con la *Ley de Bachillerato de 1938*, y el *Reglamento de Régimen Interno de 1940* se desarrolló el gobierno de estos centros, estableciendo un modelo centralista en el cual el director debía mantener y fomentar ideales propios de la nación, como la formación espiritual y patriótica. Así el director, nombrado por el Ministerio de Educación Nacional, tenía entre sus funciones el control de la disciplina de los profesores, vigilando que éstos cumplieran con sus deberes y su programa, o velar por el orden de sus alumnos. Además, director y Consejo de Dirección, poseían competencias sobre la gestión económica y administrativa, así como tenían tareas de coordinación pedagógica. En este modelo de tipo autoritario, el director era responsable ante la Administración del funcionamiento del centro, poseyendo competencias para aplicar las sanciones correspondientes e informar al Ministerio.

En 1945 la *Ley de Enseñanza Primaria y el Estatuto de Magisterio de 1947*, establecieron como representante legal al director, continuando con una fuerte tradición controladora de la vida del centro y del personal docente. Las funciones que debía realizar quedaban restringidas a la coordinación de las instituciones complementarias de la escuela, la gestión del presupuesto, y ser enlace con la Administración en el trámite de documentos. Así, con esta norma legal, el director se consideraba el transmisor y controlador de que las normas se cumpliesen en su centro. En ese momento, el Ministerio de Educación seguía nombrando al director (en el caso de grupos escolares de menos de 6 unidades), pero se introdujo por primera vez la regulación de una normativa en

²⁷ Podían abandonar su función docente para realizar tareas exclusivas como director en el caso de escuelas de seis o más secciones.

la que, para los grupos escolares de 6 ó más secciones, la selección del director se realizaba a través de una oposición. Este método de selección, junto al abandono de la tarea docente, configuran unas características del director que contrastan con el modelo actual. Estas dos características se abandonaron pronto en nuestro país a favor de otros métodos de selección en los que la comunidad escolar gozase de mayor capacidad para elegir a su director. Pero volviendo a 1945, con esta normativa, también se introdujo otro aspecto innovador: la realización de un Curso de Preparación de Directores de Grupo Escolar.

Con la *Ley de Enseñanza Media de 1953 y las Normas de gobierno de centros de 1957*, la selección en los institutos pasó a ser competencia del Ministerio. Así se abandonó el modelo de selección de la ley anterior de 1945, aunque se mantuvo la no realización de tarea docente. Este documento modificó la relación director-disciplina sobre los alumnos, ya que pasó a ser ésta una responsabilidad de todo el profesorado. Así, este modelo se empezó a alejar de la concepción de autoridad y control directivo de los años 40, haciendo un mayor hincapié sobre la eficacia del centro.

En 1967 apareció el *Decreto 985/1967, de 20 de abril por el que se aprueba el Reglamento del Cuerpo de Directores Escolares*. Por primera y única ocasión, este decreto configuró un modelo directivo profesional, creando un cuerpo funcional propio: el Cuerpo de Directores Escolares. A este cuerpo se accedía mediante oposición, realizándose después de ésta una formación específica. Una norma que junto con el *Reglamento de Centros Estatales de Enseñanza Primaria de 1967* seguía proponiendo un modelo directivo con un fuerte estilo de liderazgo autocrático, poseyendo grandes competencias sobre su profesorado (por ejemplo: conceder hasta diez días de permiso a los docentes, o potestad para retirar de la función docente a un maestro). Además, de ser el representante legal del centro y superior de los profesores, se ampliaron sus funciones, sobre todo las pedagógicas y las de relación con la comunidad del centro. Este modelo fue rápidamente derogado con la siguiente *Ley General de Educación de 1970* que volvió a regular el ejercicio de la función directiva. Con esta nueva ley se produjo un cambio sustancial en el

modelo directivo, abandonando el modelo centralizado y funcional de influencias francesas.

Así pues, en los años sesenta y setenta, nos encontramos con un modelo de dirección escolar controlador y burocrático. Un modelo de escuela tradicional y centralizada en la que no era necesario coordinar ningún currículo ya que los centros se encargaban de transmitir un saber enciclopédico, y donde el director transmitía órdenes y administraba el presupuesto (Egido y Paredes, 1994).

2.2. Desde la Ley General de Educación hasta la LODE

A partir de la finalización de la dictadura en España, y sobre todo con la aprobación de la Constitución de 1978, para autores como Navareño (2012), el sistema educativo español fue configurando un modelo de director distinto al resto de países europeos. Estas diferencias se concretan en dos cuestiones principales: el gran número de horas de docencia directa, y la participación democrática de la comunidad educativa en el centro, sobretodo en la elección del director. Dos aspectos que han caracterizado las leyes educativas surgidas a partir de ese momento histórico.

Así, la *Transición* y la *Ley General de Educación de 1970* (Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa 14/1970), y su desarrollo en el *Decreto 2655/1974*, llevaron a cabo una fuerte modificación sobre el director escolar. Este cambio buscaba que el rol de director y el funcionamiento del centro estuvieran más acorde con las exigencias sociales de mayor democracia y participación social. Se intentaba dejar atrás el estilo autoritario y jerárquico existente en la dirección (Escudero, 2004). Este cambio socio-político supuso una nueva etapa en la función directiva en la que éstos eran elegidos democráticamente. Con la eliminación del Cuerpo de Directores de la

normativa anterior, se pasó a escoger al director entre los docentes del centro. En esta elección que realizaba la Administración, debía hacerse una vez oído el Claustro y el Consejo de ese centro. Así se pasó a convertir la dirección en modelo corporativo (Álvarez Fernández-Enguita, 2014).

A pesar de estos cambios, el director continuó siendo el centro de la organización del centro escolar, limitándose el Consejo y el Claustro, a asistir al director en sus funciones (art. 9.1.). Es curioso resaltar que esta norma no definió claramente las competencias del director, quedando éstas diluidas a lo largo de la ley. Lo que aportaba cierto grado de indefinición y ambigüedad a su rol (Egido y Paredes, 1994)

En cuanto a la autonomía del centro, es importante destacar que ésta se intentó contemplar -en cierto modo-. Aunque puede considerarse una simple declaración de intenciones puesto que no llegó a plasmarse en una autonomía real:

La uniformidad estricta impide que cada centro docente sea considerado en su situación peculiar y en la singularidad de las condiciones derivadas del pueblo, de la ciudad y de la región donde se halle enclavado y de los alumnos a los que está destinado a servir. (Ley 14/1970, p. 12526)

Aunque de forma muy breve, es necesario hacer mención a la *Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares, LOECE* (Ley Orgánica 5/1980). Esta norma, que fue derogada rápidamente (Murillo y Gómez, 2006), marcó el fin de una época en la que el director era el único responsable del centro. También modificó el modelo de selección, estableciendo un concurso de méritos. Aunque este procedimiento tuvo escaso impacto debido a que el Reglamento que lo desarrolló en 1981 fue derogado en 1983.

Con el cambio de gobierno en 1985 se promulgó la *Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación, LODE* (Ley Orgánica 8/1985). Ésta daba continuidad a la línea de democratización y participación de los diversos agentes escolares. Así se estableció un modelo que puede catalogarse como *dirección compartida* o modelo *social-participativo* (Álvarez Fernández-Enguita,

2014). El Consejo Escolar se erigió en el órgano elector del nuevo director. Un director al que no se le exigía una formación específica o experiencia directiva previa. Para Sáenz y Debón (1998), la no exigencia de formación al futuro director hizo que quedaran en un segundo plano aspectos formativos sobre liderazgo, coordinación de equipo o promoción de procesos transformadores del centro. Debido a que aquellos que se convertían en directores necesitaban cubrir su falta de experiencia y formación con cursos que ofreciesen formación en aspectos primarios normativos, administrativos y de organización formal del centro.

En cuanto a la dotación de autonomía a los centros, el preámbulo de esta norma hablaba de “una comunidad escolar activa y responsable, coprotagonista de su propia acción educativa” (p. 21016). A pesar de esta declaración, la insuficiente autonomía de centros y directores (Martínez Sánchez, 2007), la indefinición de competencias, la desconfianza de la Administración, y el poco reconocimiento de los equipos directivos, acabaron por limitar las actuaciones que éstos podían llevar a cabo. El resultado fue una Administración que siguió controlando fuertemente el currículum cediendo a los centros la capacidad de decidir en aspectos superfluos (Estruch, 2006).

...la relación entre los centros y la Administración se ha pervertido, ya que en lugar de estar ésta al servicio de los centros, son los centros los que parecen estar al servicio de la Administración: rellenando una y otra vez papeles y formularios y elaborando informes y estadísticas de dudosa utilidad, solicitando una y otra vez los recursos más elementales... (Martínez Sánchez, 2007, p. 75)

Se ha repetido en varias ocasiones cómo este modelo de director, no profesional, que instauró la LODE separó el modelo español del resto de modelos europeos en cuanto tareas a realizar y sistema de selección²⁸. Pero

²⁸ Portugal también se caracterizó por poseer estas características. Entre ellas, se destaca el alto número de horas de docencia directa. Esto provoca que su labor no se centre en realizar tareas directivas sino deba disociarse entre la docencia y la dirección. Esta característica llevada a cabo por Portugal y España, ha

igualmente importante es que este modelo instauró la concepción de dirección escolar que sigue perviviendo en el ideario de los centros públicos. Esto ha provocado una gran controversia que divide a los defensores de un modelo directivo en el que comunidad escolar tenga más competencias y sea ésta quien elija al director, y aquellos partidarios de modelos directivos profesionales en los que el director posea mayores competencias (Estruch, 2002).

2.3. La LOGSE, LOPEG y LOCE

La aprobación en 1990 de *la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo*, LOGSE (Ley Orgánica 1/1990) trajo consigo una modificación sustancial del sistema educativo existente hasta ese momento (cambios metodológicos, organizativos, niveles educativos, edad de obligatoriedad de la educación...). Además, introdujo un cambio muy importante: la descentralización político-administrativa del currículum, en la que el Estado y Autonomías se distribuyeron competencias (Estruch, 2006). Esta norma se centró en la reordenación del sistema y de su currículum, lo que supuso un gran cambio en la globalidad del sistema educativo. En cambio, la función del director no sufrió grandes modificaciones, a pesar de que en ese periodo ya se demandaban cambios en este rol. Así en este periodo, como ejemplo encontramos que en el *"I Congreso Internacional sobre Dirección de Centros"*, organizado por la Universidad de Deusto en 1992, se señalaba la necesidad de una menor intervención de la Administración en los procesos del centro, solicitando una mayor autonomía. Otra de las conclusiones de este Congreso Internacional, señalaba la insuficiencia de reconocimiento a la gran tarea que éstos llevaban a cabo (García et al., 2006).

En cuanto a autonomía escolar, esta norma, introdujo cierto protagonismo a los centros educativos. Se pretendía que cada centro creara sus propios proyectos educativos y curriculares, rompiendo así con una dependencia total

supuesto una clara diferenciación de la gran mayoría de sistemas educativos europeos, en los cuales el director centra su labor en tareas directivas. Siendo la labor docente residual dentro de sus tareas.

de la Administración. Pese a esto, la puesta en marcha de verdaderos procesos de innovación quedó asfixiada debido a las múltiples dificultades organizativas y a una normativa limitadora. Así que finalmente, la creación de estos proyectos propios, acabó percibiéndose como un mero procedimiento burocrático (Bolívar, 2004).

Después de la LOGSE, en 1995 la *Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes*, LOPEG (Ley Orgánica 9/1995) intentó reanimar el modelo directivo (Martínez Sánchez, 2007). Aunque el sistema de elección seguía en manos del Consejo escolar, sí que se buscó una mayor profesionalización y experiencia, exigiendo una formación y una acreditación previa. Así, se pasó de un modelo electivo a un modelo selectivo, mucho más cercano a otros modelos europeos.

Esta normativa estuvo rodeada de un fuerte debate en las dos Cámaras de representación (Murillo y Gómez, 2006), siendo el modelo de selección uno de los aspectos que mayores críticas recibió. Llegando a calificarse de *retroceso democrático*:

El Consejo Escolar del Estado hace observar que la acreditación con carácter previo para poder ser candidato a Director supone un retroceso en el grado de participación democrática que había situado a nuestro sistema educativo entre los más avanzados del mundo en este aspecto.... Aunque no ofrece dudas la necesidad de una formación específica para ejercer la función directivo, el Consejo Escolar del Estado entiende que debería exigirse esa formación para los que no cumpliesen los requisitos que se estableciesen, con posterioridad a la elección realizado por la comunidad educativa del centro, que ha optado por un candidato conociendo su currículum y programa de dirección. En tal sentido, se estima que no se deberían establecer filtros previos como

el de la acreditación, que se consideran innecesarios. (Consejo Escolar del Estado, 1996, p. 54)

A pesar de esta exigencia de formación previa, el esqueleto interno del cargo de director seguía siendo el mismo, con sus funciones y limitaciones, por lo que la respuesta en el acceso al puesto de director fue escasa (Estruch, 2002). En muchos centros las candidaturas eran únicas, incluso en algunos centros públicos no llegaba a presentarse ningún candidato²⁹. Esto provocó que ante el alto número de directores escogidos por la Administración, el Consejo Escolar del Estado instara a “dignificar, ayudar y fomentar la función directiva” (Consejo Escolar del Estado, 2002, p.379). Así, la demanda de estos títulos formativos fue dispar, con lo que este propósito *profesionalizador* quedó, hasta cierto punto *desdibujado* (Ojembarrena, 2000). Esto provocó que la formación directiva continuara siendo residual. Como muestra de este hecho, el estudio de Sáenz y Debón (1998) reflejó que el 79.2% de los directores de su muestra no habían recibido ningún tipo de formación específica antes de ser nombrados director, y sólo el 45.4% la recibía después. Así, la LOPEG no pudo mejorar sustancialmente los datos recopilados durante el modelo legislativo anterior, en el que el 88% de los directores del curso 1990-1991 tampoco poseían formación previa (Sáenz y Debón, 1998).

Este intento de dinamizar y profesionalizar la figura del director se produjo por el intento de esta normativa de dotar de mayor autonomía a los centros (Bolívar, 2004). Se intentó que estas instituciones pudieran realizar su proyecto educativo, curricular y sus normas de funcionamiento (art. 5). Además también se aumentaba su capacidad de gestión económica, así como introdujo el concepto de evaluación de centros y profesorado (Estruch, 2006). Pese a este intento y a pesar de las demandas del propio Consejo Escolar del Estado solicitando “un marco jurídico que mejore la gobernabilidad de los centros” (Consejo Escolar del Estado, 2002, p. 375), esta normativa no llegó a funcionar debido –nuevamente- al cambio de gobierno.

²⁹ Este hecho ha sido una constante a lo largo de la historia. Como ejemplo, en 2002, la Administración tuvo que nombrar al 42% de los directores de centros públicos.

En 2002, con el cambio de partido político al frente del ejecutivo nacional, se promulgó una nueva ley educativa, la *Ley Orgánica de Calidad de Enseñanza*, LOCE (Ley Orgánica 10/2002). Normativa que encendió un fuerte debate y contó con grandes detractores. De hecho, debido al calendario de implantación, esta ley no llegó a ponerse en funcionamiento. Siendo derogada en 2006 con un nuevo cambio al frente del gobierno y la promulgación de una nueva ley educativa, la LOE.

Pese a esto, es interesante mostrar algunos cambios que se proponían sobre el modelo directivo y sobre la autonomía del centro. Cambios que, debido al tiempo de su vigencia, no se pudo evaluar y comprobar si conducían a un verdadero cambio. Además, es interesante observar esta norma ya que introducía propuestas semejantes a la posterior LOMCE.

Así, la LOCE reconocía la autonomía como un principio de calidad del sistema educativo. Además, se recogía la potenciación de la función directiva, entendiendo al director como una “pieza clave para la buena organización y funcionamiento de los centros” (Ley Orgánica 10/2002, p. 45192). En esta norma hay que destacar aspectos como la posibilidad de que pudiera acceder a la dirección un candidato que no perteneciera al propio centro³⁰ mediante un concurso de méritos, el refuerzo de la autonomía del centro, hablaba de profesionalización de la dirección, así como proponía un currículo centralizado. Como se puede ver, en ese momento, ya se pusieron de manifiesto diversas cuestiones en torno a la función directiva que seguían sin resolverse y que la LOMCE ha vuelto a abordar. En ese momento, autores como Navarro (2002) ya señalaban varias cuestiones en torno al director que necesitaban ser abordadas y tratadas. Cuestiones en torno a la participación en el centro, responsables del funcionamiento, o sobre las dualidades del director (dirección/docencia, responsabilidades administrativas/pedagógicas, y necesidades del centro/agentes educativos). Muchas de ellas, por no decir todas, siguen cuestionándose hoy día, ya que las deficiencias heredadas de las normativas anteriores se siguen arrastrando actualmente. Pese este intento de regenerar la función directiva, según García, Poblete y Villa (2006), ésta seguía

³⁰ Medida que retoma la LOMCE.

situándose en un momento de gran deterioro debido a la ausencia de candidatos, por lo que desde diversos sectores se instó a la Administración a llevar a cabo medidas de apoyo y motivación hacia la dirección escolar.

Así, las modificaciones que la LOCE introdujo en el papel directivo, volvieron a reabrir el eterno debate en torno a la figura del director y sobre todo, sobre la elección entre modelos calificados como *democrático* u otros tildados de *centralizadores*. Para Díez (2010), a partir de la LOCE se inició un proceso de decrecimiento en la participación democrática de los diversos miembros de la comunidad escolar en la toma de decisiones con lo que respecta al centro, concretando en el director mayores funciones y responsabilidades. Para este autor, poco a poco se ha vuelto a jerarquizar la función directiva. Una figura que ha cambiado la concepción del director entendida como representación de la comunidad educativa ante la Administración, para convertirlo en el representante de la Administración en el centro. Así, la intención de democratizar la figura del director desde la llegada de la democracia a España, a partir de la LOCE, iría buscando un perfil mucho más profesional en el cual el director tuviera mucha más influencia y poder decisorio ante diversas situaciones. Como ejemplo de esto, la selección del director pasó a realizarse a través de un concurso de méritos (modelo que siguió con la LOE y que sigue la actual LOMCE). Para Díez (2010), este cambio en su rol, implica acercar la Administración a los centros, pretendiendo quitar a la Administración el papel de dictadora de normas, medidas, y controles. Siendo el director quien realiza este rol, creando así una “burocracia cercana” (p. 33).

En cuanto al desarrollo en esta norma de la autonomía del centro, la LOCE la entendía como aplicación y desarrollo del currículo central (Estruch, 2006). Por lo que, aunque sí introducía ciertos aspectos de especialización curricular, o vinculaba la autonomía a la mejora continua, tampoco suponía un verdadero avance hacia la adaptación del centro a sus necesidades (Consejo Escolar del Estado, 2010).

2.4. La LOE

La puesta en marcha en 2006 de la *Ley Orgánica de Educación*, LOE (Ley Orgánica 2/2006), volvió a retomar el espíritu del modelo LODE como esqueleto sobre el que construir la figura del director. Así, las novedades directivas que pretendía introducir la LOCE fueron eliminadas, volviendo a un modelo administrativo (Álvarez Fernández, 2014) de perfil eminentemente burocrático y ejecutivo. Es curioso ver cómo esta ley otorgaba la dirección pedagógica del centro al director (art. 132c). Hecho que una vez más, quedaba en meras declaraciones, ya que esta norma no le dotaba de las competencias necesarias para poder realizarlo (Estruch, 2006). Y de igual modo ocurrió con la autonomía de centro, sin presentar esta ley novedades destacables (Estruch, 2006).

A continuación, se va a analizar en profundidad el modelo de director de centros públicos que presentaba esta norma ya que, en primer lugar, el actual modelo LOMCE no es una ley nueva en su totalidad sino que modifica en ciertas partes a la LOE; en segundo lugar, es el sistema que precede a la actual LOMCE, y del cual heredamos ciertos rasgos de la actual concepción directiva; en tercer lugar, no se pueden entender algunos de los cambios de la LOMCE sin conocer las características que quiere modificar; y en cuarto lugar, por la demanda admitida a trámite por inconstitucionalidad de alguno de los artículos que la LOMCE³¹ modifica de la LOE.

La LOE contó con muchos problemas en su tramitación debido al cambio político que se produjo en España, derogándose una ley educativa (LOCE) que nunca llegó a llevarse a la práctica. Así, para Martínez Sánchez (2007), la LOE mostró la falta de claridad de ideas sobre qué modelo directivo impulsar. Incluso este autor califica de cierto *pudor* a la hora de reconocer la importancia del papel del Equipo directivo en el buen funcionamiento del centro escolar. Y aunque en su tramitación se exigió la introducción de competencias sobre la

³¹ Algunos de los artículos modificados por la LOMCE fueron denunciados por el Grupo Socialista por considerarlos anticonstitucionales. Esta denuncia fue admitida a trámite por el Pleno del Tribunal Constitucional, aunque no se ha producido su resolución.

gestión y evaluación del equipo directivo, finalmente no fueron recogidas. Esto provocó que se continuaran arrastrando concepciones heredadas de normativas anteriores, sin tener en cuenta algunas peticiones como considerar al Equipo directivo el *órgano de gobierno ejecutivo del centro*, o la asignación de competencias del director en materia disciplinaria o evaluativa sobre el profesorado (al igual que ocurre en Francia o en los Países Bajos). Esto produjo que se mantuviera la estructura de director que venía funcionando anteriormente (Martínez Sánchez, 2007).

Así, a continuación se muestran las características del modelo de director LOE:

- *No profesional.* Con la LOE -y actualmente con la LOMCE- siguió en pie el debate en torno a la conveniencia de un director profesional que perteneciera a un cuerpo específico de directores o mantener el modelo de un profesor que ocupara este cargo. La LOE siguió optando por la segunda opción en la que un profesor, con destino definitivo en el centro, podía optar a la dirección de su centro.

Muchas corrientes actuales apuestan porque aquel que concentre un conjunto de competencias muy elevadas, sea un profesional con experiencia y formación específica. Por ello, existen diversos autores como Melgarejo (2013) que solicitan la profesionalización exigente de la tarea de director. A este respecto existen opiniones diversas, como Marina, Pellicer y Manso (2015) a favor de la creación de cuerpo específico³², similar al de otros países de nuestro entorno. Pero también existe otro grupo de autores que defiende que la profesionalización no implica directamente la creación de un cuerpo de directores, sino pasar a entenderse como especialización y alta formación (Batanaz, 2005; Navareño, 2012).

- *Sistema de selección: formación directiva.* En la selección del futuro director LOE se tomaban en cuenta dos grandes bloques: formación y experiencia, y valoración de un Proyecto de dirección

³² A semejanza del Reglamento de 1967.

(aspectos que mantiene la actual LOMCE). En esta selección la formación pasa a ser valorada pero no exigida. La diferencia entre valorar la formación o exigirla, radica en que si se exige formación como condición *sine qua non*, ninguna persona podría presentarse sin poseer una acreditación que confirmara haber recibido esta formación. En cambio si sólo se valora la formación, cualquier docente del centro podría presentarse, aunque no hubiera recibido instrucción específica. Debido a que en nuestro país existe un número bajo de candidaturas a este puesto (Martínez Sánchez, 2007), el hecho de exigir una formación concreta podría obstaculizar la elección de algunos candidatos que realizan este tipo de formación posteriormente a su elección (hecho que es modificado con la LOMCE). Incluso, la exigencia de formación previa podría suponer que el número de candidatos fuera menor.

Es curioso cómo nuestro sistema difiere en este punto del mantenido en muchos países europeos. En algunos de ellos se considera más importante el perfil previo que posee el futuro director que su valoración en el proceso de selección. Una característica que para Álvarez Fernández Díaz (2007) es uno de los hándicaps de nuestro sistema directivo.

- *Sistema de selección: Proyecto de dirección.* El segundo de los aspectos que se valoraban del candidato (actualmente la LOCE sigue haciéndolo) era la presentación de un Proyecto de dirección. Un proyecto en el que mostrar las líneas estratégicas que el director llevaría a cabo, definiendo objetivos, procedimientos, indicadores, responsables y evaluación.
- *Comisión de selección.* Con la instauración de la LOE se produjo una fuerte crítica en torno a la composición de la Comisión de Selección del director del centro. Esto se debió a que en la normativa anterior (no se tiene en cuenta la LOCE ya que no estuvo vigente), era el Consejo Escolar el encargado de realizar esta selección. En cambio con la LOE la competencia pasó a

poseerla una comisión formada por la Administración (en una proporción de un tercio de los componentes), el profesorado elegido por el del Claustro (un tercio), y componentes elegidos por y entre los miembros del Consejo Escolar no profesores (un tercio). Esta comisión fue vista como una irrupción de la Administración en la democracia del centro (pese a que la mayoría de miembros del comité de selección -en cuanto al porcentaje en la Comisión- seguían siendo miembros del centro).

- *Formación directiva básica.* A pesar de que la formación del futuro directivo fue introducida en la LOPEG con la intención de revitalizar y profesionalizar este importante rol, no llegó a alcanzar su objetivo previsto. Así, la formación directiva LOE fue considerada por autores como “exigua y simple” (Martínez Sánchez, 2007, p. 87). Sobre todo si pensamos en todas las responsabilidades que su labor lleva aparejadas (Valle y Martínez, 2010). Este déficit de formación de nuestro sistema, aún se hace más palpable al compararse con la formación directiva en otros países. Por ejemplo, en Reino Unido es necesaria la formación y acreditación de 6 años de duración del NCSL (National College for School Leadership), sin la cual no se puede acceder a la dirección de un centro, ya sea público o privado (Álvarez Fernández, 2007).
- *Carácter administrativo.* El proceso histórico-político de la historia reciente en el siglo XX en España, ha configurado un modelo de gestión escolar democrático en el que las competencias se repartían entre el Consejo Escolar o en el profesorado. Así fueron relegadas en el director muchas de las tareas administrativas, burocráticas y ejecutivas del centro. Este reparto, hizo que las funciones que éste poseía sobre la gestión del centro, quedaran vacías de contenido al no poseer competencias sobre muchos de sus aspectos organizativos y educativos.
- *Asignación temporal del cargo.* A este cargo accedía un docente del centro durante un periodo de tiempo de cuatro años. Tras este

periodo, si quería continuar en el puesto, debía solicitar una evaluación.

- *Ligado a la docencia.* Esta es una de las particularidades que han caracterizado el modelo directivo español. Y es que el director escolar español, al igual que el resto del equipo directivo, debe compaginar sus tareas directivas con horas de docencia. El objetivo de esta medida es que los directores siempre tengan presente su papel de docentes, conociendo en primera persona la realidad del aula. A pesar de tener una clara intencionalidad positiva, con el objetivo de potenciar su vertiente más pedagógica, esta característica acaba convirtiéndose en un *hándicap*. La realidad del funcionamiento del centro hace que normalmente el número ingente de tareas de sus roles directivos acaben superando la dedicación necesaria para la adecuada preparación de sus tareas docentes (Angulo y Vázquez, 2006). Además, para Fernández-Enguita (2014) esta característica esconde otra cuestión de fondo. Para el autor, ligar docencia y dirección esconde la concepción de que cualquier profesor puede ejercer de director. Al defender un modelo de dirección participativa del centro, las funciones entre estos dos papeles no deben diferenciarse. Bajo esta concepción, la autonomía del profesor en el aula pasa a considerarse el elemento más importante de la escuela, tratándose la dirección como un hecho irrelevante en el funcionamiento escolar (Egido, López-Martín, Manso y Valle, 2014).

3. Conclusión

Las continuas leyes educativas por las que España ha pasado a partir del último tercio del siglo XX, y los diversos modelos directivos por los que se ha apostado, han configurado un modelo de director español con unas características propias. A pesar de todos estos cambios sufridos, no se ha llegado a configurar un sistema directivo coherente con las exigencias educativas actuales. Y es que estos cambios legislativos han estado marcados no por las necesidades educativas del país, sino “por el calendario de confrontación política” (Estruch, 2006, p. 1). A pesar de este acontecer legislativo, ninguna de estas leyes ha apostado por una autonomía escolar verdadera y efectiva (Estruch, 2006), ni por un director que ejerciera un verdadero liderazgo educativo en su centro. Un rol fuertemente discutido y que ha visto modificadas muchas de sus características en función de los distintos grupos sociales de poder (Egido y Paredes, 1994). Estas continuas reformas educativas y los cambios que éste ha sufrido, han demostrado la inexistencia en España de un modelo consensuado sobre cómo debe ser y cuáles deben ser sus competencias (Murillo y Gómez, 2006). Sin solucionar las deficiencias que la legislación imperante en ese momento ha conferido al director, convirtiéndose la dirección escolar española en un problema sin resolver (García et al., 2006). De hecho, Navareño (2012) afirma que las mejoras producidas en la gestión y organización de los centros, se han debido a los retos a los que ha tenido que enfrentarse el director. En lugar de producirse por los avances sobre la propia concepción directiva. Así, el director no ha tenido un verdadero protagonismo en el centro, cediéndolo a otros componentes de la comunidad. De hecho, el funcionamiento de los centros ha estado marcado por dos grandes grupos de poder: la Administración que ha sido quien ha controlado aquello que debía realizarse en el centro a través de reglamentaciones; y por el profesorado, que controlaba el funcionamiento interno del centro (Estruch, 2002).

Quizás una de las principales razones que apoyan esta falta de autonomía de gestión del director se encuentre en dos demandas sociales

sobre el sistema educativo. En primer lugar, la demanda de equidad de oportunidades e igualdad para todos los alumnos. Así, el modelo directivo público ha quedado ligado a la filosofía del sistema español, donde el servicio público ofrece un sistema de garantía de derechos de los ciudadanos existiendo la equidad en la distribución de los recursos públicos y el acceso a todos los ciudadanos para asegurar: igualdad de oportunidades, inclusividad y acceso, y cobertura de los más débiles y vulnerables de la sociedad española (Longo, 2009). Para lograr de una forma más efectiva estos principios, se ha procurado que todos los centros del sistema público funcionaran de una forma muy semejante. Y en segundo lugar, la demanda de mayor democracia y participación de toda la comunidad escolar. Esto ha provocado que las competencias efectivas de muchos aspectos del centro recayeran no en el director, sino en otros agentes del centro. Además, esta exigencia democrática también ha convertido en negativa la acumulación de responsabilidades y competencias en una única persona.

Así, desde que se abandonara en 1970 el Cuerpo de Directores, y sobre todo a partir de los años 80, se ha configurado un director desprovisto de la suficiente autonomía y capacidad de gestión, sin tener margen de maniobra real para fomentar su capacidad y profesionalidad. Y a pesar de que se han producido algunas tímidas incursiones para potenciar la autonomía del centro, o el papel del director con leyes como la LOPEG, la LOCE e incluso la LOE, hasta la actualidad ha llegado un modelo carente de competencias, *centralizado e igualitario*. En este modelo el director no puede gestionar su escuela conforme a las necesidades que ésta demanda, sino conforme al marco legal que la Administración impone. En estas condiciones el director ha llegado a nuestros días convertido en una figura desdibujada (Angulo y Vázquez, 2006), dedicada a realizar gran número de tareas burocráticas, utilizándolo la Administración como correa de transmisión, pero sin reconocerlo como parte de sí misma (ya que no lo considera un Cuerpo independiente al docente). A esto se le ha sumado el doble rol docente/director que ha hecho que el claustro lo considere un compañero que tiene el deber de *defenderlos*

contra la propia Administración, provocando en él una dicotomía y obligándolo a decantarse, en muchas ocasiones, entre docentes o Administración.

Todo esto ha llegado a configurar al director en un simple ejecutor de normativa estatal o autonómica, sin herramientas verdaderas para lograr una transformación del centro. Este modelo ha constituido históricamente una tipología distinta respecto al resto de Europa, con un perfil de liderazgo vagamente definido que refleja características de diversos modelos (Sans, Guàrdia, Riadó y Cabrera, 2014). Y a pesar de que las diferentes leyes educativas hayan modificado algunos de sus aspectos, ha predominado la concepción y demanda social (y/o corporativa) del director.

Todo ello ha provocado que a pesar de las diferentes leyes, en la práctica cotidiana, el desenlace directivo haya dependido más de la personalidad de cada director que del modelo legislativo de ese momento (Navareño, 2012). Pese a todo ello, no hay que desprestigiar la gran labor que éstos han realizado, no sólo en la dirección escolar, sino en la educación de miles de jóvenes.

CAPÍTULO V.- El director a partir de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)

1.- Introducción

En 2013 surgió una nueva ley educativa, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Esta ley fue muy criticada debido a las grandes modificaciones que proponía y a la controversia que las mismas suscitaron en el ámbito educativo. En este capítulo analizamos el modelo directivo de la LOMCE y nos preguntamos si supone un cambio respecto al modelo de director anterior y se ha modificado el perfil competencial de esto, o más bien, esta nueva ley propone un modelo continuista.

Estas son las preguntas que este apartado va a intentar esclarecer. Por ello, a continuación se va a profundizar en el modelo de director que propone la LOMCE y las características, competencias, problemas o exigencias que a éste se le hacen.

2. Problemática a la que se enfrenta el director en la actualidad

Antes de pasar a ver cuáles son las características que la LOMCE confiere al director, es importante saber cuál es la problemática con la que éste se enfrenta día a día en España. Esto es necesario para poder comprender si los cambios introducidos por el modelo LOMCE mejorarían la labor directiva, intentando solucionar algunos de estos problemas.

En la actualidad, el marco normativo de los centros públicos ha generado gran número de dificultades y limitaciones con las que el director tiene que convivir diariamente. Situaciones que condicionan la labor que éstos pueden realizar en su centro. Y que ejercen una gran presión sobre el director, a pesar de que éstas exigencias no acaban de corresponderse con las competencias, formación, recursos, y apoyo que deberían recibir para llevarlas a cabo (Toledo, 2010). Así, sin los suficientes recursos para resolver estas dificultades, el equipo directivo debe enfrentarse a ellas utilizando su carisma personal, ingenio e invirtiendo dosis ingentes de tiempo (Estruch, 2002).

Y es que parece existir una dificultad manifiesta por parte de fuerzas políticas y otros agentes escolares para dotarle de la identidad y de las herramientas necesarias para llevar a cabo este importante desempeño (Escudero, 2004). Esto ha provocado que exista una gran distancia entre lo que los modelos teóricos de liderazgo educativo propugnan y la realidad directiva actual de nuestro país. Citando a Bates y Bacharach, “la controversia reside en la complejidad de la aplicación práctica de los supuestos teóricos, por estar atrapada por racionalidades escolares en las que anidan ideologías y

racionalidades sociales y políticas” (Escudero, 2004, p. 141). Por ello, y a pesar de las corrientes educativas reformadoras, la dirección escolar en España ha alcanzado en los últimos tiempos una gran controversia.

Así pues, el listado de retos y dificultades (exógenos y endógenos) se muestran no con la intención de *negativizar* este puesto tan importante y complicado. La intención es mostrar cuáles son los problemas que deberían ser contemplados a la hora de plantear modificaciones en su modelo, y así solucionar algunas de estas dificultades y mejorar la dinámica educativa del centro. Muchos de estos problemas están ligados tanto al propio sistema, como a la falta de competencias del director para solucionarlos. Pero muchos otros surgen por la concepción misma que se posee sobre el funcionamiento del centro escolar. Y es que en estas instituciones se ha construido una cultura organizativa específica que tiende a: una colegialidad fingida donde el profesor trabaja individualmente; una cultura débilmente articulada entre los diferentes miembros; un exceso de burocracia que lastra la labor docente; y unos sistema de evaluación que no se dirigen a la mejora de la enseñanza sino a la lapidación pública (Gago, 2006). Así, algunos de los problemas más reseñables que muestran los directores son:

Tabla 13. Resumen de los problemas con los que se enfrenta el director

1. Selección de personal y continuidad de proyectos.
2. Sistemas de remuneración.
3. Formación de personal y planes de carrera.
4. Atomización del trabajo docente y poca incidencia sobre el profesorado.
5. División interna de los claustros.
6. Desencanto del profesorado.
7. Falta de seguimiento.
8. Amplitud del rol.
9. Exigencias diversas e intereses cruzados.
10. Resistencias al ejercicio del cargo y escaso reconocimiento.
11. Relación con la Administración.

Fuente: Elaboración propia

1. *Selección de personal y continuidad de proyectos.* Es evidente el aumento de exigencias demandadas al director para mejorar los procesos ocurridos en el centro. Pero, ¿esto puede realizarse de forma individual? La respuesta que da el modelo teórico de director es claramente negativa. Éste debe compartir su liderazgo y potenciar un trabajo conjunto de toda la comunidad creando otros líderes en el centro. Así pues, podríamos decir que sin la influencia y la implicación de todos los miembros del centro, el director tampoco puede contribuir (González, 2003). Así, la tarea del director queda imbricada al desempeño del resto de agentes del centro, siendo necesaria una responsabilidad compartida por todos (Doyle y Smith, 2001). Y es que, en organizaciones cuyo objetivo es el servicio a la sociedad, tener éxito depende

-en gran medida- del trabajo conjunto de las personas que se implican en alcanzar las metas propuestas (Álvarez Fernández-Enguita, 2014).

Y en este punto nos encontramos con uno de los grandes problemas y tabús del actual sistema docente público: ¿Puede el director tener competencias para escoger a aquellos profesores que realicen acciones de calidad, dando continuidad a los proyectos del centro? Cualquier manual, libro o artículo sobre modelos de gestión eficientes, señala como elemento muy importante para la mejora de la institución al personal, al equipo, a sus capacidades y a su motivación. Además, el informe McKinsey&Co. (Moushed, 2010) señala que es el profesorado el principal elemento para mejorar el sistema educativo. Así Longo (2009) expone que se convierte en una condición imprescindible para llevar a cabo una autonomía exitosa, la necesidad de encontrar “un régimen de empleo del profesorado que facilite la gestión del talento” (p. 124). En cambio, el actual sistema no contempla la posibilidad de que los centros públicos puedan *escoger* a docentes. Ya sea a través del sistema de concurso de traslados, o en el sistema de petición de personal interino, o a través de la publicación de plazas para cubrir las necesidades del centro escolar. Así, el director debe trabajar con todos los miembros del centro, como dice Fernández Lozano (2012): “sean o no sean productivos, tengan o no tengan sentido de responsabilidad al trabajo; el director no contrata a su personal, se limita a dirigir las acciones que correspondan a su gestión educativa” (p. 73). A esto se le une el gran número de docentes interinos del sistema público (Marina, 2015), que debido a su régimen de contratación, en muchas ocasiones se produce que no lleguen a formar parte plenamente de los proyectos del centro. A esto hay que unir la gran *corriente migratoria* que sufren los docentes, que provoca una gran inestabilidad en la plantilla (Fernández-Enguita, 2014) que varía de centro curso tras curso, surgiendo problemas como:

- Poca estabilidad a la hora de mantener y desarrollar programas (García-Zarza, 2014), así como dificultad para su seguimiento (Navarro, 2002).
- Perfil de profesorado que no se adecúa con el centro.

- Puede faltar motivación y desánimo en el profesor (Prats y Raventós, 2005) que no sabe dónde estará el curso siguiente.
- Bajo nivel de integración en el proyecto del centro (Marina, 2015)
- Adaptación continua de los docentes a los nuevos centros.
- Falta de seguimiento del nivel y resultados del profesorado.

Estos inconvenientes pueden dificultar la integración total del profesor en el proyecto del centro. Para que estas instituciones logren un mejor funcionamiento, es esencial contar con un equipo docente que trabaje conjuntamente, en el que se fomente el trabajo colaborativo en un mismo sentido. De hecho en 2013, el informe español sobre el Panorama de la Educación (INEE, 2013) señalaba que la productividad de las horas de clases es más alta en las escuelas que promueven una mayor autonomía tanto para seleccionar a los docentes como para administrar los recursos disponibles. Debido al régimen distinto de contratación docente de los centros privados, éstos pueden llevar a cabo un mejor fomento de este tipo de clima de trabajo. Esto unido a la identidad y al ideario de trabajo que caracteriza a los centros privados, provocan que este problema no se produzca del mismo modo en este tipo de centros.

Sobre esta dificultad a la que se enfrenta el director, la LOMCE parece querer aportar ciertas soluciones incluyendo cierta autonomía de gestión de los recursos humanos de los centros públicos. Así, para “fomentar la calidad de los centros docentes” (Ley Orgánica 8/2013, 2013, p. 97902) el artículo 122 bis indica que el director podría tener la competencia para: establecer requisitos y méritos para los puestos docentes; rechazar de forma motivada la incorporación a puestos en interinidad; o proponer la prórroga en un puesto del personal docente en comisión de servicios o interino.

Estas propuestas (criticadas por los detractores de esta ley) chocan con la actual concepción de provisión de plantillas de los centros públicos. Un sistema que utiliza una fórmula que impide la autonomía escolar sobre la gestión de personas (Bolívar 2004). Hay que decir que se trata de un punto realmente difícil de tratar, ya que se enlaza con otros muchos aspectos administrativos, sociales y laborales complicados de modificar. A pesar de esto, sí podrían

existir propuestas que contemplaran la mejora de este problema buscando la continuidad de proyectos educativos: restringir los concursos de traslados, fomentar el compromiso de permanencia en el centro con un proyecto propio, presentar equipos conjuntos de directivos y profesores, que el centro pudiera reclamar al profesorado que solicitara Comisión de Servicio en ese centro, o primar con incentivos a los profesores que permanezcan o los que participen en proyectos en zonas deprimidas culturalmente (incentivos no sólo de índole económica, sino de asignación de recursos, reducción de ratio, o dotación de puntuación en futuros traslados). Algunas de estas propuestas ya fueron planteadas con la LOPEG, pero por presiones sindicales no pudieron desarrollarse (Bolívar, 2009).

Es de destacar la opinión expresada en el estudio a directores de Ojembarrera (2000): “La autonomía es una arma de doble filo: si no hay recursos, mejor que no te la den” (p.137)

Tabla 14. Comparación de niveles de autonomía respecto a los recursos humanos en los sistemas europeos.

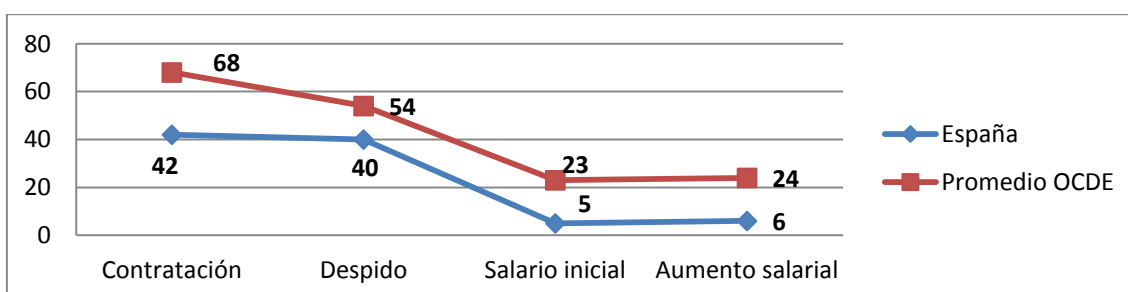


Fuente: Rangelov (2012, p. 52)

2. *Sistemas de remuneración.* Éste es un problema enlazado con el anterior, en el que habría que plantearse la remuneración de los profesionales del centro para que viesen reconocida su labor, recompensados sus esfuerzos, y motivados (Fernández Díaz, 2007). Si se exige que los profesores se impliquen en el centro, apoyando y creando procesos transformadores que en muchas ocasiones se alejan de su zona de confort profesional, ¿por qué no ofrecer compensaciones a los que se hayan implicado para que el proyecto tenga éxito? (Estruch, 2006). Para ello esta remuneración y motivación podría abordarse desde múltiples teorías como la de expectativa, de finalidad, o de equidad. Pero también debería abordarse desde dos perspectivas: la remuneración desde el centro, y la remuneración desde la Administración.

En cuanto a la remuneración al profesorado desde el centro, tendríamos que pensar qué remuneración existe en el sistema escolar. Tanto en centros públicos o privados ¿existe algún tipo de remuneración al trabajo y a los buenos resultados? ¿se remunera con la priorización de horarios, grupos, reparto de programas o materiales a aquellos profesores que mejores resultados están obteniendo? ¿se realiza algún tipo de reconocimiento a aquellos más implicados en el centro? o simplemente ¿esta remuneración se realiza por antigüedad sean cuales sean los resultados y el trabajo desarrollado? A este respecto PISA 2009 indica que es mínima la proporción de directores de nuestro país que tiene competencias a la hora de proponer un aumento salarial (para gratificar y motivar)³³.

Tabla 15. Porcentaje de directores que tienen responsabilidad sobre la contratación y el salario del profesorado (centros públicos y privados)



Fuente: INEE (2010, p. 119)

³³ Se incluyen los directores de centros privados y concertados. En la escuela pública, el director no posee competencia alguna para realizar este aumento salarial.

A este respecto, Martínez Corchón (1984) realizó la siguiente pregunta en su cuestionario a los directores de los centros públicos de la Comunidad Valenciana: “*¿El director debería tener la posibilidad de incentivar a algunos profesores sobre resultados?*”. Las respuestas fueron variadas, desde posiciones totalmente favorables a tal propuesta, hasta la aparición de un conjunto de directores molestos ante tal cuestión.

En cuanto al sistema de remuneración que lleva a cabo la Administración, también deberíamos realizarnos la pregunta sobre cómo se retribuye el buen hacer docente. Respuesta que queda vacía debido a que el sistema actual no realiza un seguimiento ni recompensa alguna sobre los resultados positivos de los docentes³⁴ (no sólo en términos económicos).

Al igual que en el punto anterior, se vuelve complicada la puesta en marcha de este tipo de incentivos, ya que se podría entrar dentro del campo de las percepciones personales y subjetivas del encargado de llevar a cabo esta *remuneración*. Además, también se vería comprometido el sistema de seguimiento y evaluación del profesorado, o el control sobre el funcionariado público. Y al final se acabaría provocando una mayor desconfianza hacia cualquier sistema de evaluación que pudiera realizarse. Además, se alimentarían las razones de aquellos que señalan que estos procesos sólo pretenden la mercantilización del trabajo docente (Luengo y Saura, 2012). Para estos autores, estos mecanismos provocarían que los docentes únicamente tuvieran el objetivo de conseguir los resultados necesarios para alcanzar estos incentivos. Y no se buscaría alcanzar ni conseguir los verdaderos objetivos educativos. Este hecho, para Pini (2010), ya se produce en EEUU, en el que los exámenes estatales, a pesar de presentarse como medidas neutrales, modelan las prácticas educativas.

En definitiva, nos encontramos con un hecho complejo ya que -de nuevo- es muy complicado el equilibrio entre su mejora y el mal uso que se pueda hacer de esta medida. A este respecto, Marina (2015) se posiciona a favor del

³⁴ Habría que exceptuar algunas medidas puestas en marcha por alguna autonomía. Un ejemplo de esto sería la Comunidad Valenciana, en la que aquellos funcionarios en Comisión de Servicios que participaban en ciertos tipos de programas de invocación podían solicitar la renovación de esta comisión en ese centro. Y así dar continuidad a esos proyectos puestos en marcha. Una medida que no fue contemplada nuevamente en la convocatoria de Comisiones de Servicio para el curso 2016-2017.

establecimiento de incentivos claros que resultaran atractivos al docente para premiarle y motivarle. Incentivos que podrían ser: reducción de ratio, ascenso en carrera docente (si existiera un sistema de mejora de carrera docente), tiempo sabático, reducción de horas lectivas, disposición de tiempo para asistir a formación, aumentos salariales, o dotación de material.

Sobre esta cuestión la LOMCE hace un apunte muy importante en su Preámbulo V:

Los estudios internacionales ponen de manifiesto que los países que han mejorado de forma relativamente rápida la calidad de sus sistemas educativos han implantado medidas relacionadas con... la exigencia a estudiantes, profesores y centros de la rendición de cuentas, y el incentivo del esfuerzo". (Ley Orgánica 8/2013, p. 97862).

A pesar de que en esta ley se recoge este *incentivo*, el posterior articulado no recoge ninguna referencia más. Y a pesar de que este preámbulo parezca abrir una puerta en este aspecto, la redacción correcta que daría una mayor esperanza podría ser la de: *incentivo al esfuerzo*.

3. *Formación de personal y planes de carrera*. Este punto podría considerarse -en cierto modo- ligado con los dos puntos anteriores. Debido al bajo nivel de competencias que el director tiene sobre el profesorado, se le hace complicado fomentar políticas de formación y actualización sobre las líneas estratégicas del centro para completar la preparación de los docentes.

Pero no sólo hay que pensar en lo importante que es para el centro la formación de los docentes, sino también lo es la formación del propio Equipo directivo. Según Toledo (2010) esta formación directiva con la LOE era en general insuficiente, sin proporcionar herramientas para desempeñar sus ingentes obligaciones. En diversas ocasiones ya se ha manifestado que si se persigue alcanzar un liderazgo educativo eficaz, esto no puede mantenerse (Angulo y Vázquez, 2006). El director debe pasar a convertirse en un profesional de la educación con una personalidad definida, en el que se integren un conjunto de factores intelectuales, técnicos y personales para

actuar eficazmente en el centro. Por ello se hace tan importante llevar a cabo una formación completa.

A este respecto, Ojembarrena (2000) mostró que los directores consideran que la formación principal para este cargo se produce en la práctica real. Si los directores consideran que la práctica diaria les produce una mejor formación, esto refleja –entre otras cosas- que la instrucción directiva recibida es insuficiente y no se corresponde con las necesidades de éstos.

4. Atomización del trabajo docente (Maureira, 2006) y poca incidencia sobre el profesorado. El estilo educativo tradicional, fragmenta el trabajo de los niños hasta convertirlo en un trabajo atomizado en áreas inconexas (Robinson, 2011). Esta concepción ha calado en la cultura educativa hasta llegar a constituir de igual forma el trabajo docente, concibiéndolo desde la autonomía individual del profesor en el aula (Fernández-Enguita, 2014). Incluso, en algunas ocasiones, a esta atomización docente e insuficiencia de trabajo en equipo (Gago, 2006), también se suma un exceso de celo profesional. Un intento por protegerse ante críticas o reproches, o simplemente por reproducción inconsciente de aprendizajes. Como apuntaba Prats y Raventós (2005), a esto se une el desánimo personal y profesional de los docentes. Profesionales que se sienten poco o nada protegidos corporativamente, y poco apoyados institucionalmente. Todo esto provoca que sigue produciéndose una falta de verdadero trabajo en equipo (Navareño, 2012).

Esta separación e individualismo ha causado una gran desarticulación entre los miembros del equipo docente del centro, impidiendo que el trabajo realizado pueda incidir en otros compañeros. El proceso educativo no se puede concebir como una suma de acciones individuales y superpuestas, sino como un esfuerzo coordinado y unido de diversos agentes e ingredientes que convergen en un punto: “la consecución de la plenitud personal del educando” (Barrio, 1999, p. 31). Esto produce que muchos de los esfuerzos que individualmente se realizan no lleguen a conseguir los resultados previstos. La falta de apoyo o el abandono debido a la gran cantidad de trabajo y esfuerzo

que conllevan muchos proyectos, hace que no se consigan metas que en equipo sí podrían completarse. Y esto es lo que ha sucedido en muchos centros hasta el momento. Esta falta de trabajo en equipo, no ha permitido un verdadero trabajo de coordinación ni entre el profesorado ni desde la dirección. Esto acaba provocando que el equipo directivo perciba una falta de incidencia real de su labor sobre la práctica en el aula de sus profesores (González, 2003).

Para Isaacs: “si el centro educativo es nada más que la suma de los trabajos individualizados de los profesores, no haría falta un director” (en Martínez Corchón, 1984, p. 20). Así, la labor del director se sitúa dentro de una complicada mentalidad profesional y organizativa en la que no existe la concepción -ni la tradición- de comunidad o grupo. Sino todo lo contrario, un *celularismo* que en ocasiones se oculta dentro de una falsa *libertad de cátedra* (Gago, 2006), que para ciertos autores debe ser revisada (INEE, 2014³⁵). La *libertad de cátedra* recogida en la Constitución ha creado un gran disenso (García-Zarza, 2014), en el cual, ha resultado difícil de armonizar la individualidad del profesorado con la necesidad de crear una cultura de equipo. Así, se ha implantado una cultura profesional en la que prima la visión particular por encima de la visión global de la institución (Gago, 2006). Esto conlleva que la labor del director se enfrente directamente con el aislamiento que dirige la vida diaria del aula y del centro.

La base sobre la que se sustenta el trabajar en equipo es sencilla: el ser humano no puede vivir instalado en la soledad. Como ser social necesita de los demás para construir. Y es dentro de esta relación con otras personas cuando surgen recursos que facilitan el trabajo, al proporcionarse apoyo y ayuda (Altarejos, Martínez y Rodríguez, 2005). A pesar de que es evidente la necesidad de un trabajo colaborativo y de coordinación importante entre el profesorado –siendo el director quien apoyara y fomentara esta coordinación-, existen también opiniones que critican este tipo de liderazgo instructivo del director sobre el profesor y el aula. Estas opiniones consideran que la

³⁵ Para una mayor referencia, esta opinión realizada por Marina, viene recogida en el Análisis secundario del Informe Español de TALIS 2013.

participación del director en el trabajo de los profesores devaluaría la iniciativa y la formación del docente (González, 2003).

Este gran aislamiento de prácticas que se produce en las escuelas muestra no sólo la necesidad de un liderazgo claro por parte del director. Sino que además, también es necesario que los profesores ocupen una mayor implicación en ciertas áreas de su centro, y asuman la responsabilidad de poseer liderazgo en ellas (OECD, 2015).

5. *División interna de los claustros* (Gago, 2006). A raíz de esta cultura de la individualidad del trabajo en el aula, no llega a producirse un verdadero *sentir* de centro, en el que se superpongan las necesidades globales por encima de las individuales. Este problema, alimentado por muchos otros inconvenientes (movilidad del profesorado, individualismo, o falta de identidad de centro) se ha acentuado en los centros públicos. Al no existir el concepto global de grupo resulta complicado encontrar un objetivo común que reúna las diferentes concepciones que cada profesor tiene. Esto conduce a la desunión entre los docentes y el rechazo al trabajo compartido. Si se une esto a la falta de un ideario en los centros públicos (Barrio, 1994), se tienen como resultado que éstos se configuren en un grupo de metodologías diferentes, concepciones diversas sobre lo que tiene que ser la educación, o conceptos enfrentados sobre cómo debe funcionar un centro. Produciendo, todo ello, no sólo una clara desunión entre el profesorado, sino también el rechazo y oposición a aquello que surge desde la dirección del centro. A este respecto, las investigaciones de Gago (2006) mostraron, que el profesorado que no ha realizado en algún momento tareas como parte del Equipo directivo, se muestra más crítico con los directores que aquellos profesores que sí han tenido alguna experiencia directiva. Para autores como Barrio (1994), la identidad o el ideario de los centros educativos privados no sólo proporciona un marco de referencia a la hora de transmitir unos valores, y en el que las familias puedan verse correspondidas. Además, esta identidad y cultura de centro que estas instituciones privadas sí han sabido cultivar, también deben proporcionar la visión y misión de lo que es el trabajo que se realiza en el centro. Este trabajo

en equipo debe formar parte de la identidad de todos los centros. Se debe dejar de lado la cultura profesional tan arraigada -en muchos casos- tendente a la no participación y al individualismo, ya que provoca ruptura y tensión entre el claustro. Siendo ésta, una de las principales limitaciones para el director (Gago, 2006).

Así, ante el rechazo y oposición a la intervención de la dirección por parte del profesorado, los directores acaban por cumplir escrupulosamente la normativa. Limitándose su función a una estricta obediencia para no tener que enfrentarse con los docentes. El problema es que esta posición *cómoda* para evitar el conflicto, lastra y ancla la vida organizativa del centro dentro de continuas normas. Lo que produce una apatía generalizada, *limitándose* a lo marcado legalmente. Esta actitud junto a la *hipernormativización* de la vida del centro, y el poco grado de autonomía de los centros, limita muchas de las energías de renovación e innovación que puedan surgir dentro de estas instituciones.

6. *Desencanto del profesorado.* La desmotivación del alumnado, la pérdida de la cultura del esfuerzo y excelencia, la pérdida de autoridad del profesor, y los problemas de disciplina en las aulas, son situaciones que han provocado un profundo desencanto entre la profesión docente. Además, éstas se acompañan de una profunda crisis político-educativa que provoca continuos cambios educativos en España, sin que los profesores sientan que se logra ninguna mejora. Todo lo contrario, los profesores sienten que cada vez las reformas planteadas se alejan de la realidad que éstos viven en sus aulas (Barrio, 2005). Esto provoca un gran desencanto y poca implicación en unos proyectos educativos en los que no sólo no creen, sino que tampoco quieren participar en ellos. Y no lo hacen porque no quieren permanecer más de lo estrictamente necesario dentro de una institución en la que no se sienten felices, respetados o valorados. Todo ello hace que pase a ser tarea importante del director el procurar que los docentes sientan valorado su trabajo entre sus compañeros, además de no crear mayores trabas que aquellas que marca el sistema. No se pretende que el director sea quien levante el ánimo de estos docentes, una tarea titánica que debe plantearse el propio sistema y aquellos

que lo configuran. Se trata de que el director, a través de la puesta en marcha de sus competencias, su liderazgo y su actitud motivadora, pueda generar el mejor clima de trabajo posible, en el que los profesores puedan sentirse cómodos y valorados en aquello que hacen.

7. Falta de seguimiento. La atomización del trabajo y el alto nivel de movimiento anual de docentes en los centros públicos, ha provocado que sea complicado realizar un seguimiento del trabajo realizado en los centros. Además, la *burbuja* en la que se ha convertido el aula, envolviendo al profesor con el fin de protegerle -o ayudarle-, también ha creado un escudo que repele y rechaza la evaluación de su trabajo (Ojembarrena, 2000). Así, como mostraba Maureira (2006), sigue sin existir ningún tipo de seguimiento o control al profesorado. De hecho, el informe TALIS³⁶ 2013 muestra cómo una tercera parte de los docentes españoles no han recibido nunca un comentario o juicio objetivo sobre su labor docente (INEE, 2014³⁷). Pero este seguimiento no tiene por qué ser entendido desde una perspectiva negativa, ni como una intromisión a los derechos. Debe ser entendido como una necesidad a la hora de poder entender la evolución de los proyectos puestos en marcha.

8. Amplitud de su rol. Del director se exige que cumpla con un gran número de tareas (administrativas, motivacionales, pedagógicas, o gerenciales), sin olvidar que además tiene que cumplir con su papel de profesor. Convirtiéndose, todas ellas, en un volumen ingente de funciones que sobrepasan en muchas ocasiones su capacidad diaria de trabajo. Como ejemplo al respecto, encontramos el estudio realizado por Ojembarrena (2000) a miembros de los Equipos directivos de centros públicos de Euskadi. En este trabajo se reflejaba que el principal déficit que estos encontraban en sus deberes diarios era la falta de tiempo debida a un exceso de tareas. Incluso en el

³⁶ El informe TALIS (Teaching and Learning International Study) es un programa internacional de la OCDE de encuestas sobre el personal docente y el entorno de aprendizaje. Este estudio proporciona información sobre convicciones sobre enseñanza, actitudes del profesorado, prácticas pedagógicas y otros factores que condicionan la percepción laboral en los centros de enseñanza.

³⁷ Este dato se recoge en el Informe Español de TALIS 2013

mismo estudio se señalaba a esta falta de tiempo como la causa del poco fomento de participación de los distintos agentes en el centro.

Es muy importante no olvidar que el director español se caracteriza por la impartición de docencia directa. A pesar de la intención positiva de esta medida (con el objetivo de estar ligado a la realidad pedagógica y vivir en primera persona las necesidades diarias de los distintos colectivos) resultan curiosas algunas de las conclusiones del estudio de Angulo y Vázquez (2006) sobre las funciones de los directores. Cuando en el estudio se preguntó a los directores que se definiesen hacia una de estas funciones (director o maestro), una amplia mayoría se decantaba por la de docente. En cambio, en la vida diaria, estos autores afirman que se produce un gran distanciamiento de esta característica pedagógica. Y es que los miembros de los equipos directivos quedan mucho más absorbidos por el gran número de tareas, exigencias y funciones burocráticas de su papel directivo. Una dualidad que roza la “esquizofrenia” (Gago, 2006), ya que en ocasiones debe comportarse como un profesor más, en cambio en otras, representa a la Administración ante sus compañeros aplicando las normativas impuestas.

Así, la labor directiva se acaba convirtiendo en una acumulación constante de deberes y ocupaciones difícilmente realizables (Gago, 2006), teniendo como resultado a un director que se siente sobrecargado por todas las tareas administrativas a las que debe atender, y que impiden que cumpla con la función pedagógica de su rol (Toledo, 2010).

Es muy interesante ver cómo en la encuesta realizada por Ojembarrena (2000) los equipos directivos mostraban su inclinación para que el director y el jefe de estudios realizaran exclusivamente funciones directivas –abandonando sus deberes docentes-. Aplicando una mayor reducción de horas lectivas a las otras figuras del equipo directivo.

9. *Sometido a exigencias diversas e intereses cruzados* (Gago, 2006). Hemos podido ver -en la primera parte de este trabajo- las diferentes exigencias que los distintos actores del centro demandan al director. Y aunque, como defiende Ramón López (2001), la educación de un alumno se asienta

bajo tres pilares (profesores, sistema educativo y padres) los cuales persiguen el objetivo común de alcanzar la mejor educación para el niño, en muchas ocasiones, estos tres pilares no comparten las mismas opiniones sobre cómo debería realizarse. Así pues, Escudero (2004) muestra que la dirección se ve constantemente sometida a las exigencias y expectativas de estos grupos. Un trabajo que en muchas ocasiones resulta complicado de equilibrar y atender. La Administración espera que el director cumpla con su tarea de portavoz y gestor, el profesorado le demanda que los defienda y proteja de la Administración, y los padres solicitan comunicación, implicación y exigencia. Todas éstas, acaban aumentando su número de tareas sin que pueda llegar a atenderlas completamente.

Estos intereses cruzados provocan que a menudo surjan tensiones y problemas entre los miembros de la comunidad y el director. Por ejemplo, en la encuesta realizada a los sindicatos docentes europeos sobre la asiduidad de tensiones entre profesorado y director, el 70% indicaron que esta tensión se producía “a veces”. Sólo el 5% mostraba que nunca se producía esta tensión, mientras que el 13% sí que mostraba que la tensión entre estos dos colectivos se producía “a menudo” (ETUCE, 2012). Esta tensión es una muestra de las difíciles relaciones que en muchos momentos se producen en el centro y que el director debe saber controlar y solventar. Sobre todo, estos desencuentros entre director y profesores se producen por la gran influencia de los docentes en el funcionamiento del centro. De hecho, algunos autores sostienen que el funcionamiento de las escuelas públicas obedece más a los intereses del profesorado que al de alumnos y familias (Estruch, 2006).

10. Resistencias al ejercicio del cargo y escaso reconocimiento (Navarro, 2002). A los enfrentamientos y problemas que pueden surgir entre director y docentes, se une la resistencia que tienen éstos a ejercer el cargo de director. Son muchos los problemas que pueden surgir entre los compañeros y el director, pero muy pocos aquellos que reconocen la importancia y la amplia labor que éste realiza. Y aún más, son muy pocos los que están dispuestos a ejercer este papel. Este problema se arrastra desde los años 80 y sigue

produciéndose en la actualidad. Ya en 1987 la investigación de Hanson pretendía encontrar las causas de este hecho (Batanaz, 2005). Algunos de los motivos que se señalaron fueron: falta de incentivos, contradicción del ejercicio de la dirección (director sea autoridad entre iguales), multiplicidad de trabajo, y eliminación de los límites de tiempo para el ejercicio de la dirección. Así, más recientemente el trabajo de Batanaz (2005) mostraba las causas que los directores esgrimían para justificar la ausencia de candidatos:

- Dificultad para llevar a cabo un trabajo muy complejo y extenso para el cual no han sido preparados.
- Escasas compensaciones.
- Rol poco aceptado por sus compañeros.
- Falta de competencias reales y autonomía.
- Falta de apoyo de la administración.
- Bajo reconocimiento social.

11. Relación con la Administración. La relación director-Administración, en un centro público es complicada, ya que ésta exige al director que cambie su papel y se convierta en una extensión en el centro de la misma Administración. Pero sin llegar a reconocer esta diferencia respecto a sus compañeros, es decir, sin llegar a reconocerlo como cuerpo diferente al docente. A esto hay que unir que la gestión y comunicación de la Administración con los centros se rige por un continuo número de normativas que no atienden las problemáticas que surgen en cada institución escolar. Estas características provocan que la relación que perciben los directores sobre la Administración es que ésta se aleja de los problemas y necesidades diarias de los centros (Angulo y Vázquez, 2006). Al aplicar la misma reglamentación para todos los centros surgen problemas ya que las escuelas son organismos vivos que acumulan entre sus paredes gran multiplicidad de estilos de vida, problemáticas y características personales, lo que hace que cada centro sea diferente y requiera necesidades totalmente distintas. Así, la búsqueda de equidad e igualdad, utilizando la *sobrelegislación* de su funcionamiento diario, acaba provocando que la

Administración funcione como una maquinaria insensible que no tiene en cuenta las necesidades individuales de cada escuela.

3. Modelo directivo propuesto en la LOMCE

Una vez mostrados muchos de los problemas a los que el director debe hacer frente de forma diaria, se hace necesario conocer cuál es el modelo legal que la LOMCE confiere al director.

Así pues, con el objetivo de conocer el perfil del director en esta ley educativa, a continuación se agrupan las características más importantes que durante toda esta norma se van destacando y enumerando. Además de los diversos preámbulos de esta ley en los que se contienen importantes declaraciones sobre el director, hay que resaltar diversos e importantes artículos en los que aparece esta figura. En concreto, destacar los nuevos apartados que la LOMCE añade al artículo 120, sobre autonomía del centro; el artículo 122 bis sobre acciones destinadas a fomentar la calidad de los centros docentes; el artículo 133, destinado a regular la selección del director; el nuevo apartado 1 del artículo 134, sobre requisitos para ser director; o el artículo 132 de competencias del director³⁸. Así, las características contenidos en éstos, podrían agruparse en los siguientes puntos:

- Preparación del director.
- Requisito de formación directiva previa.
- Proyecto de dirección.
- Autonomía del centro.
- Liderazgo.

³⁸ El análisis sobre este artículo se procede a realizarlo con mayor profundidad en apartados posteriores.

- Rendición de cuentas.
 - Gestión de recursos humanos.
 - Director no profesional.
-
- *Apuesta por la preparación del director.* Si bien la formación directiva LOE fue criticada por su escasez, la LOMCE ha intentado revisar esta formación pretendiendo una mayor preparación del futuro director. Así, el Preámbulo VII afirma que pretende impulsar la preparación previa con el objetivo de “potenciar la función directiva a través de un sistema de certificación” (Ley 8/2013, 2013, p. 97863).

Y es que cada vez se hace más presente la necesidad de entender la dirección escolar como una actividad diferente respecto a cualquier otra actividad del centro. Por lo tanto, para poder abordar las actividades que debe realizar, es necesaria una formación diferente a la recibida para ejercer de profesor. A pesar de que en la actualidad no existe un *Centro Educativo Nacional*, similar al modelo inglés o australiano que defiende Álvarez Fernández (2007), la LOMCE desarrolla un nuevo modelo de formación a través del *Real Decreto 894/2014 por el que se desarrollan las características del curso de formación sobre el desarrollo de la función directiva*. Esta preparación desarrolla una serie de módulos que contienen no sólo una formación normativa y administrativa de corte más tradicional. Sino que además, también intenta impulsar una formación que dote a los futuros directores de la suficiente instrucción en organización y gestión de recursos, rendición de cuentas, o factores clave para una dirección eficaz. Una formación que veremos analizada con mayor profundidad en los próximos apartados.

- *Sistema de selección: formación directiva.* Con la LOMCE, el sistema para escoger al director sigue siendo un sistema selectivo, en el cual se valoran una serie de méritos del aspirante junto con un proyecto de dirección. Aunque el sistema de selección, en cuanto a los apartados valorados, no difiera respecto a la LOE, sí que es importante destacar que la LOMCE modifica el apartado 1 del artículo 134, sobre requisitos

del director, y exige una certificación de formación directiva para poder ser candidato. Con esto parece que se quiera apostar por un perfil de director más preparado para realizar esta función. Dejando atrás normas anteriores en las que la preparación no era obligatoria y podía realizarse de forma posterior a alcanzar el cargo.

- *Sistema de selección: Proyecto de dirección.* La exigencia del Proyecto de dirección sigue manteniéndose en el proceso de selección LOMCE con idénticas características respecto a la LOE. Este proyecto puede considerarse como uno de los documentos más importantes a la hora de escoger director, ya que en él se desarrolla el plan estratégico que el candidato desarrollará en el centro.

El proceso de selección está marcado por el Gobierno central, pero acaba concretándose en las distintas autonomías. Es importante destacar que a nivel central no se establece ninguna puntuación mínima al candidato para superar el proceso de selección. Ni tampoco se asigna ningún porcentaje de valoración sobre los diversos apartados a valorar. Esto hace que sean las diferentes autonomías asignen porcentajes diferentes a los diversos apartados de valoración, apostando por unas cualidades u otras en sus directores. Incluso, podría ocurrir que el proyecto de dirección no recibiera ninguna puntuación, y en cambio, ese candidato se convierta en el futuro director. Hecho que no albergaría un futuro muy esperanzador para el centro. Y tampoco ayudaría al sistema de selección de un rol que ha caído en el desánimo del colectivo docente. Un colectivo que considera la ocupación de director una gran responsabilidad y una carga, más que una promoción real (Martínez Sánchez, 2007). Sólo el compromiso con un verdadero Proyecto de dirección en el que se tenga en cuenta y esté contemplado un verdadero Proyecto educativo del centro, puede dirigir un auténtico liderazgo pedagógico evitando que se caiga en la improvisación y la laboriosa tarea administrativa de los centros (Gago, 2006). El problema en torno a este Proyecto de dirección es que, quizás no exista un verdadero compromiso respecto a las propuestas que el candidato presenta. O

simplemente, no pueda llegar a materializarse el Proyecto que presente el candidato debido al gran número de obstáculos a los que atender. Lo que acaba provocando que este proyecto llegue a convertirse en una mera formalidad (Gago, 2006), pero sin ningún futuro más que el de ser seleccionado.

- *Aumento de la autonomía de centro y del director.* Estas son dos declaraciones de intencionalidad que se repiten claramente en la LOMCE. Así, esta ley declara en el Preámbulo VI que estos elementos son dos de “los principios sobre los cuales pivota la reforma” ((Ley 8/2013, 2013, p. 97862). Además, también se hace referencia al aumento de autonomía como elemento para “mejorar resultados” (Ley 8/2013, 2013, p. 97863). De hecho, para defender este principio, aparece plasmada la recomendación reiterada de la OCDE proponiendo la relación entre aumento de autonomía y mejora de resultados. Pese a estas declaraciones de intencionalidad, en el posterior articulado, no aparece una clara apuesta por cómo desarrollar y potenciar la autonomía del centro y del director. Dejándose en manos de cada Administración el desarrollo o no de esta autonomía. Por ejemplo, el artículo 120 habla de que “las Administraciones educativas potenciarán y promoverán la autonomía de los centros” (Ley 8/2013, 2013, p.97901), o en el artículo 122 bis “las Administraciones educativas favorecerán el ejercicio de la función directiva...” (Ley 8/2013, 2013, p. 97903). Ninguno de estos artículos concretan cómo llevar a cabo esta *potenciación* o *promoción*. Posteriormente el artículo 122 bis, también se muestra poco concreto cuando hace referencia a: “Se promoverán acciones destinadas a fomentar la calidad de los centros docentes, mediante el refuerzo de su autonomía y la potenciación de la función directiva...” (Ley 8/2013, 2013, p. 97902).

Así, la LOMCE no concreta, ni desarrolla en qué aspectos se puede aplicar la autonomía, ni cómo se fomenta el liderazgo y la capacidad del director. Esto hace que de nuevo, como ya indicara Bolívar en 2004, en esta normativa el incremento de autonomía y la defensa del director simplemente sea mera literatura legal, siendo en la práctica real

inexistente. Así, se convierte en simple declaración de intenciones y retórica política, creando falsas expectativas que no llegan a plasmar ni producir los cambios esperados. Como ya afirmaba Popkewitz (1994), el hecho de que se señalen como elementos clave pero no acaben de desarrollarse posteriormente, simplemente es un medio para dar credibilidad a las reformas, sin producirse un aumento verdadero de esta capacidad en la realidad del centro y del director.

- *Fomento del liderazgo.* Antes de entrar en el desarrollo de esta ley, en su Preámbulo VII se puede encontrar que una de las metas que se persiguen con esta reforma es contribuir “a reforzar la capacidad de gestión de la dirección... confiriendo a los directores... la oportunidad de ejercer un mayor liderazgo pedagógico y de gestión” (Ley 8/2013, 2013, p. 97863). Incluso en el mismo preámbulo, se admite la dificultad y esfuerzo que realizan aquellos que tienen la responsabilidad de llevar a cabo esta gestión. Pese a esto, la LOMCE no concreta en muchos aspectos en qué debe consistir este liderazgo, cómo debe llevarlo a cabo el director, o cuáles son los recursos de los que dispone. Es más, el artículo 122 bis –nuevamente- deja en manos de las Administraciones educativas el favorecer “el ejercicio de la función directiva..., dotando a los directores de la necesaria autonomía de gestión...” (Ley 8/2013, 2013, p. 97903). En cambio, sí que dota al director de nuevas competencias, generando un gran debate ya que en la LOE eran propias del Consejo escolar³⁹. Así, al hablar de fomento de liderazgo o potenciación de la gestión del director, pero no desarrollar cómo hacerlo, y en cambio, aumentar las competencias del director, se cae en un viejo error. Y es que se vuelve a recurrir al fomento de liderazgo como simple centralización de competencias. Con esta simple concepción de liderazgo y gestión del director, se da nuevamente la razón a aquellos autores que, como Monarca (2012), han defendido que el aumento del liderazgo esconde una concentración de competencias y poder en el

³⁹ En los siguientes apartados se desarrollan las nuevas competencias del director en la LOMCE.

director, en detrimento de un modelo organizativo más democrático del resto del centro.

- *Rendición de cuentas.* En principio este punto parece no afectar directamente al modelo directivo. Debido a que es el propio sistema educativo el que realiza pruebas externas, no parece ser una característica que deba poseer el director. En cambio, sí que se puede comprobar en el artículo 132 cómo se le otorga al director la competencia directa de “impulsar las evaluaciones internas del centro y colaborar en las evaluaciones externas...” (Ley 8/2013, 2013, p. 97905). Así, en este modelo, el director debe demostrar la suficiente capacidad para impulsar una cultura de seguimiento y evaluación, incluso como señala Álvarez Fernández-Enguita (2014), de rendición de cuentas. Esta rendición de cuentas y evaluación se justifica desde la importancia a la hora de poner en marcha procesos de mejora en el centro. Y es que junto al aumento de autonomía del centro y a las menciones sobre un liderazgo pedagógico y de gestión, la LOMCE destaca la importancia del proceso de evaluación y seguimiento. Así, para conseguir una mejora de resultados, esta ley señala al aumento de autonomía junto a “una mayor transparencia en la rendición de cuentas” (Ley 8/2013, 2013, p. 97863). Pero no sólo se refiere a una evaluación del alumnado, sino también sobre los procesos llevados a cabo: “el valor añadido de los centros en relación con las circunstancias socioeconómicas de su entorno y, de manera especial, sobre la evolución de éstos” (Ley 8/2013, 2013, p. 97863). Esta evaluación sí podría conseguir una mejora de los procesos si se llevara a cabo de forma correcta. Pero justamente es criticada por la connotación negativa que podría tener su mala praxis. Esta crítica se centra en que su meta es la realización de un ranking de centros, olvidando su objetivo principal: obtener información para mejorar los procesos. Así, los mecanismos de evaluación han sido señalados por autores como Monarca (2012) o Luengo y Saura (2012), como elementos que pueden llegar a convertirse en los auténticos organizadores del sistema educativo y de los objetivos que éste debe alcanzar. Y es que no existe un consenso entre los expertos sobre el

beneficio que puede aportar esta política de evaluación sobre los resultados (Monarca, 2012). Así, autores como los citados defienden que las evidencias sobre lo que esta medida de política educativa aporta, no son tan abundantes como muestra la LOMCE y algunos estudios internacionales. Estudios como el realizado por McKinsey&Company (Moushed, 2010), que señalan a esta medida como una de las políticas puestas en marcha por aquellos países que han pasado de unos resultados educativos aceptables a buenos. El problema es que la LOMCE parece otorgar demasiada relevancia a estos mecanismos de evaluación. Así, esta norma habla en su artículo 120 que “los centros sostenidos con fondos públicos deberán rendir cuentas de los resultados obtenidos” (Ley 8/2013, 2013, p. 97901). El problema que se critica es que la finalidad de esta rendición de cuentas no sea el obtener información sobre la evolución del alumno, identificando si las acciones puestas en marcha sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje están funcionando o si es necesario realizar alguna corrección sobre ella. Por ello, la rendición de cuentas, el seguimiento y la evaluación deben utilizarse como herramientas internas del propio sistema para obtener información sobre su funcionamiento y así poner medidas correctoras ante los mecanismos puestas en marcha. Si no se utiliza con esta finalidad, se incurrirá en un proceso de mala praxis y de mercantilización de resultados, sin tener ningún valor útil para el sistema educativo. Monarca (2012) califica estos procesos de evaluación del siguiente modo:

Utilizar un examen nacional.... para tomar la temperatura educativa de las escuelas y después dar a publicidad esa temperatura puede ser tan útil para curar los males de las escuelas como tomar la temperatura a un paciente y publicar el resultado para curarlo.

(Monarca, 2012, p. 112)

- *Gestión de recursos humanos.* La corriente teórica sobre el director escolar impulsa un modelo en el cual posea competencias sobre ciertos

aspectos de la gestión del grupo humano del centro (Escudero, 2004). No sólo se pretende que el equipo educativo del centro esté motivado y pueda aprovechar al máximo sus esfuerzos. Además, se busca una mayor autonomía para reunir al equipo educativo más idóneo para desarrollar los objetivos del centro. Por ello, la LOMCE introduce un nuevo artículo, el art. 122 bis, el cual abre la posibilidad de que el director tenga mayor capacidad para reunir y mantener a parte de su profesorado para llevar a cabo un proyecto de mejora. Así, en este artículo se habla de que el director “dispondrá de autonomía para adaptar... recursos humanos” (Ley 8/2013, 2013, p. 97902). Así, podrá “establecer requisitos y méritos específicos para los puestos ofertados” (Ley 8/2013, 2013, p. 97902), o “proponer, de forma motivada, la prórroga” (Ley 8/2013, 2013. p. 97903) en el mismo puesto de un funcionario de carrera en comisión de servicios o de un funcionario interino. Incluso se propone que el director pueda “rechazar, mediante decisión motivada, la incorporación en interinidad...” (Ley 8/2013, 2013. p. 97903). A pesar de esta clara apuesta por un aumento de autonomía en la gestión del personal, posteriormente no aparece ninguna referencia a este tipo de gestión en las competencias asignadas directamente al director. Con lo que se vuelve a dejar en manos de cada Administración la concreción o no de este aspecto.

- *Director no profesional y con docencia en el aula.* Con la LOMCE el director sigue perteneciendo al cuerpo docente, teniendo asignadas diversas horas de docencia directa en el aula. No vamos a entrar nuevamente a valorar un hecho que sigue manteniéndose desde la Ley General de Educación de 1970. Entre las causas que mantienen este modelo (históricas, políticas, viejas concepciones sobre la dirección, o la apuesta por un modelo más democrático), también habría que hacer referencia a la que manifestó Batanaz en 2005, y que parece mantenerse a pesar de la aparición de esta nueva ley en 2013. Este autor señaló que esta característica se mantenía por el rechazo de aquellos que nunca han tenido experiencia directiva, que son quienes se resisten a contar con directores que tengan un papel distinto al docente (Batanaz, 2005).

Este modelo de director LOMCE parece apostar -al menos las declaraciones que aparecen en el Preámbulo así lo indican- por un modelo de mayor autonomía en el cual los directores puedan ejercer una mayor liderazgo pedagógico y de gestión sobre el centro. Así, parece ponerse en marcha una corriente de *gerencialismo*, buscando que directores y equipos directivos puedan influir en la calidad y eficacia de nuestros centros. Alejándose del modelo de corte más administrativo procedente de la tradición francesa, y acercándose a un modelo propio de países anglosajones donde el gerente posee autonomía curricular (Álvarez Fernández, 2014). Pese a esto, es necesario tener en cuenta varios aspectos muy importantes a la hora de ver si esta normativa llega a desarrollar un nuevo rol directivo en nuestro país. En primer lugar, es muy importante ver si realmente la intencionalidad que plasma la proclamación de intenciones del Preámbulo de dicha ley llega a desarrollarse posteriormente. Ya que en muchos de los aspectos que se han mostrado, el articulado que desarrollaría estas intenciones es más bien escueto. Dando la razón a Popkewitz (1994), cuando defendía que declaraciones políticas como éstas son simple discurso legal sin desarrollo directo. Esto unido a que el desarrollo de muchas de estas características quedan en manos de la Administraciones educativas, hace que sea necesario ver si se desarrollan en posteriores normativas. En segundo lugar, es necesario comprobar la evolución de las mismas medidas, viendo si el modelo se encamina hacia un director colaborador que ayude, apoye, y desarrolle proyectos, o bien, si el director pasa a gestionar el centro bajo normativas y autoritarismos. Aunque también puede darse una tercera posibilidad. Puede ocurrir que la dotación de autonomía y la potenciación de la gestión del director no vengán acompañadas de otras medidas educativas que le doten de herramientas, formación, o recursos. Y simplemente se convierta este discurso “*innovador*” en una dotación de competencias al director. Con lo cual, esto acabará produciendo que se tiña de una connotación negativa el liderazgo y la autonomía del centro, y sin suficientes medidas que acompañen estas competencias, se dé un doble modelo directivo. Un modelo en el cual legalmente el director puede tener

mayores competencias, pero en la vida real, el director siga dejando las decisiones importantes en manos del resto de *grupos de poder* del centro. Así se seguiría perpetuando un modelo de director en el que el éxito de su función dependa más de individualidades, que del modelo que se impulsa.

Es cierto que no se ha podido comprobar si esta ley educativa llega a modificar el papel y rol del director, debido al poco tiempo que lleva en funcionamiento. Por eso, es cierto que muchos de los aspectos relacionados con la autonomía de centro y con el nuevo papel del director, no han podido comprobar si verdaderamente producirán un cambio sustancial. Y es que desde la puesta en marcha de esta ley en 2013, el único paso en cuanto a configuración y remodelación del rol del director ha sido la modificación en el procedimiento de selección, así como la creación del nuevo curso de acreditación directiva (Real Decreto 894/2014). Con estos dos puntos sí se cumplirían dos de las características del modelo directivo LOMCE (formación⁴⁰ y selección). A pesar de esto, otros elementos como la autonomía de centros y la selección de personal⁴¹ siguen sin desarrollarse normativamente a nivel nacional, siendo algunas Comunidades las que se aventuran, de forma individual, a desarrollar algunos de sus aspectos. Esta falta de desarrollo se debe -en gran parte- al breve periodo de tiempo de vigencia de esta ley. Aunque también han influido otros aspectos (calendario electoral, cambio del titular del Ministerio de Educación, competencias transferidas, fuerte crítica, o aprobación precipitada) que en opinión de este autor, no han ayudado a la puesta en marcha de ciertos aspectos del modelo directivo.

⁴⁰ Es cierto que durante los cinco años siguientes a la entrada en vigor de la LOMCE, no es requisito indispensable poseer la acreditación del curso dirección.

⁴¹ La evaluación del alumnado sí que se ha llevado a la práctica junto con la publicación de rankings educativos. Este apartado se deja al margen ya que no supone un cambio en el modelo directivo, debido a que estas evaluaciones se realizan de forma externa y su repercusión en los centros, a excepción de la publicación de rankings, sigue sin influencia verdaderamente sobre el seguimiento y modificación de los procesos llevados a cabo.

4. La preparación y formación del director en la LOMCE

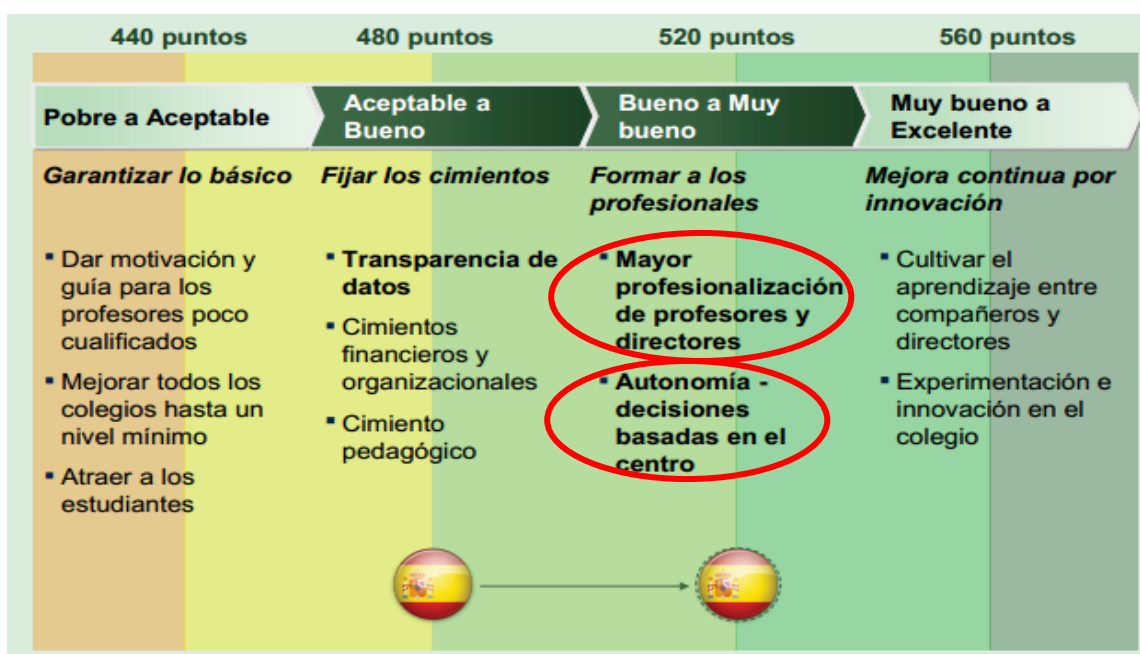
4.1. La formación del director en España

Una vez vistas las características que la LOMCE confiere al director, se profundiza en algunas de ellas debido a que son señaladas desde la doctrina teórica como elementos decisivos para una dirección eficaz. Por ello, se profundizará en la formación del director, ya que se considera esencial contar con un profesional capacitado para asumir esta importante labor, afrontando su tarea al aplicar sus conocimientos y capacidades. También se profundizará en la selección del director, ya que aunque este proceso está envuelto de gran controversia en España, se considera esencial seleccionar al mejor candidato para esta importante labor. Otro punto en el que se lleva a cabo un mayor análisis son las competencias que esta nueva ley otorga al director, buscando conocer cuál es el perfil que se promueve (administrativo, gerencial o educativo), puesto que desde la doctrina teórica se apuesta por un director que asuma el liderazgo educativo de su centro. Así, el primer punto en el cual se va a profundizar sobre la formación del director.

Ya se ha mostrado que esta preparación es crucial para ejercer correctamente sus funciones y solventar cualquier tipo de tarea. Así, desde la doctrina teórica se señala que la preparación del director es uno de los elementos claves para la eficacia de su gestión. También, desde la OCDE se sitúa la instrucción directiva como uno de los elementos clave para la mejora del liderazgo escolar. Y de igual modo, el informe McKinsey&Company (Moushed, 2010) señala que uno de los elementos clave para lograr que nuestro sistema educativo mejore significativamente, es la formación de sus profesionales. Se pretende que a través de una mayor formación y profesionalización, los directores puedan tomar decisiones reflexionadas,

meditadas, contrastadas y basadas en conocimientos y datos. En lugar de ejercer este importante rol limitados por la falta de conocimiento o basándose simplemente en experiencias o suposiciones personales. Y es que entre los cinco países que mejoraron significativamente sus resultados -pasando de un nivel de resultados bueno a muy bueno- en todos ellos la profesionalización de la docencia se mostraba como factor común (Mourshed, Chijioke y Barber, 2012). Por ello, el informe McKinsey, señala este factor junto al aumento de autonomía, como elementos decisivos de mejora en el sistema educativo español.

Ilustración 3. Intervenciones en cada nivel de rendimiento educativo



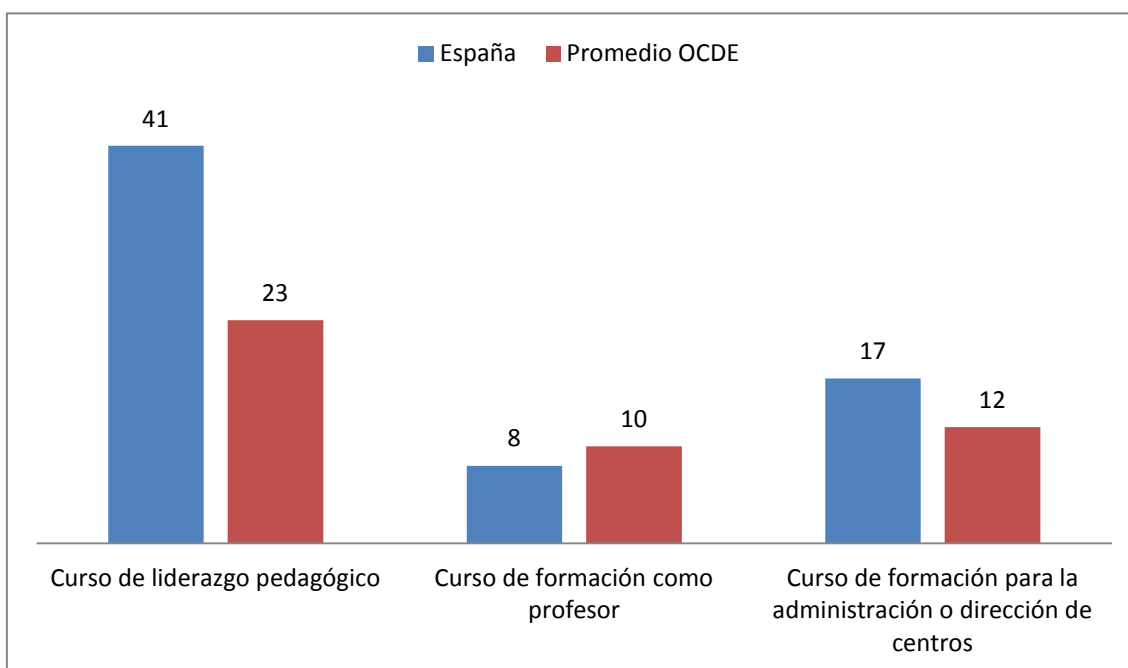
Fuente: Calleja, Collado, Macías, y San José (2012:8).

Así, son diversos autores los que han señalado que: es la falta de formación y de apoyo uno de los grandes problemas a los que dar prioridad para lograr una mayor capacitación directiva (Navareño, 2012). Esta falta de formación ya se ponía en evidencia con la LOGSE (Gago, 2006), y se ha seguido arrastrando hasta la actualidad. Un reflejo de este hecho es que el informe TALIS 2013 indica que 4 de cada 10 directores⁴² manifiestan no haber

⁴² Se engloban centros públicos y privados.

recibido formación para su puesto (INEE, 2014). Con ello se muestra la necesidad de ofrecer mayor preparación a los directivos, dejando de considerarse simplemente un requisito de acceso. Y así, pasar a convertirse en un elemento de calidad decisivo en nuestras escuelas.

Tabla 16. Porcentaje de directores de centros educativos que nunca recibieron formación directiva en los elementos que se indican



Fuente: TALIS 2013, en INEE (2014a:4)

Esta concepción sobre la formación directiva en España, contrasta con la que tienen otros países de Europa sobre la preparación de sus directores. En éstos, la formación para desempeñar el cargo directivo es de vital importancia. Como ejemplo, Dinamarca además de la formación que el candidato debe realizar, éste acompaña a un director en funciones durante tres años. De este modo, asiste con él a reuniones, claustros, y participa en el diseño de decisiones. Así, los futuros directores daneses, reciben no sólo una formación académica, sino una formación práctica y directa de la realidad a la que se deberán enfrentar. Además, esta tarea de acompañamiento a un director experimentado cumple una doble función, en primer lugar la formación del candidato, y en segundo lugar se busca que el director experimentado también

se esfuerce más, ya que continuamente debe reflexionar junto a otra persona sobre sus acciones. Esta fase práctica complementa una formación más académica. Además, en ese país, muchos candidatos realizan de forma voluntaria un Máster de Dirección, que aunque no es requisito, se entiende como una formación suplementaria muy importante para completar su preparación. Así la instrucción obligatoria que contempla Dinamarca⁴³ (Gronfeldt, 2014) consta de los siguientes bloques de formación:

Tabla 17. Distribución del contenido de la preparación de director en Dinamarca

| | |
|---------------------|--|
| Primer año: | Formación en liderazgo y organización |
| | Formación en liderazgo personal |
| Segundo año: | Formación en liderazgo y miembros del equipo |
| | Formación en liderazgo pedagógico |
| | Preparación para liderar grupos |
| Tercer año: | Formación en Gestión de calidad, desarrollo de calidad |
| | Formación en evaluación |
| | Proyecto final |

Fuente: Información adaptada de Gronfeldt, 2014.

Con esta alta instrucción se demuestra no sólo la gran importancia que este país otorga a la preparación del futuro director, sino que además muestra la gran importancia que se da a este rol.

La exigencia de formación previa a los futuros candidatos, se inició de forma tardía en nuestro país, incluso para ciertos autores, con un carácter intrascendente (Saénz y Debón, 1998). Esto ha provocado históricamente que la formación que se ofrecía se centrara en aspectos legales y de organización formal, más que en una formación orientada al desarrollo de los diversos procesos que se producen en el centro. Así, estudios previos a la LOMCE ya

⁴³ En Dinamarca la formación directiva es de tres años. En otros países como Alemania es de dos años.

mostraban que los directores reconocían esta falta de preparación cuando accedieron al cargo (Sáenz y Debón, 1998). Lógicamente, esto ha repercutido tanto en el funcionamiento de los centros, como en la autoestima y consideración de unos directores que no poseían suficientes instrumentos para llevar a cabo su trabajo. Además, no hay que olvidar que un centro educativo es un lugar multicultural lleno de emociones cambiantes, con opiniones totalmente contrarias -en algunos casos- sobre qué es un centro y sobre qué es la educación. Esto hace que sea necesario contar no sólo con la adquisición de una formación legal y formal, sino también pasa a ser imprescindible la adquisición y desarrollo de habilidades sociales (Antúnez, 2011). Así, la formación inicial dada a los directores en España desde 2006, se ha definido en el informe español de la OCDE de Política Educativa en Perspectiva como: una formación corta (OECD, 2014).

Pero no sólo es importante incidir sobre la formación inicial, sino que es necesario continuar con ella una vez conseguido el puesto de director. Desde la doctrina teórica no sólo se defiende un mejor sistema de formación directiva inicial, sino que también se señala imprescindible la formación continua. Así se señala hacia la instauración de actuaciones de apoyo como pueden ser: programas de formación y reciclaje, puntos de encuentros entre directores y Administración, mesas de intercambio de experiencias (Antúnez, 2011), programas de seguimiento, acompañamiento y asesoría (Miranda, 2002), o apoyo de directores experimentados (García et al. 2006). En cualquier otra profesión, la formación continua se ha convertido en una necesidad ante la exigencia que producen los constantes cambios en los que vivimos. De igual modo, la formación continua debe convertirse para el director en una parte más de su trabajo (Marina et al., 2015).

4.2. Análisis de la formación propuesta por la LOMCE

Así, parece ser que la LOMCE hace suya esta necesidad de preparación y mejora de la formación directiva promoviendo esto en un desarrollo legislativo posterior: el *Real Decreto 894/2014, de 17 de octubre, por el que se desarrollan las características del curso de formación sobre el desarrollo de la función directiva*. Como se afirma en el texto de este Real Decreto, su objetivo es “dotar al futuro director de las capacidades necesarias para desempeñar su puesto con eficiencia y eficacia” (Real Decreto 894/2014, 2014, p. 91819). Una formación que, aunque hasta el año 2018 no será requisito obligatorio, se tendrá en cuenta como mérito en la selección de aquellos candidatos que antes de esa fecha sí lo hayan realizado.

Es muy importante el hecho de que durante la elaboración de este Real Decreto se calificara al director escolar de *líder escolar*, utilizando el Ministerio de Educación esta nomenclatura a la hora de resumir este proyecto de formación (Proyecto de Real Decreto de formación, 2014). De esta forma, se señala al director como agente clave para conseguir la movilización de las energías educativas de su centro.

Esta norma pretende ser mucho más ambiciosa que la formación anterior y proporcionar competencias que desarrollen una formación directiva integral. Alejándose de la formación tradicional de corte más administrativo y legal. Por ello, esta norma pretende desarrollar tanto *competencias específicas* que desarrollen las habilidades “relacionadas con aquellos conocimientos teóricos y prácticos necesarios para ejercer funciones directivas propias” (Real Decreto 894/2014, 2014, p. 91820). Y además, *competencias genéricas*, enfocadas a aquellos procesos relacionados con actividades que no son exclusivas de la dirección escolar y que proporcionan la capacidad de “gestionar información, analizar, razonar críticamente, comunicar de forma oral y escrita, negociar, conciliar y tomar decisiones, habilidad para organizar y gestionar un centro docente” (Real Decreto 894/2014, 2014, p. 91820).

Tabla 18. Habilidades a adquirir en los dos bloques de competencias.

| Competencias genéricas | Competencias específicas |
|---|---|
| <p>a) Habilidades de liderazgo y fomento del trabajo en equipo</p> <p>b) Habilidades de motivación</p> <p>c) Habilidades para la gestión de la información y la toma de decisiones.</p> <p>d) Habilidades de comunicación</p> <p>e) Habilidades para la gestión de conflictos, negociación y mediación</p> <p>f) Habilidades para la organización, gestión y coordinación de un centro docente</p> <p>g) Habilidades de dirección estratégica: planificación, implementación y evaluación de planes y proyectos.</p> <p>h) Habilidades de control y supervisión</p> <p>i) Habilidades para la gestión del cambio y la innovación</p> | <p>a) El marco normativo aplicable a los centros docentes.</p> <p>b) El uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación</p> <p>c) La gestión administrativa y económica</p> <p>d) La dirección y gestión de los recursos humanos</p> <p>e) La gestión de documentos institucionales</p> <p>f) La organización de tiempos y espacios</p> <p>g) La participación de la comunidad educativa y la promoción de la imagen externa</p> <p>h) La gestión institucional.</p> <p>i) La evaluación, los planes de mejora y el fomento de la calidad del centro.</p> |

Fuente: Anexo I del Real Decreto 894/2014, de 17 de octubre.

Para alcanzar este tipo de competencias, esta formación se divide en dos bloques de materias o módulos. El primero de ellos es el *módulo troncal*. Éste, contempla una formación eminentemente académica con un de mínimo de 120 horas. Este bloque troncal es de competencia nacional, quedando concretado a lo largo de este Real Decreto. En cuando al segundo bloque, está formado por *módulos específicos*, que son competencia de cada Administración educativa. Lo que permite que cada Autonomía pueda aumentar y completar la formación proporcionada por el módulo troncal. Así pues, la formación base dada por el bloque troncal estaría compuesta por los siguientes módulos formativos:

- *Módulo I. Marco normativo aplicable a los centros docentes.* En este bloque quedan comprendidos todos los contenidos de carácter normativo y legislativo sobre reglamentos educativos y administrativos. Por ejemplo, aquí se contempla: ordenamiento

jurídico español, procedimiento administrativo común, o normativa aplicable al personal funcionario y laboral.

- *Módulo II. Organización y gestión de centros docentes.* Estarían comprendidos los contenidos de carácter pedagógico, y aquellos relacionados con el proyecto educativo del centro. También aspectos de relación, imagen y comunicación con la comunidad escolar. Así, en este módulo, el RD 894/2014 habla de: gestión del centro por proyectos, participación de la comunidad educativa, imagen institucional, o modelos curriculares.
- *Módulo III. Gestión de los recursos del centro docente.* En este módulo se formaría a los aspirantes en los distintos tipos de gestión del centro: gestión administrativa, económica, de recursos humanos, o de tiempo y espacios. Al contrario que los módulos anteriores en los que se podía ver una coherencia dentro de su programa formativo, aquí, la programación dictada por el Real Decreto 894/2014 parece querer incluir conocimientos diversos, algunos poco relacionados entre sí. Así, podemos ver que a factores de gestión (administrativa y económica, de recursos humanos, tiempo y espacios, o de servicios complementarios), se unen contenidos en Programas educativos europeos, prevención de riesgos laborales, o sobre el papel de las TIC en el centro. Resulta extraño que en un bloque tan importante como es la gestión de los recursos del centro, se engloben otros aspectos.
- *Módulo IV. Factores clave para una dirección eficaz.* En este módulo radicaría la formación en modelos de liderazgo y en la adquisición de las herramientas necesarias para ejercerlo en el centro. Así, estarían contemplados en este bloque: la adquisición de habilidades sociales, toma de decisiones, comunicación, funcionamiento de una comunidad, o resolución de conflictos. La inclusión de este módulo muestra la importancia que la LOMCE parece otorgar al director considerándolo un elemento importante del centro. Por ello, se busca que su tarea se convierta en una dirección eficaz a través de un liderazgo compartido con su

comunidad escolar, y no a través de un liderazgo impuesto y autoritario. Por esto, es necesario contar con una formación en habilidades sociales o comunicación. Si se apostara por un liderazgo autoritario y vertical, la adquisición de estas competencias no sería necesaria.

- *Módulo V. Rendición de cuentas y calidad educativa.* La LOMCE pone especial hincapié en la evaluación y en la rendición de cuentas, señalando al director como el gran responsable a la hora de llevarla a cabo. Así, a este módulo pertenecen contenidos en gestión de calidad y autoevaluación, planes de mejora, evaluación del sistema educativo, o herramientas para la evaluación del centro.
- *Módulo VI. Proyecto de dirección.* Como elemento importante en el procedimiento de selección, la elaboración de un Proyecto de dirección se hace imprescindible en este proceso de formación. Así en este módulo se debe elaborar un Proyecto en el que aparezcan: recursos, organización del centro, análisis, o indicadores de resultados.

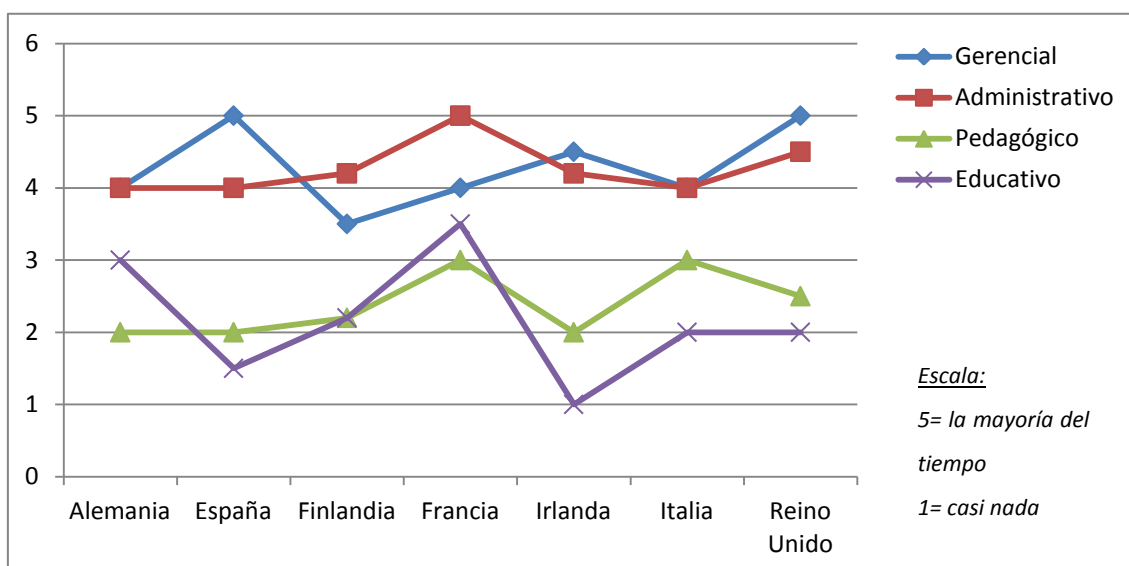
Esta es la formación troncal que la LOMCE exige a los nuevos directores, a la que habría que sumar la formación específica que cada autonomía establezca.

Sobre la formación que deberían recibir los directores escolares, existen diversos modelos formativos y autores que inciden en diferentes bloques de formación y competencias que se deberían conseguir. Así, para la European Trade Union Committee for Education (ETUCE), las tareas del director escolar se centran en tres grandes bloques, en los cuales debe centrarse su formación. Estas tres áreas son: *gerencial*, que englobaría las tareas relacionadas con la planificación, organización y establecimiento de objetivos del centro; el área *administrativa*, en la que se encuentran funciones más rutinarias de revisión de documentación y normativa, o cumplimentación de formularios; y el área

pedagógica, en la que se encontrarían aquellas tareas relacionadas con el currículo, supervisión, apoyo y asesoramiento (ETUCE, 2012).

En la actualidad, como muestra la gráfica, las tareas relacionadas con el área administrativa ocupan gran parte de la labor de los directores (no sólo en España, sino en muchos países europeos). En cambio, disminuye considerablemente el tiempo empleado por éstos en actividades relacionadas con la mejora educativa del centro. Un reparto de tiempo que reproduce un modelo de dirección basada en tareas administrativas y gerenciales, en lugar de basarse en tareas de impulso educativo.

Tabla 19. Tiempo invertido por los directores de diversos países europeos en el desarrollo de sus tareas.



Fuente: ETUCE (2012)

Se ha mostrado que la formación que intenta impulsar la LOMCE intenta superar la formación tradicional que en España se ha venido realizando. Intentando proporcionar una formación completa que no sólo se concentre en los aspectos normativos de su función. Así, es interesante comparar la formación troncal propuesta por la LOMCE con otros modelos de formación, para ver si este certificado reúne y se adecúa a lo propuesto por otros autores para lograr una formación completa del director:

Tabla 20. Comparación de los bloques de formación directiva LOMCE

| Módulos troncales LOMCE | | Bloques formativos del modelo de Collado (2013) | ETUCE (2012) | Competencias a adquirir. (Concha, 2007) | Conocimientos a adquirir (Sáenz y Debón, 1998) |
|--|----------------------|---|---------------------------------------|---|---|
| Módulo I: Marco normativo aplicable a los centros docentes | <i>contenido en:</i> | | Área Administrativa | | Legislación Documentación oficial |
| Módulo II: Organización y gestión de centros docentes | <i>contenido en:</i> | Bloque 2: Relaciones institucionales Bloque 3: Gestión de recursos | Área Gerencial | Competencias institucionales y estratégicas para generar visión común y generar proyectos | Planificación (plan de centro, memoria...) Técnicas de gestión Organización general del centro Relaciones con padres, con ayuntamiento, con administración |
| Módulo III: Gestión de los recursos del centro docente | <i>contenido en:</i> | Bloque 3: Gestión de recursos Bloque 4: Dinámicas educativas | Área Gerencial | | Técnicas de gestión Infraestructura del centro |
| Módulo IV: Factores clave para una dirección eficaz | <i>contenido en:</i> | Bloque 1: Estilos de liderazgo | | Competencias relacionales | Relaciones interpersonales Psicología y dinámica de grupos |
| Módulo V: Rendición de cuentas y calidad educativa | <i>contenido en:</i> | Bloque 4: Dinámicas educativas | Área Pedagógica Área Gerencial | Competencias orientadas al logro de resultados. Desarrollo de capacidades de gestión curricular y pedagógica | Evaluación de centros |

Fuente: Elaboración propia

En un primer momento, puede afirmarse que el certificado de formación que propone la LOMCE recoge las grandes áreas y capacidades que diferentes autores proponen. Pese a esto, este certificado no da la suficiente importancia a la concepción educativa del director. Así, no incluye un bloque propio en el que desarrolle esta faceta, tal y cómo propone el modelo de Collado (2013) o el

modelo de ETUCE (2012). Estos modelos sí dotan de un espacio propio a la faceta de líder educativo sobre el centro, en lugar de incluirlo de forma dispersada en varios módulos, tal y como propone el modelo LOMCE.

No sólo es importante señalar la mejora en la formación directiva que con este Real Decreto se pretende alcanzar. Además, también resulta importante reseñar que se introduce la caducidad de este certificado de formación. Así, entre la obtención de este certificado y la candidatura a director, no pueden pasar más de ocho años. Después de los cuales, la persona que desee presentarse a la dirección tendrá que superar un curso de actualización directiva con una duración de 60 horas. Con esto, se puede entender que a nivel normativo se crea en la rápida evolución y cambios a los que se debe enfrentar el director. Por ello, se apuesta por su actualización formativa para que éste pueda resolver las diferentes situaciones que la evolución del sistema educativo y social le puedan presentar. Aunque, no hay que olvidar que, para que el papel directivo influya en la mejora del centro, no sólo se hace necesaria una formación adecuada, sino que también es básico dotar de recursos y competencias necesarias para llevar a cabo su trabajo.

4.3. Conclusión

Así pues, para concluir se puede decir que la LOMCE sí aboga por promover la formación del director. Además, esta normativa también recoge otra de las características señaladas al director: la rápida evolución de las tareas que éste debe asumir. Por ello, aquellos que no ejerzan la dirección después de ocho años, deberán realizar un curso de actualización.

Además, el contenido formativo también se ajusta a muchas de las demandas realizadas a nivel teórico en cuanto a adquisición de: habilidades sociales y personales, para establecer un liderazgo compartido sin imposiciones; o habilidades en la gestión de recursos, para adaptar aquello de que dispone el centro a las necesidades que los alumnos tengan. Aunque a

pesar de mostrar cierta intención hacia una formación integral y un abandono del perfil administrativo que tanto caracteriza actualmente este rol, se puede ver que no se incide en la formación del director como impulsor de aspectos educativos. Siendo escasa la formación en el área pedagógica o en dinámicas educativas. Este hecho puede reflejar que esta área se siga dejando en manos totales del profesorado, apartando las funciones del director de este ámbito. Lo que demostraría nuevamente la escasa competencia que tiene sobre este tipo de propuestas.

Esto hace que la formación propuesta por la LOMCE, perfile un modelo de director más cercano a un modelo gerencial que al modelo educativo propugnado a nivel teórico.

5. Las competencias del director en la LOMCE

Además de necesitar una gran preparación para llevar a cabo sus funciones, el director necesita disponer de suficientes recursos y competencias. Estas competencias deben concretar las intenciones manifestadas a lo largo de la normativa, y así permitirle desarrollar sus capacidades sobre los aspectos diarios del centro. Ya que, sin unas competencias claras y definidas, no se puede actuar sobre muchos de los problemas que se han mostrado. Por ello, es necesario conocer cuáles son estas competencias otorgadas por la LOMCE, para los centros públicos, que aparecen contenidas en su artículo 132.

Para poder analizar y agrupar las competencias de la LOMCE, se utilizará como referencia el análisis de Martínez Corchón (1984). Se utiliza este estudio puesto que es uno de los primeros sobre el modelo de director escolar en España. Además, analiza y clasifica las competencias del director a partir del Reglamento de Centros Estatales de Enseñanza primaria de 1967 hasta la LOLE, con lo que hace una clasificación profunda de las normas legales que

han influenciado fuertemente en la actual concepción del director. Así pues, este estudio diferencia tres dimensiones que contextualizan la acción y funciones de los directores: *gestión del personal*, *actividades* y *evaluativo*. Éstas, se relacionan fuertemente con los tres bloques de actividades que caracterizan la tarea del director según la European Trade Union Committee for Education (gerencial, administrativa y pedagógica) (ETUCE, 2012). Así, para analizar las competencias marcadas por la LOMCE, utilizaremos la definición que hace Martínez Corchón para cada uno de estos bloques. Eso sí, se establecerá la relación con la nomenclatura propuesta por la ETUCE para así utilizar la más habitual hoy día:

1. *Gestión del personal*. En esta primera dimensión encontraríamos aquellas competencias en las cuales el director actúa desde una perspectiva técnica coordinando e impulsando. Y también se situarían aquellas en las que utiliza un aspecto más personal, de apoyo, mediador y orientador en la comunidad educativa. Así, podría considerarse que este es el bloque *gerencial* de las competencias del director.
2. *Actividades*. Para Martínez Corchón, aquí se engloban las competencias propias del cargo de director. Competencias utilizadas como representatividad, realización de aspectos administrativos y cumplimiento de normas, o relaciones con otras instituciones. Actividades que sólo puede ejercer quien ocupa este cargo. Así, este bloque correspondería con las competencias *administrativas*.
3. *Evaluativo*. En esta dimensión se englobarían todas las competencias referidas a los “medios materiales o personales que el director utiliza con sentido evaluativo en la organización del centro” (Martínez Corchón, 1984, p. 96). Es decir, la valoración y actuación del director buscando con concurrir en fines educativos. Así, este bloque podría llamarse: competencias *pedagógicas*.

A continuación se muestra una tabla en la que aparecen las competencias del director en la LOMCE, y su clasificación en cada uno de estos tres bloques. Hay que tener en cuenta que es complicado clasificar algunas de ellas en un solo de estos bloques que ya, como afirma Martínez Corchón, estos tres

bloques en muchas ocasiones están relacionados entre sí. Incluso muchas de las competencias encierran en su redacción una doble función del director.

Tabla 21. Clasificación de las competencias LOMCE según su componente gerencial, administrativo o pedagógico.

| Competencias | Gestión del personal | Actividades | Evaluativo |
|--|----------------------|----------------|------------|
| | Gerencial | Administrativa | Pedagógica |
| a) Ostentar la representación del centro, representar a la Administración... | | ✓ | |
| b) Dirigir y coordinar las actividades del centro... | ✓ | | |
| c) Ejercer la dirección pedagógica, promover la innovación educativa... | ✓ | | ✓ |
| d) Garantizar el cumplimiento de las leyes... | | ✓ | |
| e) Ejercer la jefatura de todo el personal... | | ✓ | |
| f) Favorecer la convivencia en el centro, garantizar la mediación en la resolución de conflictos e imponer las medidas disciplinarias... | ✓ | ✓ | |
| g) Impulsar la colaboración con las familia, instituciones y organismos... | ✓ | | |
| h) Impulsar las evaluaciones internas del centro... | | | ✓ |
| i) Convocar y presidir los actos académicos, y ejecutar los acuerdos adoptados... | ✓ | ✓ | |
| j) Realizar las contrataciones de obras... | | ✓ | |
| k) Proponer a la Administración el nombramiento y cese de los miembros del equipo directivo... | ✓ | | |
| l) Aprobar los proyectos y normas... | | ✓ | ✓ |
| m) Aprobar la programación general... | | ✓ | ✓ |
| n) Decidir sobre la admisión de alumnos... | ✓ | | ✓ |

| | | | |
|---|---|---|---|
| ñ) Aprobar la obtención de recursos complementarios... | | ✓ | |
| o) Fijar las directrices para la colaboración con fines educativos, con las Administraciones locales... | ✓ | | ✓ |
| p) Cualesquiera otras que le sean encomendadas por la Administración... | | ✓ | |

Fuente: Elaboración propia

Como se puede ver, existen varias competencias que comparten rasgos de varios bloques:

- “Ejercer la dirección pedagógica, promover la innovación educativa e impulsar planes para la consecución de los objetivos del proyecto educativo del centro” (Ley Orgánica 8/2013, 2013, p. 97905). Esta competencia entraría dentro de las funciones pedagógicas del director. Pero el hecho de tener que *promover e impulsar* le confiere un carácter gerencial ya que no es él el encargado de llevar a cabo esta innovación, sino que debe impulsar esto en otras personas. Así, esta competencia también entraría dentro de su función de gerente del centro.
- “Favorecer la convivencia en el centro, garantizar la mediación en la resolución de los conflictos e imponer las medidas disciplinarias que correspondan a los alumnos y alumnas, en cumplimiento de la normativa vigente, sin perjuicio de las competencias atribuidas al Consejo Escolar en el artículo 127 de esta Ley orgánica. A tal fin, se promoverá la agilización de los procedimientos para la resolución de los conflictos en los centros” (Ley Orgánica 8/2013, 2013, p. 97905). En esta competencia conviven dos claras vertientes del director. En primer lugar, su aspecto más gerencial en el cual construir un clima de trabajo y de convivencia en el centro. Pero también se da un aspecto mucho más administrativo al ser el encargado de *imponer* las medidas y normas ante el incumplimiento disciplinario.

- “Convocar y presidir los actos académicos y las sesiones del Consejo Escolar y del Claustro del profesorado del centro y ejecutar los acuerdos adoptados en el ámbito de sus competencias” (Ley Orgánica 8/2013, 2013, p. 97905). Aquí la dimensión administrativa se plasma al tener que ser el encargado de ejecutar aquello que se acuerda. Pero también aparece un leve aspecto gerencial ya que en las sesiones del Consejo Escolar y del Claustro, el director aparece como coordinador de estos actos desde una perspectiva técnica de su función.
- “Aprobar los proyectos y las normas a los que se refiere el capítulo II del título V⁴⁴ de la presente Ley Orgánica”, y “Aprobar la programación general anual del centro, sin perjuicio de las competencias del Claustro del profesorado, en relación con la planificación y organización docente” (Ley Orgánica 8/2013, 2013, p. 97905). En estas dos competencias ocurre lo mismo. Se puede ver que existe una intención pedagógica ya que en ellas aparecen recogidos los grandes proyectos de planificación educativa y de gestión del centro. Pero su función pedagógica en este aspecto es limitada ya que se limita a poder aprobar –o no- estos proyectos del centro. Como se muestra a continuación estas dos competencias conllevan mucha polémica, al ser competencia del Consejo Escolar en la LOE.
- “Decidir sobre la admisión de alumnos y alumnas, con sujeción a lo establecido en esta Ley Orgánica y disposiciones que la desarrollen” y “Fijar las directrices para la colaboración, con fines educativos y culturales, con las Administraciones locales, con otros centros, entidades y organismos” (Ley Orgánica 8/2013, 2013, p. 97905). En éstas competencias también confluyen del mismo modo varios ámbitos competenciales. El primero pedagógico, debido a la fuerte relación y consecuencias que puede conllevar la admisión del

⁴⁴ Este capítulo hace referencia a la realización del proyecto educativo y de gestión. Así como las normas de organización y funcionamiento del centro.

alumnado, así como el establecimiento de colaboraciones con otras instituciones con fines educativos. Y en segundo lugar, al ser el director quien debe decidir sobre la admisión, y es él quien fija las directrices, aparece un aspecto más allá del puro administrador que cumple normas, pasando a entrar dentro de la gerencia que él haga en su centro.

Así pues, una vez agrupadas las competencias LOMCE del director, la tabla anterior muestra cómo el aspecto administrativo sigue siendo mayoritario. Esto hace que siga manteniéndose un modelo competencial de director español caracterizado por un fuerte estilo administrativo y una reducida vertiente pedagógica. Así, se confirma que el director español siga dedicando muchas más horas a estos aspectos administrativos que a otras labores. Y por el contrario, a pesar de que desde la doctrina teórica se señale la importancia de desarrollar un liderazgo pedagógico en el director como el aspecto más importante para la mejora del centro, esta dimensión sigue siendo la que menos competencias asigna al director.

A pesar de mantenerse esta tradicional concepción administrativa, es importante conocer si han existido cambios respecto a la LOE. Y si esto se ha producido, saber en qué dimensión (gerencial, administrativa o pedagógica) ha ocurrido. Por ello, como muestra la tabla siguiente, si se comparan las competencias LOMCE - LOE, se observa que en la LOMCE se aumentan cinco competencias en el director. Y justamente, cuatro de éstas tienen un fuerte componente pedagógico. Esto muestra que la LOMCE intenta promover la vertiente pedagógica de la labor del director, en concordancia con las recomendaciones realizadas desde la doctrina teórica. A pesar de ello, el impulso que esta ley da a esta labor del director, sigue siendo escasa en comparación con el alto número de tareas administrativas y gerenciales que éste debe hacer.

Tabla 22. Comparación entre las competencias LOMCE y LOE

| LOMCE (2013) | LOE (2006) | Tipo de competencia |
|--|------------|---------------------|
| a) Ostentar la representación del centro, representar a la Administración... | ✓ | Ad |
| b) Dirigir y coordinar las actividades del centro... | ✓ | Ge |
| c) Ejercer la dirección pedagógica, promover la innovación educativa... | ✓ | Ge+Pe |
| d) Garantizar el cumplimiento de las leyes... | ✓ | Ad |
| e) Ejercer la jefatura de todo el personal... | ✓ | Ad |
| f) Favorecer la convivencia en el centro, garantizar la mediación en la resolución de conflictos e imponer las medidas disciplinarias... | ✓ | Ge+Ad |
| g) Impulsar la colaboración con las familia, instituciones y organismos... | ✓ | Ge |
| h) Impulsar las evaluaciones internas... | ✓ | Pe |
| i) Convocar y presidir los actos académicos, y ejecutar los acuerdos adoptados... | ✓ | Ge+Ad |
| j) Realizar las contrataciones de obras... | ✓ | Ad |
| k) Proponer a la Administración el nombramiento y cese de los miembros del equipo directivo... | ✓ | Ge |
| l) Aprobar los proyectos y normas... | - | Ad+Pe |
| m) Aprobar la programación general... | - | Ad+Pe |
| n) Decidir sobre la admisión de alumnos... | - | Ge+Pe |
| ñ) Aprobar la obtención de recursos complementarios... | - | Ad |
| o) Fijar las directrices para la colaboración con fines educativos, con las Administraciones locales... | - | Ge+Pe |
| p) Cualesquiera otras que le sean encomendadas por la Administración... | ✓ | Ad |

Fuente: Elaboración propia

En esta comparación también aparece otro dato importante: el aumento de competencias respecto a la LOE. Es decir, la LOMCE no sólo asigna cinco nuevas competencias eminentemente pedagógicas, sino las añade sobre todas las que poseía anteriormente. Esto hace que aumente la carga de tareas que éste debe realizar, sin reducir un ápice sus obligaciones.

Al observar esta asignación de nuevas competencias, surge una pregunta: ¿quiénes poseían en la LOE estas competencias? ¿o son nuevas competencias que se otorgan al centro, y por lo tanto se produce un aumento de la autonomía? Para ello, la tabla siguiente muestra la relación que tienen estas cinco nuevas competencias del director con la LOMCE con las competencias del Consejo Escolar tanto en la LOMCE como en el LOE. Así se comprueba dos aspectos. En primer lugar, puede verse que en la LOE estas competencias estaban en manos del Consejo Escolar. Con la LOE el Consejo Escolar era el encargado de aprobar estos proyectos, y el director ejecutaba los acuerdos que el Consejo tomaba. En cambio, con la LOMCE el director de centros públicos tiene una mayor competencia a la hora de llevar a cabo ciertos proyectos ya que no se hace necesaria la aprobación del Consejo Escolar, que ahora sólo se encarga de evaluarlos. Y en segundo lugar, estas competencias no son nuevas en el centro, sino que cambian el responsable de llevarlas a cabo. Y por lo tanto, no suponen en este aspecto un aumento de autonomía.

Es importante recordar que este estudio se refiere a las competencias del director de los centros públicos, que aparecen claramente definidas en la LOMCE. En este apartado no se hace referencia a los centros privados ya que es el titular del centro quien asigna las competencias que su director debería poseer. A pesar de esto, es importante que los titulares este tipo de centros reflexionen sobre el modelo de director que quieren tener al frente de sus instituciones, y las competencias que éste debe poseer. Y así, se apueste un modelo pedagógico.

El modelo competencial del director escolar en el sistema educativo español en comparación con los modelos europeos. Su influencia en la mejora de los centros educativos.

Tabla 23. Comparación entre las competencias del Consejo Escolar en la LOMCE y en la LOE

| Nuevas competencias del director con la LOMCE | Competencias del Consejo Escolar | | |
|--|--|-----------------|--|
| | LOMCE | comparación | LOE |
| l) Aprobar los proyectos y las normas a los que se refiere el capítulo II del título V de la presente Ley Orgánica. | a) Evaluar los proyectos y las normas a los que se refiere el capítulo II del título V de la presente Ley orgánica. | Difieren | a) Aprobar y evaluar los proyectos y las normas a los que se refiere el capítulo II del título V de la presente Ley. |
| m) Aprobar la programación general anual del centro, sin perjuicio de las competencias del Claustro del profesorado, en relación con la planificación y organización docente. | b) Evaluar la programación general anual del centro, sin perjuicio de las competencias del Claustro del profesorado, en relación con la planificación y organización docente. | Difieren | b) Aprobar y evaluar la programación general anual del centro sin perjuicio de las competencias del Claustro de profesores, en relación con la planificación y organización docente. |
| | c) Conocer las candidaturas a la dirección y los proyectos de dirección presentados por los candidatos. | = | c) Conocer las candidaturas a la dirección y los proyectos de dirección presentados por los candidatos. |
| | d) Participar en la selección del director del centro, en los términos que la presente Ley Orgánica establece. Ser informado del nombramiento y cese de los demás miembros del equipo directivo. En su caso, previo acuerdo de sus miembros, adoptado por mayoría de dos tercios, proponer la revocación del nombramiento del director. | = | d) Participar en la selección del director del centro en los términos que la presente Ley establece. Ser informado del nombramiento y cese de los demás miembros del equipo directivo. En su caso, previo acuerdo de sus miembros, adoptado por mayoría de dos tercios, proponer la revocación del nombramiento del director. |
| n) Decidir sobre la admisión de alumnos y alumnas, con sujeción a lo establecido en esta Ley Orgánica y disposiciones que la desarrollen. | e) Informar sobre la admisión de alumnos y alumnas, con sujeción a lo establecido en esta Ley Orgánica y disposiciones que la desarrollen | Difieren | e) Decidir sobre la admisión de alumnos con sujeción a lo establecido en esta Ley y disposiciones que la desarrollen. |
| | f) Conocer la resolución de conflictos disciplinarios y velar por que se atengan a la normativa vigente. Cuando las medidas disciplinarias adoptadas por el director correspondan a conductas del alumnado que perjudiquen gravemente la convivencia del centro, el Consejo Escolar, a instancia de padres, madres o tutores legales, podrá revisar la decisión adoptada y proponer, en su caso, las | = | f) Conocer la resolución de conflictos disciplinarios y velar porque se atengan a la normativa vigente. Cuando las medidas disciplinarias adoptadas por el director correspondan a conductas del alumnado que perjudiquen gravemente la convivencia del centro, el Consejo Escolar, a instancia de padres o tutores, podrá revisar la decisión adoptada y proponer, en su caso, las medidas oportunas. |

| | | | |
|---|---|-----------------|--|
| | medidas oportunas. | | |
| | g) Proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro, la igualdad entre hombres y mujeres, la igualdad de trato y la no discriminación por las causas a que se refiere el artículo 84.3 de la presente Ley Orgánica, la resolución pacífica de conflictos, y la prevención de la violencia de género. | = | g) Proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro, la igualdad entre hombres y mujeres y la resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social. |
| ñ) Aprobar la obtención de recursos complementarios de acuerdo con lo establecido en el artículo 122.3. | h) Promover la conservación y renovación de las instalaciones y del equipo escolar e informar la obtención de recursos complementarios, de acuerdo con lo establecido en el artículo 122.3. | Difieren | h) Promover la conservación y renovación de las instalaciones y equipo escolar y aprobar la obtención de recursos complementarios de acuerdo con lo establecido en el artículo 122.3. |
| o) Fijar las directrices para la colaboración, con fines educativos y culturales, con las Administraciones locales, con otros centros, entidades y organismos. | i) Informar las directrices para la colaboración, con fines educativos y culturales, con las Administraciones locales, con otros centros, entidades y organismos. | Difieren | i) Fijar las directrices para la colaboración, con fines educativos y culturales, con las Administraciones locales, con otros centros, entidades y organismos |
| | j) Analizar y valorar el funcionamiento general del centro, la evolución del rendimiento escolar y los resultados de las evaluaciones internas y externas en las que participe el centro. | = | j) Analizar y valorar el funcionamiento general del centro, la evolución del rendimiento escolar y los resultados de las evaluaciones internas y externas en las que participe el centro. |
| | k) Elaborar propuestas e informes, a iniciativa propia o a petición de la Administración competente, sobre el funcionamiento del centro y la mejora de la calidad de la gestión, así como sobre aquellos otros aspectos relacionados con la calidad de la misma. | = | k) Elaborar propuestas e informes, a iniciativa propia o a petición de la Administración competente, sobre el funcionamiento del centro y la mejora de la calidad de la gestión, así como sobre aquellos otros aspectos relacionados con la calidad de la misma. |
| | l) Cualesquiera otras que le sean atribuidas por la Administración educativa. | = | l) Cualesquiera otras que le sean atribuidas por la Administración educativa. |

Fuente: Realización propia

Así, nuevamente, la asignación de estas competencias en el director -en detrimento de este órgano de gobierno- ha sido fuertemente criticada. Este cambio de competencias ha sido calificado como una pérdida de democracia de la comunidad escolar del centro, argumentando que ésta pierde *poder* a la hora de tomar ciertas decisiones concentrándose en la única figura del director. Con esta asignación, el director no necesitaría de la aprobación del Consejo Escolar para poner en marcha proyectos y poner en funcionamiento normas de organización, funcionamiento y convivencia. A pesar de ello, hay que recordar que no se podrá llevar a cabo ninguna acción en el centro sin un verdadero trabajo en equipo en el que la toda la comunidad del centro esté de acuerdo y se muestre consensuada y motivada para poner en marcha estos proyectos. Además, con la actual configuración y funcionamiento de nuestras instituciones escolares, a pesar de que el director esté dotado de estas competencias, sin el apoyo del resto de miembros del centro, no se podrá llevar a cabo ninguna acción. Este intercambio de competencias ha sido tan polémico que el Grupo Parlamentario Socialista presentó un recurso de inconstitucionalidad ante la nueva redacción que la LOMCE realizó sobre las letras a), b), e), h), i) de las competencias del Consejo Escolar. Siendo estos apartados los que presentan una disminución de competencias del Consejo Escolar a favor del director. De igual forma, el mismo recurso de inconstitucionalidad también se presentó en contra de las nuevas competencias LOMCE del director. En concreto, este recurso afecta a las competencias contenidas en las letras l), m), n), ñ) y o). Recurso que fue admitido a trámite el 8 de abril de 2014 por el Pleno del Tribunal Constitucional.

Todo esto nos lleva a observar que la LOMCE ha significado un pequeño paso hacia un modelo directivo con mayores competencias sobre el centro, pero sin llegar a una evolución completa del modelo. Así, el director continúa dedicando una gran mayoría de su tiempo y competencias a tareas de índole administrativo, en lugar de convertirse en el líder pedagógico del centro que propone el modelo teórico. Así, el modelo LOMCE no acaba de dar el salto definitivo para convertirse en un modelo directivo que pueda separarse definitivamente de la concepción administrativa que tenía hasta ahora. Y todo esto, teniendo en cuenta que en la redacción de esta ley hay muchos puntos

que se acercan al modelo teórico. Pese a estas declaraciones legales y a la apuesta por dotar al director de mayores competencias, es importante volver a señalar que sin el apoyo de otras medidas educativas, todas estas declaraciones no llegarán a producir una mejora en las escuelas ni en la educación de los alumnos.

5.1. Análisis de las competencias del director en las leyes educativas de los últimos 50 años

En el capítulo anterior se ha abordado el estudio histórico de las características del director a lo largo de las distintas leyes educativas de España durante el siglo XX y XXI. En cambio en este apartado se pretende profundizar en un aspecto concreto de estos modelos: en la evolución de las competencias del director. Y es que la actual configuración competencial del director en la LOMCE va más allá de los cambios introducidos respecto a la LOE, sino que también está caracterizada por la evolución respecto al resto de legislaciones educativas anteriores. Para conocer cuál ha sido esta evolución competencial se comparan las competencias de éste rol en los modelos legislativos anteriores. Para ello, a continuación, se toman las competencias asignadas al director en cada uno de los modelos legislativos que han surgido a partir de la derogación del Cuerpo de Directores. Así se puede comparar las competencias que el director español ha tenido desde que se instauró el actual modelo caracterizado por la no separación entre su función directiva y docente⁴⁵.

⁴⁵ En esta tabla no aparece la Ley General de Educación de 1970, ya que en esta ley no aparecen las competencias del director concretadas en un artículo, sino que se desarrollan a lo largo de esa normativa. En el resto de leyes sí que aparece un apartado en el cual se concretan las competencias referidas al director, apartado que se utiliza en esta tabla comparativa.

Tabla 24. Comparación de las competencias otorgadas al director en las diferentes reformas educativas respecto al Proyecto LOMCE

| Tipo de competencia | LOMCE (2013) | LOE (2006) | LOCE (2002) | LOPEG (1995) | LODE (1985) | LOECE (1980) |
|---------------------|--|------------|-------------|--------------|-------------|--------------|
| Ad | a) Ostentar la representación del centro, representar a la Administración... | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Ge | b) Dirigir y coordinar las actividades del centro... | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Ge+Pe | c) Ejercer la dirección pedagógica, promover la innovación educativa... | ✓ | ✓ | - | - | - |
| Ad | d) Garantizar el cumplimiento de las leyes... | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Ad | e) Ejercer la jefatura de todo el personal... | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Ge+Ad | f) Favorecer la convivencia en el centro, garantizar la mediación en la resolución de conflictos e imponer las medidas disciplinarias... | ✓ | ✓ | ✓ | - | - |
| Ge | g) Impulsar la colaboración con las familia, instituciones y organismos... | ✓ | ✓ | - | - | - |
| Pe | h) Impulsar las evaluaciones internas del centro... | ✓ | ✓ | - | - | - |
| Ge+Ad | i) Convocar y presidir los actos académicos, y ejecutar los acuerdos adoptados... | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Ad | j) Realizar las contrataciones de obras... | ✓ | ✓ | ✓ | - | - |

| | | | | | | |
|-------|---|---|---|---|----------------------|---|
| Ge | k) Proponer a la Administración el nombramiento y cese de los miembros del equipo directivo... | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Ad+Pe | l) Aprobar los proyectos y normas... | - | - | - | - | - |
| Ad+Pe | m) Aprobar la programación general... | - | - | - | - | - |
| Ge+Pe | n) Decidir sobre la admisión de alumnos... | - | - | - | - | - |
| Ad | ñ) Aprobar la obtención de recursos complementarios... | - | - | - | - | - |
| Ge+Pe | o) Fijar las directrices para la colaboración con fines educativos, con las Administraciones locales... | - | - | - | - | - |
| | p) Cualesquiera otras que le sean encomendadas por la Administración... | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Ad | ∅ | - | - | - | ✓ | Ejecutar los acuerdos de los órganos colegiados |
| Ad | ∅ | - | - | ✓ | ✓ | Visar certificaciones |
| Ad | ∅ | - | - | ✓ | Autorizar los gastos | Ordenar pagos |
| Ad | ∅ | - | ✓ | Colaborar con Administración educativa para lograr objetivos educativos | - | - |

Fuente: Elaboración propia



Competencias del director según el Proyecto LOMCE presentes en los proyectos educativos anteriores.



Competencias del director según el Proyecto LOMCE no presentes en los proyectos educativos anteriores.

❏ Competencias del director en legislaciones anteriores no presentes en el proyecto LOMCE.

Al igual que se ha mostrado en la comparación LOMCE-LOE, se puede observar que a medida que han ido sucediéndose nuevas leyes educativas se han sumado nuevas competencias a la figura del director. Competencias que ley tras ley han aumentado la carga y responsabilidad que éste debe asumir. En la primera parte de este trabajo se ha mostrado cómo la evolución de la figura del director ha hecho que cada vez este tenga que enfrentarse a más situaciones y tareas. Una muestra de esto es el aumento de competencias que -ley tras ley- se han añadido a su labor.

Así mismo, este cuadro muestra que esta suma de competencias, ha ido pasando de tener un carácter administrativo, a añadirse competencias gestoras y con las últimas leyes, añadirse competencias de carácter pedagógico. Pero esto no hace que el modelo haya cambiado desde un modelo administrativo a situarse en un modelo pedagógico. Ya que en lugar de apostar por la sustitución de ciertas dimensiones competenciales y sustituirse por aquellas de carácter pedagógico, lo que se ha hecho es añadir nuevas competencias a las ya existentes. De hecho, a lo largo de estos treinta y tres años de cambios en las competencias del director, únicamente la LOMCE no recoge cuatro competencias que sí han asignado -en un momento u otro- al director. Esto demuestra que a lo largo de este periodo no se ha producido una apuesta importante por un cambio en el modelo de director. Lo único que se ha hecho es sumar nuevas exigencias a su labor, sobrecargando al director de más tareas, funciones y responsabilidades. Y la LOMCE sigue este camino, aumentando las competencias del director, pero sin disminuir el amplio frente de tareas que éste debe llevar a cabo.

6. Conclusión

La Ley Orgánica de Educación para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), afirma que dos de las bases sobre las que se sustenta esta reforma son la autonomía del centro y la capacidad de gestión del director. Estos pilares son -hasta cierto punto- innovadores comparados con el marco histórico-directivo de nuestro sistema educativo caracterizado por un centralismo muy marcado y por un director de corte administrativo. Así, esta manifestación, junto a la renovación del proceso de formación directivo, dotación de mayores competencias pedagógicas, mayor autonomía del centro o importancia sobre la evaluación, sitúan a la LOMCE más cerca del paradigma de director escolar actual. A pesar de ello, no se observa un cambio firme ni el suficiente desarrollo de estas bases para conseguir un cambio real. De hecho, como se ha mostrado, muchos aspectos no se desarrollan. Así existe una clara falta de concreción sobre cómo potenciar la autonomía del centro, o en qué aspectos realizarlo. Incluso se deja en manos de las Comunidades Autónomas la voluntad de poder –o no- desarrollar algunos de estos aspectos. Por ello, y a pesar que la actual ley se aprobó en 2013, sería muy importante desarrollar un posible Decreto de Autonomía de Centro, que concretara y ampliara algunas de las posibilidades que contiene el Preámbulo de esta norma, y así promover un verdadero cambio en la gestión escolar a cargo del director.

Además, se produce una aparente contradicción entre el modelo que la LOMCE parece querer pregonar (mayor autonomía, mayor importancia del director, o mayor capacidad de gestión sobre la selección del profesorado), y su modelo competencial. Así las competencias consignadas al director sobrecargan -sin reducir- las ya existentes en la ley anterior. Además, las nuevas competencias que son atribuidas al director, no contribuyen ni aumentan la autonomía del centro. Éstas son simplemente una trasfusión de competencias del Consejo escolar (en la LOE), al director (en la LOMCE). Por lo tanto no aumentan la capacidad de autonomía ni de decisión del centro, simplemente modifica al encargado de llevarlas a cabo.

Además, estas competencias del director siguen sin dotarlo de la suficiente capacidad para actuar sobre ciertos aspectos del centro (Sancho, 2014). Así la autonomía en gestión económica sigue siendo escasa. De hecho, en este aspecto la LOMCE sigue manteniendo el articulado de la LOE⁴⁶. Incluso estas competencias no reflejan la capacidad del director para actuar sobre la gestión del personal. Un aspecto que sí viene recogido en otro artículo de la misma ley.

Si bien es cierto, la LOMCE al transferir al director algunas de las competencias que antes poseía el Consejo escolar, aumenta su dimensión pedagógica. O al menos, lo hace de forma teórica. Ya que, aun poseyendo nuevas competencias sobre aspectos muy importantes del centro, antes de aprobar proyectos y normas, el director, en la práctica real, sigue realizando un proceso totalmente democrático al consultar esta decisión con la COCOPE, Claustro de profesores y Consejo escolar. Produciéndose dos aspectos a señalar: en primer lugar, no existiendo una pérdida de democracia, ya que los directores siguen actuando bajo las directrices que marca el equipo de profesores. Y en segundo lugar, al actuar de este modo él mismo se quita competencias, ya que acaba desplazando su decisión sobre estos órganos del centro. El problema de estos dos aspectos es saber discernir si realmente el director actúa por su convencimiento en la participación de toda la comunidad en la toma de decisiones, o actúa movido por los grupos de presión del centro que siguen demandando su cuota de poder.

Así, este modelo legal sigue arrastrando muchas de las problemáticas que la LOE y el resto de normativas anteriores ya poseían. Aunque se impulsan ciertos cambios en el modelo director, habrá que esperar a los desarrollos normativos y prácticos de la LOMCE. Lo importante y necesario para lograr un cambio importante en el papel en el centro del director, es que estos desarrollos legales se acompañen de los suficientes recursos, así como de cambios en la concepción y valoración de la importante labor que el director lleva a cabo en el centro.

⁴⁶ Recordar que la LOMCE no deroga la anterior LOE. No es una ley completamente nueva, sino que modifica ciertos artículos de la anterior norma.

CAPÍTULO VI-

Desarrollos autonómicos de la LOMCE

1. Desarrollos autonómicos de la LOMCE

La LOMCE contiene en su formulación la potenciación y desarrollo de la figura del director escolar como elemento clave para la mejora educativa. Pero –como se ha mostrado- lo deja en manos de las Administraciones autonómicas (“Las Administraciones educativas favorecerán el ejercicio de la función directiva...”) (Ley 8/2013, 2013, p. 97903), junto al desarrollo de la autonomía del centro (“Las Administraciones educativas potenciarán y promoverán la autonomía de los centros...”) (Ley 8/2013, 2013, p.97901). Así, no se ha producido ninguna normativa estatal (a excepción del *Real Decreto 894/2014 de formación sobre el desarrollo de la función directiva*) que concrete más claramente algunos de los aspectos de los que se hablan en los nuevos artículos que añade o modifica la LOMCE. Por ello, es necesario ver cuál ha sido el tratamiento dado a algunas de las características del modelo directivo en las diferentes Comunidades Autónomas. Y así, entender si se ha producido algún avance o desarrollo autonómico al respecto.

Pese a la posibilidad de desarrollo autonómico de los aspectos de autonomía escolar y desarrollo directivo, ambos aspectos han tenido pocos avances significativos. Para Sancho Gargallo (2014), este escaso desarrollo en materia de autonomía de centro se ha debido, en primer lugar al poco impulso estatal. Y en segundo lugar, a una falta de voluntad por parte de las Administraciones de dotar de autonomía a los centros. Ya que así éstas pueden mantener el control sobre sus escuelas a través de continuas normativas. Y es que, conceder mayor autonomía, entraña que la Administración provea de ámbitos de regulación y decisión propios a los centros educativos -y a los órganos de dirección de cada escuela- para poder adaptar su proyecto educativo del modo más adecuado (Martínez López-Muñir, 2014). Lo que conlleva que se abandone el control total que hasta ahora ejercía sobre ellos cada Administración educativa. El rechazo a no ejercer este control radica nuevamente en que la dotación de mayor autonomía no es defendida de igual manera por todos los agentes educativos. Un ejemplo de esto, lo encontramos en la Orden 2774/2011 de 11 de julio de la Comunidad de Madrid por la que se desarrollaban los Decretos de Autonomía en esta Comunidad. Esta Orden era calificada por Sancho (2014) como una de las “pocas medidas efectivas que, a nivel autonómico, suponían una delegación mayor de competencias en los centros” (p. 68). A pesar de esto, esta Orden fue impugnada por una organización sindical de docentes, por considerar que vulneraba la jerarquía normativa respecto a normas superiores. Esta normativa permitía -en su artículo 2- dotar a los centros de mayor autonomía para implantar un proyecto propio en el que pudieran modificar su horario lectivo, adecuar contenidos y metodología e impartir áreas en otras lenguas. Artículo que acabó siendo derogado por la Orden 3814/2014, de 29 de diciembre.

Con la aprobación de la LOMCE, han surgido normativas autonómicas que contenían en su formulación este desarrollo de autonomía. Como ejemplo podemos nombrar el *Decreto 23/2014 de 12 de junio de la Comunidad de Castilla y León, por el que se establece el marco del gobierno y autonomía de los centros docentes sostenidos con fondos públicos, que impartan enseñanzas no universitarias*. Este Decreto, en su artículo 10, expone: “Los centros docentes podrán desarrollar proyectos de autonomía bajo la modalidad de

propuestas pedagógicas, experimentaciones curriculares, planes de trabajo u otras formas de organización adaptadas a las características del alumnado y su contexto...” (Decreto 23/2014, 2014, p. 41692). Ejemplos como éste, han sido desarrollados en diversas Comunidades. En éstas, el desarrollo de la autonomía queda limitado a lo dictado, y poco desarrollado en la LOE y en las modificaciones introducidas por la LOMCE. Así, para Martínez López-Muñir (2014), este tipo de normas desarrollan una exigua y muy limitada autonomía sin llegar a desarrollar realmente cuál es el grado y competencias que los centros poseen. Para Sancho (2014), el problema de que los centros españoles tengan esta escasez de autonomía no ha sido provocado sólo por esta falta de desarrollo y concreción legal que apunta Martínez. Además, a esta causa hay que añadir la falta de cultura y tradición de los mismos centros educativos. Ya que las escuelas no se han atrevido, ni han sabido utilizar y desarrollar su propia autonomía, dentro de los pequeños márgenes que han contemplado las normativas.

Otra de las normas que se deben mencionar a nivel autonómico es la realizada por la Generalitat de Cataluña a través del *Decreto 39/2014, de 25 de marzo, que regula los procedimientos para definir el perfil y la provisión de los puestos de trabajo docentes*. Según Sancho (2014), esta normativa es la que más desarrolla la reglamentación autonómica en cuanto a gestión de personal. Como hemos visto anteriormente, uno de los puntos más complicados para un director es el hecho de la inestabilidad de la plantilla de su centro. Esta inestabilidad está producida, no sólo por el aumento o disminución de alumnado del centro, sino por el propio sistema de provisión de puestos, tanto en régimen de interinidad como de asignación definitiva o provisional del personal funcionario. Este hecho aumenta la dificultad a la hora de llevar a cabo una dirección eficaz a la hora de llevar a cabo proyectos duraderos y coherentes. Así, este Decreto, en su artículo 27, establece que el director puede proponer la continuidad en el centro de personal interino así como también puede proponer la no continuidad. O en su artículo 28 también es el director quien puede “seleccionar... el personal interino docente para cubrir sustituciones...” (Decreto 39/2014, 2014, p. 15). A pesar de esto, siempre es la

Administración quien tiene la competencia final para aceptar la propuesta del director. Con este Decreto sí se daría concreción autonómica a la LOMCE que en su artículo 122 bis contempla estos supuestos. Y se desarrollaría la capacidad del director para actuar sobre otro aspecto del centro como es la gestión del personal. Hay que recordar que este aspecto es muy controvertido ya que cada Comunidad Autónoma tiene regulado un sistema de provisión de puestos para la cobertura de plazas docentes. El gran problema radica en que, sobre este sistema de asignación de puestos, ejercen una gran presión docentes y sindicatos educativos.

Además de estas normas, gran parte del desarrollo que en las Comunidades se ha producido, ha ido ligado de la mano de los Decretos que han desarrollado los currículos de los diferentes niveles educativos. Estos desarrollos han permitido que el centro pudiera escoger ciertas materias a impartir, o ha permitido la ampliación horaria en los centros.

A estos *desarrollos* sobre la potenciación de la autonomía (imprescindible para desplegar las habilidades del director), habría que añadir otro documento autonómico que también desarrollaría esta “potenciación de la función directiva” (Ley Orgánica 8/2013, 2013, p. 97902). Aunque con carácter consultivo más que decisorio, en la Comunidad Valenciana surgió la *Orden 4/2014, de 17 de enero, de la Conselleria de Educación, Cultura y Deporte, por la que se desarrolla el marco para la configuración de la mesa de directoras y directores de los centros educativos de la Comunidad Valenciana*. Con esta norma, se pretendía crear un lugar de encuentro entre directores y Administración educativa valenciana, en el que estos pudieran asesorar en cuanto a diseño o ejecución de medidas educativas. De hecho, en el preámbulo de esta norma se afirma que los directores ocupan un “lugar privilegiado en el sistema educativo, puesto que son los representantes de la Administración en los centros educativos” (Orden 4/2014, 2014, p. 1934). Así, esta normativa pretendía mostrar la importancia que supone para la Administración educativa la labor realizada por los directores escolares y su opinión en el desarrollo de normas y programas. Por ello, contiene “la profesionalización y potenciación de los equipos directivos” (Orden 4/2014, 2014, p. 1934) como vehículo no sólo de mejora educativa, sino como vehículo

contra el fracaso escolar. Así las funciones de esta mesa de directores se concretan en:

- f) Proponer medidas para la reducción del fracaso escolar y la mejora del rendimiento del alumnado y la excelencia educativa.
- g) Conocer y valorar las iniciativas normativas que se considere oportuno por la presidencia, referidas a la convivencia escolar y a la mejora del éxito educativo.
- h) Asesorar acerca de la regulación de la función directiva y el diseño de las políticas de formación del profesorado.
- i) Asesorar a la Administración educativa sobre la aplicación de iniciativas educativas o pedagógicas
- j) Proponer cualquier actuación que contribuya a la mejora del sistema educativo valenciano. (Orden 4/2014, 2014, p. 1936)

Con las funciones de este órgano, se pretendía dar un paso hacia el reconocimiento de la importancia del director dentro del sistema educativo, intentando impulsar esta figura dentro de las políticas educativas. A pesar de esto, su función no ha llegado a desarrollarse plenamente, dándose a conocer de esta mesa únicamente a sus componentes⁴⁷.

Esta medida también ha sido adoptada de forma similar por la Consejería de Educación Balear, a través de *la Propuesta de resolución del director general de Planificación, Ordenación y Centros y resolución del consejero de Educación y Universidad de 30 de junio de 2016 por la cual se crea la Mesa de Diálogo Permanente con los Directores de los Centros Educativos de las Illes Balears*. Mesa de diálogo con los directores de los centros educativos no

⁴⁷ A través de la Resolución de 12 de febrero de 2014, de la Consellera de Educación, Cultura y Deporte, por la que se designa a los miembros de la mesa de directoras y directores de los centros educativos de la Comunidad Valenciana.

universitarios, con el objetivo de hacerles partícipes, debatir, informar, consultar y seguir diferentes propuestas del sistema educativo balear.

Así pues, a pesar de las normativas que han surgido a nivel autonómico sobre el desarrollo de la autonomía o el fomento del papel directivo, este desarrollo ha sido insuficiente. Desarrollando escasamente la capacidad de centros y directores para adaptarse a sus necesidades y características. Y en algunos casos, quedando meramente en declaraciones formales, ya sea porque la decisión final permanece en manos de la Administración, o porque esas normas no se han mantenido (como es el caso de la mesa de directores de la Comunidad Valenciana). Así, las grandes áreas de gestión del centro (pedagógica, organización y funcionamiento, y de gestión personal y económica) continúan siendo escasas (Sancho, 2014).

2. La selección del director en la LOMCE

Otro de los aspectos que la LOMCE enmarca pero que debe concretar cada Administración, es el procedimiento de selección del director. A la hora de hablar de este proceso, se hace referencia al llevado a cabo por los centros públicos, debido a que en los centros privados, es el titular del centro quien escoge al director.

Así pues, el proceso de selección de directores de centros públicos continua recibiendo fuertes críticas por aquellos que rechazan el sistema selectivo actual y no un sistema electo. Como se ha mostrado anteriormente, esta controversia continua dividiendo a aquellos que defienden la idoneidad de un *modelo de elección*, en el que la comunidad escolar sea quien gestione el centro y por lo tanto elija al director de entre sus miembros. Autocalificándose como el verdadero modelo democrático y participativo; y tildando al *modelo selectivo* como modelo directivo *autoritario*, *regresivo* y *antidemocrático* debido a que se selecciona al futuro director atendiendo a un proceso de mérito y capacidad, y no según la voluntad del claustro (Estruch, 2002). Dos visiones

extremas que distorsionan aquello que es realmente importante: la utilización de un sistema de acceso en el que se pueda encontrar al mejor candidato. Lo que en cambio ha provocado este debate, junto a la ausencia de candidatos, es la devaluación del propio procedimiento. Esta carencia de futuros directores, marca y condiciona un proceso en el cual la competencia entre candidatos ha disminuido siendo casi inexistente. Y esto ha dado como resultado que el proceso crucial para escoger al mejor cualificado, pase a convertirse en una de las principales causas que producen -en algunos casos- una gestión ineficaz, desordenada y errática, provocando un desempeño insatisfactorio y poco comprendido entre la comunidad escolar (Antúnez, 2011).

Y es que el modo de llevar a cabo la selección -o elección- se convierte en un factor muy importante que va a condicionar su futura actuación, ya que las reglas de selección/elección, perfil profesional, formación previa, permanencia en el cargo, o renovación, no sólo condicionan su acceso y las futuras acciones que éste pueda asumir. Además, también condicionan a la Administración educativa a la hora de realizar reformas o actuaciones en las que el director deba ejercer un papel crucial para llevarlas a cabo (Estruch, 2002). Por ello a continuación se presentan las características que marcan este proceso a nivel central y autonómico.

2.1. Requisitos del aspirante

Aunque este proceso de selección venga determinado en el capítulo IV del título V de la LOMCE, son las diferentes Administraciones educativas autonómicas⁴⁸ quienes “deben establecer los criterios objetivos y el procedimiento de selección, así como los criterios de valoración de los méritos del candidato y del proyecto presentado” (Ley Orgánica 8/2013, 2013, p. 97906). Esto hace cada Comunidad Autónoma, a la hora de valorar los

⁴⁸ Punto 1 del artículo 135 de la LOMCE.

diferentes aspectos de su futuro director, otorgue mayor puntuación sobre los aspectos que crea esenciales de su futuro director (formación, proyecto de dirección, o preparación y experiencia directiva). Así, es importante conocer qué aspectos son más valorados por las diferentes autonomías para saber si se apuesta por un director formado y cualificado que presente un proyecto de dirección coherente, o se apuesta por otro perfil directivo.

Pero antes de pasar a ver la concreción que hace cada Comunidad, veamos cuáles son los requisitos que la norma nacional marca para todo el territorio. Estos requisitos, contenidos en el artículo 134, hacen referencia a cuatro apartados: antigüedad, experiencia docente, formación directiva, y presentación del Proyecto de dirección.

Ilustración 4. Requisitos de la LOMCE para ser director



Fuente: Artículo 134, capítulo IV del título V de la Ley Orgánica 8/2013.

Sobre el requisito de poseer el certificado acreditativo de formación directiva, al reglamentar la LOMCE un nuevo certificado de formación, permite considerar exentos de realizar esta nueva formación directiva aquellos que posean habilitaciones o acreditaciones directivas anteriores a la entrada en vigor de la LOMCE. Del mismo modo, están exentos aquellos que acrediten

una experiencia en la dirección de centros docentes públicos de al menos dos años.

En cuanto a los requisitos necesarios para presentarse al puesto de director en un centro, la LOMCE excluye un elemento muy importante respecto a la normativa anterior. Con la LOE sólo se podía presentar un docente que formara parte de la plantilla definitiva del mismo centro:

Estar prestando servicios en un centro público, en alguna de las enseñanzas de las del centro al que se opta, con una antigüedad en el mismo de al menos un curso completo al publicarse la convocatoria, en el ámbito de la Administración educativa convocante. (Ley 2/2006, 2006, p. 17192)

En cambio, la LOMCE no incluye en su articulado esta redacción, con lo que permite presentar candidatura a centros en los que no sea parte de su plantilla, y así convertirse en director una persona externa al centro. Esta medida ha sido fuertemente criticada, aunque hay que señalar que guarda similitud al modelo de otros países europeos:

Haber impartido docencia directa como funcionario de carrera, durante un período de al menos cinco años, en alguna de las enseñanzas de las que ofrece el centro a que se opta. (Ley 8/2013, 2013, p. 97905)

2.2. Constitución de la Comisión de selección

Otro punto que ha sido muy debatido, en cuanto a las modificaciones introducidas por la LOMCE, hace referencia a la constitución de la Comisión de selección. Este punto ha sido fuertemente criticado por representantes sindicales y partidos políticos debido al cambio en el porcentaje de

representatividad de los miembros que forman esta comisión. En esta comisión están representados varios de los agentes de la comunidad educativa: Administración, profesores y Consejo escolar. Con la LOMCE se modifica el porcentaje de representación marcado por la LOE, dando mayor peso decisorio a la Administración en detrimento del resto de miembros del centro. De hecho, la constitución de esta comisión es uno de los artículos contenidos en el recurso de inconstitucionalidad⁴⁹ que el Pleno del Tribunal Constitucional ha admitido a trámite contra varios apartados de la nueva redacción que la LOMCE propone. Así, la proporción de miembros de esta Comisión de selección quedaría constituida en el artículo 135.2 de la siguiente forma:

La comisión debe estar constituida, por un lado, por representantes de las Administraciones educativas, y por otro, en una proporción mayor del treinta y menos del cincuenta por ciento, por representantes del centro correspondiente. De estos últimos, al menos el cincuenta por ciento lo serán del Claustro del profesorado de dicho centro. (Ley Orgánica 8/2013, 2013, p. 97906)

En la anterior normativa LOE, la proporción se repartía en tercios para estos tres grupos: Administración, Claustro de profesores y Consejo Escolar. Así, con la LOE la comunidad escolar del centro poseía mayor proporción de decisión que en la actual LOMCE.

Si bien la proporción de representantes de la Comisión de selección está determinada a nivel central, el número final de sus miembros debe ser concretado por las diferentes Administraciones educativas autonómicas. Lo que provoca que pueda variar el número de representantes totales en cada Comunidad.

⁴⁹ Recurso de inconstitucionalidad n.º. 1406-2014.

2.3. Aspectos que se valoran

El artículo 133 de la LOMCE, indica que el proceso para nombrar director se basa la valoración del candidato a través de un concurso de méritos regido por principios de igualdad, publicidad, mérito y capacidad. Valorándose en este proceso dos grandes aspectos: *méritos profesionales*, y *Proyecto de dirección*.

Con la utilización de estos dos bloques sí que se podría decir que se tienen en cuenta algunos de los grandes paradigmas del modelo teórico directivo. En primer lugar aparece la importancia de la formación del director, al valorar dentro del apartado de *méritos profesionales*, aquellos relacionados directamente con la tarea directiva⁵⁰. Y en segundo lugar se valorarían las líneas estratégicas que marcarán su gestión en ese centro, a través de la *valoración de un Proyecto de Dirección*. Con estos bloques se evalúa si el futuro director tiene aptitudes para realizar una gestión y planificación adecuada. Además, de mostrar –en el proyecto- si las líneas maestras que quiere impulsar en el centro, concuerdan con las propias del centro. Para ello, el Proyecto de dirección debe “incluir, entre otros, los objetivos, las líneas de actuación y la evaluación del mismo” (Ley 8/2013, 2013, p. 97906).

Así pues, la LOMCE sí parece recoger la importancia de poner en marcha un proceso coherente de selección del mejor candidato (cualificación, preparación, y capacidad de planificación). Por ello, es importante indagar en el desarrollo y en la concreción que de este procedimiento se hace a nivel autonómico. Por ello, a continuación, se muestra un análisis que pretende comparar la importancia que en cada Comunidad Autónoma se da a la cualificación y capacidad del futuro director.

⁵⁰ No sólo se valoran los méritos directivos sino que se valoran otros méritos de formación y experiencia.

2.4. Análisis de las normativas autonómicas sobre selección

Para conocer la adaptación que se hace en cada Administración educativa, se ha estudiado la última normativa sobre selección del director en cada una de las diecisiete Comunidades Autónomas, más la normativa realizada para Ceuta y Melilla.

Para cada una de estas dieciocho concreciones, se ha rellenado el cuadro-esquema (que se puede ver a continuación) para resumir y facilitar la comprensión y posterior utilización de sus datos (Anexo II). Así de cada Comunidad Autónoma aparecen los siguientes datos:

Tabla 25. Ejemplo de tabla-esquema para analizar cada normativa autonómica sobre selección de director.

| <i>Comunidad Autónoma</i> | Puntuación del PD | Puntuación de méritos | | | Criterio desempate | Defensa | Miembros comisión selección |
|---|--------------------------|---|---------------------------------------|--------------------------|---------------------------|----------------|--|
| <i>Nombre de la Comunidad Autónoma</i> | Máx. X puntos | Máx. X puntos | | | X | X | X Admin. + X centro (X claustro + X del Consejo Escolar no profesores) |
| | X% de la nota global | X % de la nota global | | | | | |
| | Mínimo X puntos | X puntuación mínima | | | | | |
| | | Puntuación experiencia directiva | Puntuación formación directiva | Otros méritos | | | |
| <i>Referencia de la normativa utilizada</i> | | Máx. puntos | Máx. puntos | Máx. puntos | | | |
| | | X % del apartado méritos | X % del apartado méritos | X % del apartado méritos | | | |

Fuente: Elaboración propia

1. Nombre de la Comunidad Autónoma
2. Proyecto de dirección:
 - Puntuación máxima que puede recibir el Proyecto de dirección.

- Porcentaje que éste representa en el global de la puntuación
 - Puntuación mínima necesaria para continuar.
3. Sobre la puntuación de méritos académicos y profesionales:
- Puntuación máxima que puede recibir este apartado.
 - Porcentaje que éste representa en el global de la puntuación
 - Puntuación mínima necesaria para continuar (si existe)
 - Puntuación que recibe la experiencia directiva del candidato (también aparece el porcentaje de puntuación que representa sobre el apartado de méritos)
 - Puntuación que recibe la formación directiva del candidato (también aparece el porcentaje de puntuación que representa sobre el apartado de méritos)⁵¹
 - Puntuación que reciben otros méritos no incluidos en los anteriores apartados (también aparece el porcentaje de puntuación que representa sobre el apartado de méritos)
4. Primer criterio escogido en caso de que dos candidatos tengan la misma puntuación.
5. Realización de una defensa o exposición pública del candidato sobre su Proyecto de dirección.
6. Miembros presentes en la Comisión de selección.

Junto a cada esquema, se realiza un análisis sobre el proceso de selección llevado a cabo en esa autonomía (Anexo II). En ese análisis individual se valoran los siguientes apartados:

⁵¹ Sobre la Formación directiva, sólo se tiene en cuenta las puntuaciones referidas específicamente a formación en gestión, dirección, organización, coordinación o similares. La formación realizada o impartida en otros aspectos didácticos en los que no se especifique ninguno de estos aspectos, se tendrá en cuenta en el apartado de Otros méritos.

1. *Aspecto que más se valora en el director.* Es importante saber qué aspecto se valora más sobre el director en esa Comunidad Autónoma. Ya sea el *Proyecto de dirección*, en el que ver las futuras líneas de actuación y el desarrollo educativo que puede realizar en el centro; o la *formación* y preparación para llevar a cabo sus tareas. Para esto, es importante conocer el porcentaje de puntuación que se da a cada uno de estos bloques. Además, resulta muy conveniente analizar cuál es el *primer criterio que en caso de empate* entre aspirantes decidiría a quién se selecciona.
2. *Puntuación o porcentaje mínimo en la valoración del director.* La existencia de un porcentaje de puntuación mínima asegura que aquellos aspirantes que no alcanzan un nivel satisfactorio para la Comisión de selección, no continúen y sean excluidos del proceso. En caso contrario, podría producirse que un aspirante obtuviera una baja puntuación, considerándose insuficiente para desempeñar la actividad por la Comisión de selección, y en cambio continuara en el proceso y llegara a ser seleccionado.
3. *Componentes de la Comisión de selección.* Debido a la polémica surgida en torno a este apartado, es conveniente conocer quiénes forman parte de esta Comisión. Sería totalmente incongruente solicitar la colaboración de todos los miembros de la comunidad educativa para mejorar el centro, y en cambio, no tener en cuenta su opinión a la hora de seleccionar a su futuro director.
4. *Presentación del Proyecto de dirección.* Otro de los problemas ligados al Proyecto de dirección es el presentado por Gago (2006) quien señala cómo en ocasiones este proyecto, de gran importancia en el futuro del centro, se ha tomado en cuenta como una formalidad y un mero trámite administrativo. Así, para conocer si a este Proyecto se le concede importancia, también resulta significativo conocer cómo debe presentarse. En el caso de tener que entregarse por escrito sin una exposición o defensa por parte del candidato, podría considerarse que la tendencia marcada por Gago sería mayor. Es decir, que este importante Proyecto se

convertiría en un documento más a presentar. En cambio, la exposición o defensa ante la Comisión del centro, podría comportar la realización de un proyecto más profundo y que resultara realmente atractivo.

En el Anexo II de este trabajo se pueden ver las tablas-resumen con los datos de los dieciocho desarrollos de selección del director LOMCE, junto a su comentario individual. Al comparar estas normativas y analizar los diversos apartados se pueden extraer varias conclusiones:

- Existen tres autonomías que *no han adaptado el proceso de selección a lo marcado por la LOMCE* (Andalucía, País Vasco y Navarra). En el caso de la Comunidad Foral de Navarra se ha debido a que su último proceso de selección se reguló bajo una normativa anterior a la aprobación de la LOMCE (la *Resolución 2702/2013, de 7 de noviembre*). En el caso de Andalucía, para el curso 2015-2016 no se realizó un proceso de selección de directores, prorrogando por un año los mandatos que llegaban a su fin, o nombrando a un director con carácter extraordinario en caso de no existir candidato en un centro. El motivo que indicó esta Consejería para no realizar un nuevo proceso de selección⁵², era el de no haberse publicado el Real Decreto de formación de directores, así como el escaso tiempo entre la publicación de la legislación estatal y el inicio del curso. Pero lo realmente curioso es que estos nombramientos excepcionales se han vuelto a prorrogar nuevamente para el curso 2016-2017 sin llegar a realizar realmente el proceso de selección marcado por la LOMCE.

Para realizar las estadísticas que veremos a continuación, estas tres normativas no se tendrán en cuenta. Valorando únicamente 14 de las 18 normas de selección que sí han desarrollado el proceso LOMCE.

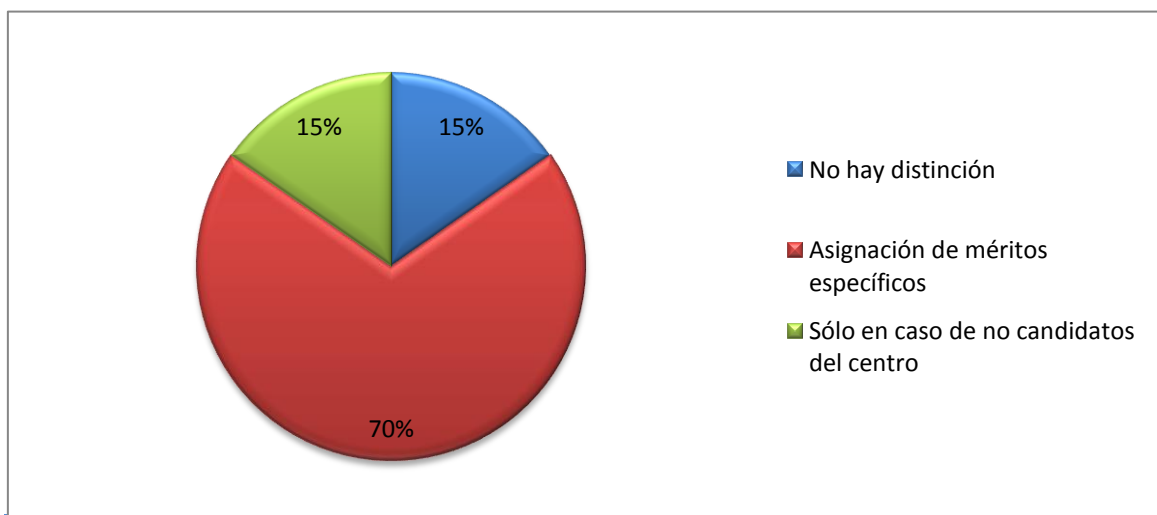
⁵² El motivo se expone en las *Instrucciones de 14 de octubre de 2014 sobre la prórroga de los procedimientos de selección y nombramiento de directores y directoras*

- En todos los desarrollos es necesario obtener una *puntuación mínima en el Proyecto de Dirección* para continuar adelante en el proceso. Por lo general, es necesario obtener al menos un 50% de la puntuación destinada al Proyecto. Aunque Comunidades como Aragón (60%) o Cantabria (75%), aumentan la obtención de esta puntuación mínima necesaria. Con esto se evita que puedan convertirse en futuros directores aquellas personas que realicen un Proyecto de dirección que no se ajuste a la normativa legal, que no tenga en cuenta la situación y características del centro, o que no cuenten con el apoyo de la Comunidad educativa ni con la Administración. Se evita que un Proyecto valorado con una baja puntuación pueda convertirse en la futura línea de actuación y en el Proyecto educativo del centro, con la consecuente pérdida de calidad educativa. Es importante resaltar que la Comunidad Valenciana, antes de su normativa de selección de 2016, no incluía este porcentaje mínimo, con los consecuentes problemas que esto conlleva. También hay que resaltar que la Comunidad de Madrid y Cataluña introducen también un porcentaje mínimo en el baremo de méritos.
- Ya se ha indicado que algunos de los aspectos que introduce la LOMCE (evaluación, autonomía, selección y competencias del director) han sido muy controvertidos y rechazados por parte de grupos políticos, sindicatos y comunidad escolar. Siendo el proceso de selección uno de los que también ha encendido fuertes debates debido a algunos de los cambios que ha introducido la LOMCE. Así pues, uno de los puntos discutidos ha sido el hecho de *permitir candidaturas a la dirección a personas que no fueran personal definitivo del centro*. Este aspecto ha sido muy criticado por considerar que sólo un miembro del centro contaría con el apoyo de esa comunidad escolar para llevar a cabo su labor. Y que sólo un miembro del centro podría conocer el funcionamiento de éste. Aunque esta crítica también esconde la presión que ejerce uno de los grupos de poder más importante del centro –los profesores– para que sea uno de ellos quien ejerza la dirección. Así, algunas Comunidades reservan puntuaciones en el bloque de méritos para aquellos que ocupan una plaza definitiva en el

centro en el que presentan candidatura. Esto ocurre en la Comunidad de Madrid, Murcia, Castilla y León, Galicia, Asturias, Aragón, Castilla la Mancha, Cantabria, Cataluña, Canarias y Baleares. Esta asignación de puntuación es llevada a cabo de distintas formas, sin existir un modo estandarizado o un apartado común en sus baremos de méritos.

Pero existen dos casos muy llamativos: Comunidad Valencia y La Rioja. En estas dos Administraciones, el intento de favorecer al candidato del centro va más allá, y únicamente se tienen en cuenta las *candidaturas externas* en el caso que no haya candidatos del propio centro o si éstos no superen el proceso de selección. Únicamente en estos casos, se tendrían en cuenta las solicitudes realizadas por personal no definitivo en el centro. Esta forma de articular el proceso de selección no se opone a que se presenten candidaturas externas al centro, aunque tampoco permite competir en condiciones de igualdad.

Tabla 26. Administraciones que favorecen a los candidatos del centro.



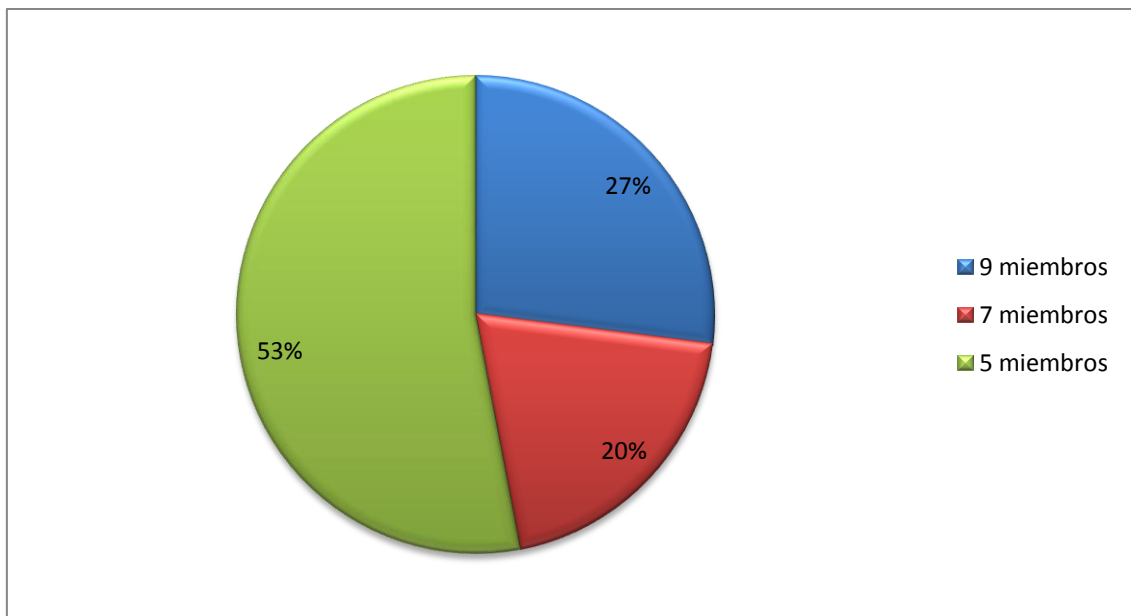
Fuente: Elaboración propia

- Otro de los aspectos introducidos por la LOMCE -que ha recibido fuertes críticas- es la *composición de la Comisión de selección*. Y es que al hecho, de por sí ya controvertido en España, de tener un método selectivo para escoger director (en lugar de electivo como algunos defienden), se une el hecho de que desde la LOE, la comunidad escolar ha ido perdiendo influencia en el proceso de escoger a su director. Así, con la LOMCE esto ha continuado, introduciendo esta ley una regla de proporcionalidad en la cual la mayoría de componentes son escogidos por la Administración, estando los miembros del centro en menor proporción de representatividad⁵³. Así, a pesar de que esta regla haga que la Administración deba tener más presencia en la selección del director, también es importante contar con la presencia de la comunidad escolar del centro. No se puede querer implicar a esta comunidad en el proceso de mejora del centro, y antes no dejarla participar en el proceso de selección de su director, o dejarla participar pero contando con el menor número de personas posible. Si se quiere fomentar la participación de toda la comunidad en el trabajo de mejora del centro, también se debe contar en ellos en esta Comisión de selección, garantizando una participación suficiente de personas del claustro y del Consejo escolar. Así, analizando estas normativas de selección, puede verse que ocho (53.3%) de estas normativas (Comunidad de Madrid, Murcia, Castilla y León, Aragón, La Rioja, Ceuta y Melilla, Canarias, y Baleares) al aplicar la proporción marcada por la LOMCE, dotan a esta Comisión del menor número de miembros posible (3 Administración, 1 claustro, y 1 Consejo escolar). Con esta proporción se limita en gran forma la participación de la Comunidad escolar. En cambio, en Extremadura, Galicia y Asturias, esta proporción aumenta hasta contar con 7 miembros (4 Administración, 2 claustro y 1 Consejo escolar). Las autonomías que mayor número de miembros utilizan son la Comunidad Valenciana, Castilla la Mancha, Cantabria y La Rioja, dotando de 9 miembros (5 Administración, 2 claustro y 2 Consejo escolar). Curioso es el caso de Cataluña que aunque también utiliza esta fórmula de

53 Artículo 135.2. “La selección será realizada por una comisión constituida, por un lado, por representantes de las Administraciones educativas, y por otro, en una proporción mayor del treinta y menor del cincuenta por ciento, por representantes del centro correspondiente. De estos últimos, al menos el cincuenta por ciento lo serán del Claustro del profesorado de dicho centro” (Ley 8/2013, 2013, 97906).

9 miembros, modifica el reparto a favor del claustro del siguiente modo: 5 Administración, 3 claustro, y 1 Consejo escolar. Con este reparto se muestra nuevamente el poder que ejerce el claustro de profesorado en el centro.

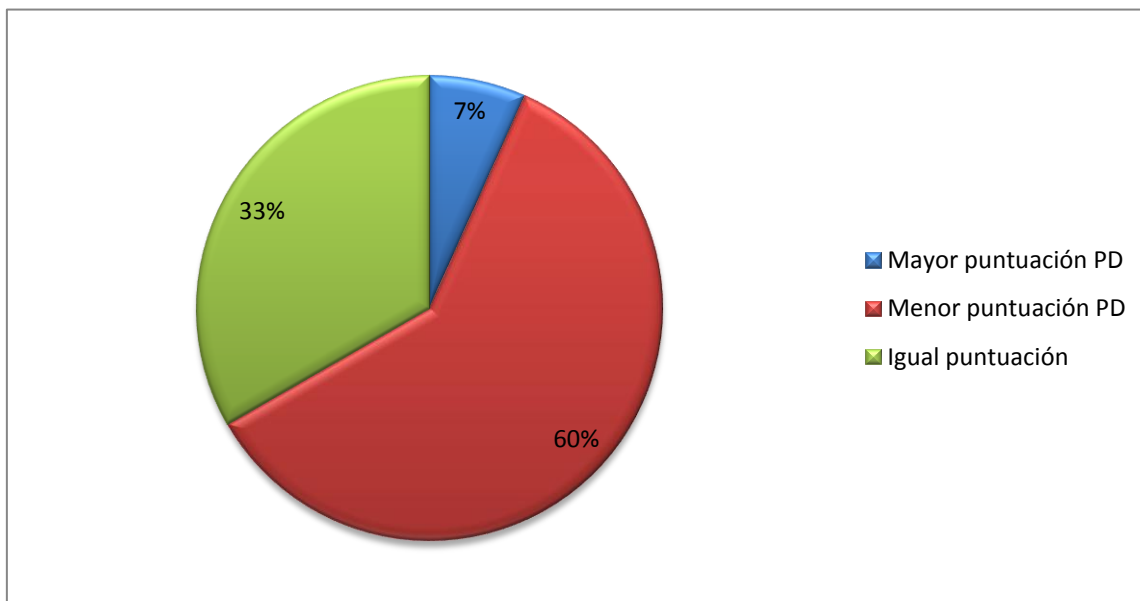
Tabla 27. Composición de miembros de la Comisión de selección en las normativas autonómicas.



Fuente: Elaboración propia

- El *Proyecto de dirección* tiene un mayor peso en la selección del director respecto al bloque total de méritos únicamente en Cataluña. Ambos apartados reciben la misma proporción de puntuación en cinco (33,3%) Comunidades (Comunidad Valenciana, Castilla la Mancha, Cantabria, La Rioja y Canarias). Mientras que recibe mayor puntuación el apartado de méritos en Extremadura, Comunidad de Madrid, Murcia, Castilla y León, Galicia, Asturias, Aragón, Ceuta y Melilla, y Baleares.

Tabla 28. Puntuación del Proyecto de Dirección respecto al apartado de méritos en las normativas autonómicas.



Fuente: Elaboración propia

PD= Proyecto de Dirección

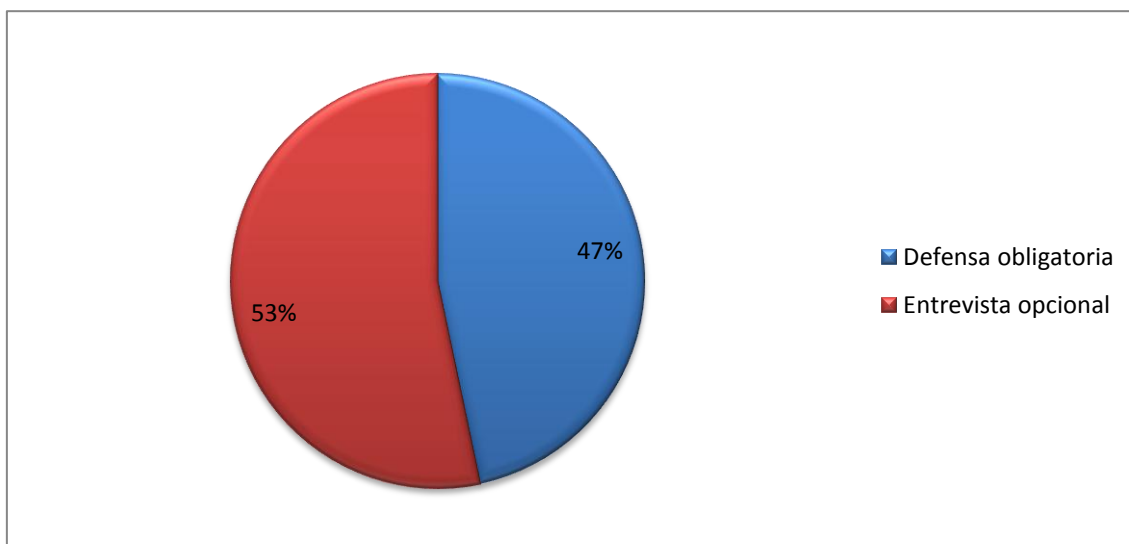
Tabla 29. Comparación de puntuaciones porcentuales entre la valoración de "méritos" y el "Proyecto de dirección" LOMCE



Fuente: Elaboración propia

- En 7 (46.7%) de las normativas (Comunidad Valenciana, Comunidad de Madrid, Asturias, Castilla la Mancha, Cataluña, Ceuta y Melilla, y Canarias) es *necesario realizar una defensa del Proyecto de dirección* ante la comisión de selección, en la que el candidato exponga dicho proyecto. En el resto de Comunidades, la comisión puede optar por solicitar una entrevista con los candidatos para aclarar y precisar la información contenida en el proyecto de dirección. El caso más llamativo al respecto es el de la Comunidad Valenciana. Esta Administración, que ha modificado sustancialmente este proceso de selección en 2016 respecto a la convocatoria anterior, no sólo ha introducido la obligatoriedad de realizar esta exposición, sino que sus candidatos deben llevar a cabo una triple presentación del proyecto: al Claustro de profesores, al Consejo escolar, y al Comité de Selección. En el estudio realizado por Montero (2006) sobre la LOCE⁵⁴, en todos los desarrollos normativos, menos Andalucía y Comunidad Valenciana, se contemplaba las entrevistas a los candidatos o la exposición y defensa de sus proyectos.

Tabla 30. Comunidades en las que es obligatoria una defensa del Proyecto de Dirección o entrevista con el candidato

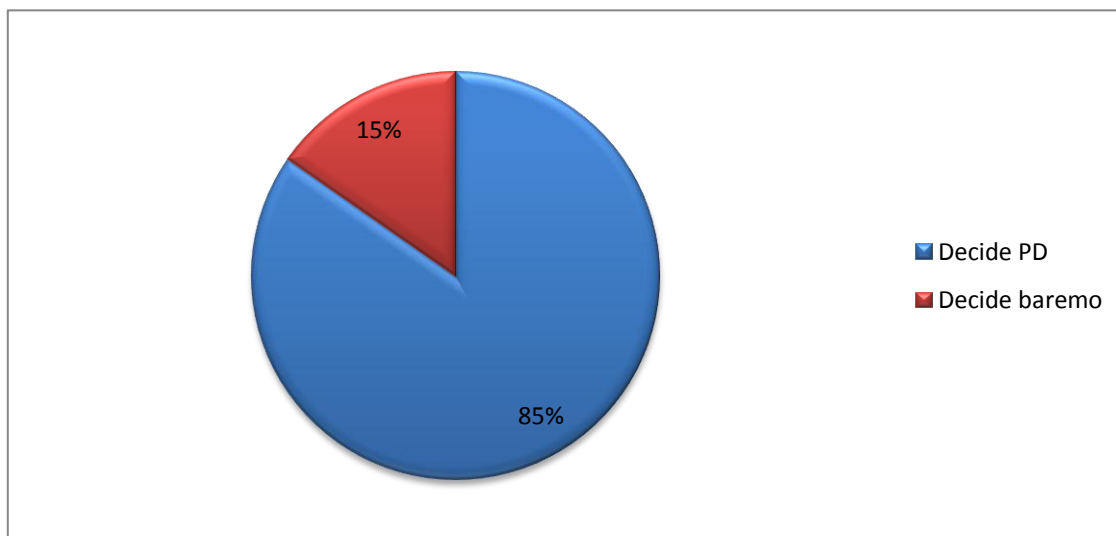


Fuente: Elaboración propia

⁵⁴ Hay que recordar que esta ley fue la primera que introdujo la presentación del Proyecto de Dirección, y aunque no se introdujo de forma obligatoria en el ordenamiento básico de la ley, sí que se introdujo en los desarrollos autonómicos. Un Proyecto que sí pasa a ser requisito a partir de la LOE.

- En caso de *empate entre dos candidatos*, el primer criterio para escoger entre ellos sería la valoración obtenida en el Proyecto de dirección. Esto muestra no sólo la relevancia que cobra este proyecto en el proceso de selección, sino la importancia que puede tener para el posterior desarrollo del centro. Se presupone que el mejor director es aquel que diseña un mejor proyecto, más adecuado a la realidad del centro, con líneas estratégicas claras y reales, con una evaluación y una claridad de objetivos mejor planteada. Así, únicamente la Comunidad de Madrid y Cantabria, modifican este criterio a favor de la obtención de mayor puntuación en los apartados del baremo. Esta consideración a la hora de dirimir empates entre candidatos, en el cual el Proyecto de dirección sirva como juez, ya se contemplaba en la LOCE.

Tabla 31. Criterio de selección entre aspirantes con similar puntuación en las normativas autonómicas.



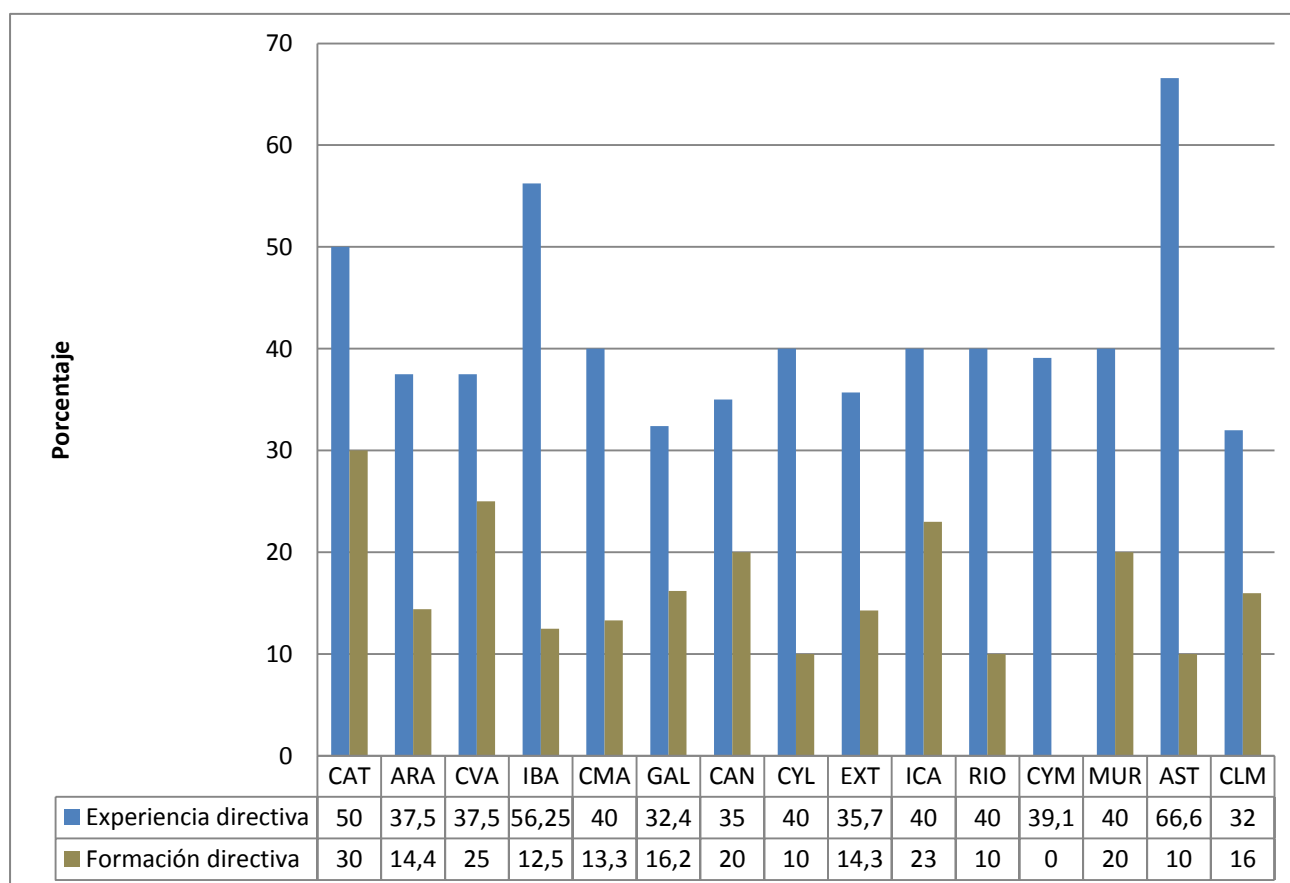
Fuente: Elaboración propia

PD= Proyecto de Dirección

- También es muy interesante ver cuál es la valoración que se hace sobre la *formación directiva y la experiencia directiva*. Dos aspectos que influyen de forma muy evidente a la hora de llevar a cabo la dirección del centro, y por lo tanto también es importante conocer cómo se valoran a la hora de

seleccionar al futuro director. Así, si comparamos la puntuación de ambos aspectos, se puede concluir que en todas las autonomías la experiencia como equipo directivo recibe mayor puntuación que la formación directiva. Incluso en la normativa que rige para Ceuta y Melilla, no aparece un apartado específico que puntúe la formación directiva. Esta poca valoración que de forma generalizada se da a la formación directiva, muestra –una vez más- la poca importancia que tradicionalmente se ha concedido a la formación del director. Por ello, esta poca asignación de puntuación que tiene al valorar las cualidades del candidato.

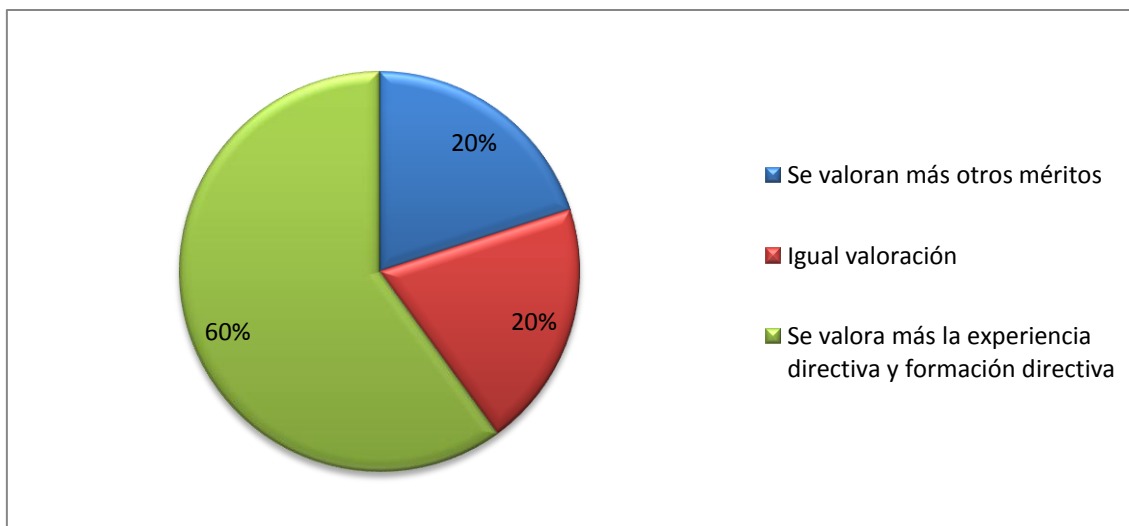
Tabla 32. Comparación de puntuaciones porcentuales respecto el apartado de méritos: "experiencia directiva" y "formación directiva" en la LOMCE



Fuente: Elaboración propia

- Otra comparación interesante es ver la relación que existe entre estos dos aspectos claves para el desarrollo de la labor directiva (*experiencia y formación*), y la puntuación que reciben en el baremo otros aspectos (titulaciones, experiencia docente, cursos no específicos de dirección, publicaciones, premios o cargos no directivos). Si comparamos estos bloques, se muestra que en 9 (60%) de las ordenaciones (Comunidad Valencia, Comunidad de Madrid, Murcia, Asturias, Aragón, Cantabria, Cataluña, Canarias, y Baleares), la suma de la puntuación de experiencia directiva y formación directiva supera al resto de aspectos valorados. En cambio, en Galicia, Castilla la Mancha y Ceuta y Melilla se valoran más otros aspectos del candidato que estos dos ítems clave. Esto revela que en esas Comunidades, la formación y experiencia del director no son tenidas en cuenta como factor relevante en el futuro desempeño de este cargo. En Extremadura, Castilla y León, y La Rioja, ambos aspectos reciben igual valoración.

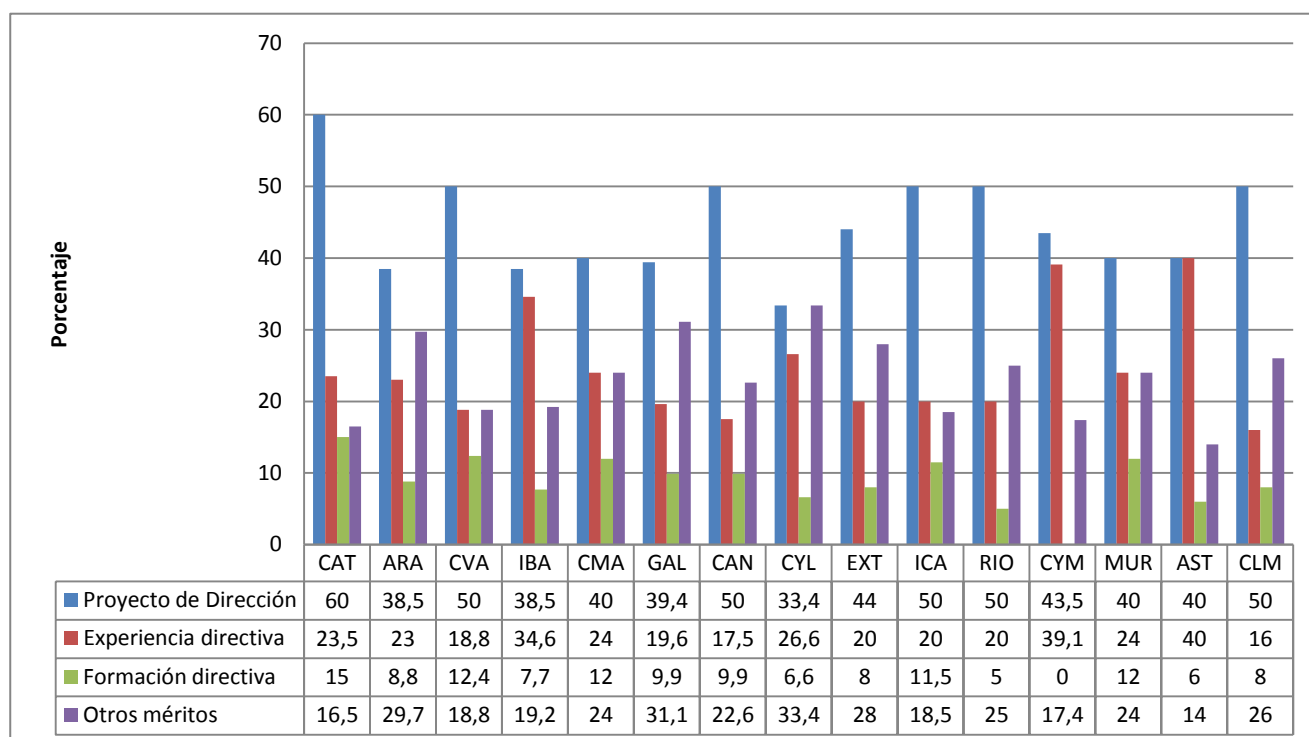
Tabla 33. Valoración de la experiencia y formación directiva comparando con otros aspectos del candidato en las normativas autonómicas.



Fuente: Elaboración propia

- También es interesante ver *qué aspecto es el más valorado* en el proceso de selección del director. Para ello se aíslan todos los apartados que se valoran del futuro director (Proyecto de dirección, experiencia directiva, formación directiva y otros méritos) y se compara porcentualmente la puntuación que estos tienen en el proceso. Esta comparación da como resultado que el Proyecto de dirección es siempre el más valorado respecto al resto de bloques. Únicamente en Asturias el Proyecto recibe el mismo porcentaje de puntuación que la experiencia (40%), y en Castilla y León reciben la misma puntuación el proyecto y los otros méritos. El estudio realizado por Montero (2006) a este mismo respecto sobre la LOCE, se mostraba como dicho proyecto también era el mérito significativamente más valorado en la práctica totalidad de los baremos⁵⁵.

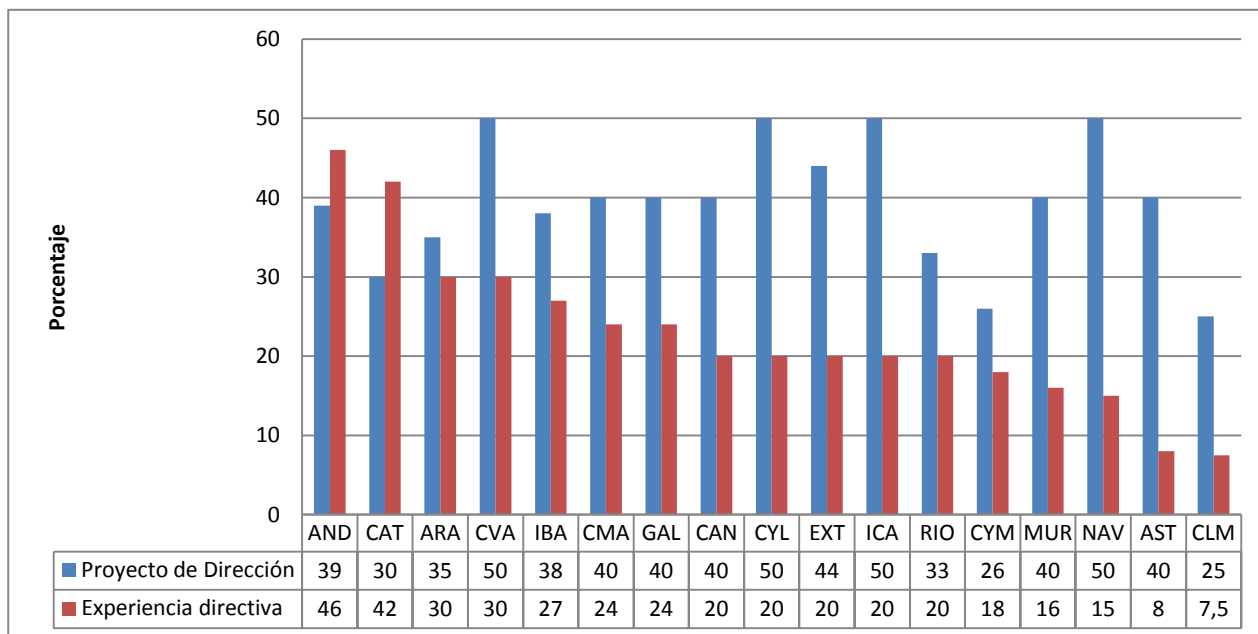
Tabla 34. Comparación de puntuaciones porcentuales de los méritos "experiencia directiva" y "proyecto de dirección" LOMCE



Fuente: Elaboración propia

⁵⁵ Para ver los datos individualizados de cada normativa, así como comentarios sobre algunos casos excepcionales que se presentan, hay que acudir a las tablas individuales del Anexo II.

Tabla 35. Comparación de puntuaciones porcentuales de la experiencia directiva y el Proyecto de dirección LOCE.



Fuente: Montero (2006)

3. Conclusión

La LOMCE deja en manos de las Administraciones educativas la posibilidad de que éstas fomenten la autonomía del centro y desarrollen la labor del director. Dos aspectos que las diversas Comunidades autónomas han desarrollado de forma muy tímida (Martínez López-Muñir, 2014) debido a varios motivos. En primer lugar, por el escaso desarrollo en estos aspectos de la propia normativa central (Sancho, 2014). Y es que el desarrollo que de estas dos cuestiones hace la LOMCE no sólo puede considerarse escaso, sino que no concreta qué aspectos desarrollar, y cómo hacerlo. En segundo lugar, debido a la fuerte tradición centralizadora de las Administraciones autonómicas que quieren seguir manteniendo el control sobre los centros (Martínez López-Muñir, 2014). En tercer lugar, debido a que los centros no han utilizado el poco

margen de autonomía que les permitía la normativa (Sancho, 2014). Lo que habría provocado que cada vez demandaran más autonomía. En cuarto lugar hay que añadir las fuertes presiones que existen de los distintos *grupos de poder* del sistema educativo para no modificar ciertos aspectos y mantener el control sobre la vida del centro, en lugar de dotar al director de mayores competencias. Esto provoca que cada Autonomía acabe regulando de modos diferentes las competencias del director en aspectos como la gestión del profesorado, e incluso, cada Autonomía regula de modos diferentes la selección de sus directores.

A todo esto hay que añadir otro factor que ha provocado que cada Administración educativa desarrolle de un modo u otro la autonomía del centro y el desarrollo del director: la oposición a la LOMCE. Y es que esta ley educativa ha generado tal rechazo que ciertos desarrollos autonómicos han intentado limitar los cambios de dicha ley. Por ejemplo, se puede ver en el análisis de las normativas de selección de director cómo Andalucía aún no han implantado el sistema de selección LOMCE. Incluso se intenta que algunos de los cambios que propone la LOMCE (sobre los que se está en desacuerdo) reduzcan su impacto. Un ejemplo de esto lo tenemos en la selección del director en la cual la LOMCE introduce la posibilidad de que se presenten a la candidatura personas sin plaza definitiva en él. Como esto ha sido fuertemente discutido y criticado, diversas Autonomías reservan puntuaciones específicas a aquellos candidatos que sí pertenecen al centro. Incluso en dos Comunidades, sólo se tienen en cuenta las candidaturas externas al centro, en el caso de que no exista ninguna candidatura del centro o los candidatos del centro no superen el proceso de selección.

Al final, todas estas causas provocan que los desarrollos autonómicos sigan sin impulsar verdaderamente la autonomía del centro y la figura del director.

CONCLUSIÓN

El modelo de director escolar que ha caracterizado nuestro sistema educativo, ha estado fuertemente marcado por el acontecer político-histórico reciente de nuestro país y por los cambios sociales que han sucedido. Así, una sociedad que compartía valores como la homogeneidad, el trabajo, la obediencia y el esfuerzo, en la que sus escuelas reproducían esto mismo, poco a poco dejó lugar a una sociedad que demandaba mayor participación en la toma de decisiones en todos los organismos. Y de forma paralela el modelo de director escolar ha evolucionado, abandonando un perfil más autoritario, y adaptándose a esa sociedad que ansiaba un sistema con mayor democratización y con una mayor participación. Uno de los ejemplos de esto fue que el director dejara de ser nombrado por la Administración y pasara a elegirse de forma democrática por todos los miembros de la comunidad educativa (Claustro y Consejo). Este modelo, que estableció la LODE en el año 1985, buscó la mayor participación democrática de la comunidad escolar para aumentar su contribución e implicación en el centro. Lo que a su vez provocó una disminución de competencias del director. Y a pesar del aumento de competencias de éste con cada cambio legislativo, el director en España se ha caracterizado por su falta de competencias reales en la gestión educativa de su centro.

Otro de los cambios por los que ha pasado el modelo de director desde el último tercio del siglo XX, ha sido la modificación del sistema de elección de la LODE sustituyéndose por un sistema de selección -cambio envuelto de gran controversia en nuestro país-. Así, se ha abandonado un sistema en el que la

Comunidad escolar elegía director entre sus mismos miembros, y se ha buscado una selección basada en el mérito y la capacidad en la que la Administración vuelve a tener mayor representación. Y la LOMCE ha seguido este camino, otorgando a la Administración mayor porcentaje decisorio en la selección del candidato, restándoselo al resto de la comunidad del centro. Y de nuevo, este cambio ha sido fuertemente criticado, tildándolo de regresivo y dictatorial por los defensores de un modelo más participativo y democrático. Aunque también ha sido defendido, argumentando la necesidad de seleccionar a los más cualificados y preparados, acercándose al de otros países europeos.

Tras mostrar las características que la doctrina teórica propone para un modelo directivo más acorde con las actuales exigencias educativas, el actual marco legislativo (LOMCE) parece intentar evolucionar y acercarse hacia estos modelos teóricos. Así parece promover una mayor capacidad del director para poder influir sobre las decisiones de su centro. Y aunque la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) contiene en su formulación importantes afirmaciones relacionadas con este espíritu renovador y actual, las competencias que atribuye al director no anticipan un cambio sustancial respecto al de legislaciones anteriores. Dota de mayores competencias al director, pero ni disminuye sus tareas y responsabilidades, ni le dota de herramientas, ni desarrolla cómo se debe llevar a cabo este desarrollo del director. Todo lo contrario, deja en manos de las Administraciones educativas la posibilidad y voluntad de que lo lleven a cabo. Y estas Comunidades autónomas no han impulsado suficientemente estos cambios en materia de autonomía y potenciación del director. Así en la realidad de los centros educativos, la LOMCE ha producido un doble modelo de director normativo/real. Es decir, la normativa recoge la mayor importancia del director, ciertas competencias para escoger parte del profesorado, mayor autonomía del centro, o competencias para aprobar y decidir sobre normas y proyectos. Pero, las concreciones llevadas a cabo por las Administraciones regionales y en la vida diaria del centro, el modelo directivo sigue reproduciendo las características y problemas anteriores. Así, el director se ve lastrado por infinidad de normativas y trabajos administrativos, que le impiden flexibilizar y adaptarse a las necesidades reales del centro. Y sigue sin tener los suficientes

recursos, competencias y herramientas para poder hacer frente todos los problemas y demandas. Esto hace que los centros educativos sigan funcionando bajo una cultura de trabajo individual, en la que los diferentes miembros de la comunidad del centro ejercen una fuerte presión sobre qué debe hacer el director y cómo debe hacerlo.

Así, a pesar del gran número de leyes educativas de las últimas cuatro décadas, el modelo de director escolar sigue sin ejercer en los centros españoles la influencia y la mejora de la que se habla la doctrina teórica y los informes internacionales. Y ni la LOMCE, ni sus desarrollos Autonómicos, han supuesto un cambio sustancial. Así, el modelo de director español sigue sin evolucionar, permaneciendo aletargados en un modelo directivo heredado.

El modelo competencial del director escolar en el sistema educativo español en comparación con los modelos europeos. Su influencia en la mejora de los centros educativos.

TERCERA PARTE:

La figura del director escolar en Europa

CAPÍTULO VII.-

Los modelos directivos de Europa

1. Introducción

España, en la actualidad, se encuentra englobada dentro de un sistema supranacional que unifica y configura gran parte de las políticas que son realizadas en cada uno de sus países miembros. Y es que las políticas que cada país lleva a cabo, giran en torno a un proyecto mayor: la Unión Europea.

De igual modo, este pensamiento supranacional también afecta al sistema educativo, aunque de modo diferente, ya que la competencia en materia educativa sigue siendo propia de cada nación. Pese a ello, y debido a la fuerte influencia europeísta, sí que se tienen en cuenta las políticas educativas implementadas en el resto de países, así como las recomendaciones promovidas desde las distintas organizaciones e informes europeos. Una muestra de la *presión* de estos informes internacionales es la reforma educativa que en 2014 llevó a cabo Dinamarca, que supuso un cambio muy importante con el fin de situarse más cerca de sus otros vecinos escandinavos (Gronfeldt, 2014). Estas reformas educativas afectaron a: trabajo colaborativo, formación del profesorado, aumento del tiempo de permanencia de alumnos y

profesores en el centro, y aumento de sesiones de tareas físicas para el alumnado.

Además de estas recomendaciones y dictámenes europeos, no hay que olvidar la importante meta educativa que desde la Unión Europea se ha planteado alcanzar en 2020. Este objetivo europeo es revisado continuamente, surgiendo nuevas recomendaciones para que cada país alcance las metas propuestas. Estos objetivos comunes hacen que, pese a que existen tantos sistemas educativos como países miembros, cada vez se produzcan mayores similitudes entre las políticas educativas puestas en marcha en los diferentes estados.

2. Políticas europeas sobre el director escolar

Respecto al director escolar, en el conjunto de Europa, sucede de forma idéntica a aquello que pasa con los sistemas educativos. Es decir, cada país confiere a su director de unas características, competencias y autonomía que no se reproducen de idéntica manera en otros países. Lo que provoca que exista una gran diversidad europea sobre el nivel de responsabilidad dada al director (Pont, 2010).

Desde los años 70 hasta finales del siglo XX, la política educativa de cada país ha modificado su modelo de director dotándolo de mayor influencia en la toma de decisiones. Esta evolución se ha basado en dos premisas, la primera de ellas es que son las propias escuelas y sus profesionales quienes son más conocedores de sus propias necesidades (OCDE, 2014). Y la segunda premisa, es el papel clave del liderazgo escolar como fuente que contribuye a alcanzar una educación de calidad (OECD, 2015). Estas condiciones han modificado el grado de competencias del director y la tipología profesional de éste. Pero estas dos bases que influyen a la hora de caracterizar al director, no se han aplicado en la misma dirección en todos los países. De hecho, pueden

evolucionar y concretarse en tendencias opuestas (Dodenir, 1996). Como ejemplo, encontramos países en los que el director suma gran número de competencias, contra aquellos donde la limitación de sus competencias tiene como objetivo buscar una mayor participación del resto de la comunidad educativa o un mayor control de los órganos educativos superiores. Y de igual modo, la concepción profesional del director o la democratización de sus funciones, ha dividido las políticas directivas europeas. Estando este aspecto fuertemente marcado por concepciones histórico-políticas a la hora de entender la figura del líder. Ya sea entendido como una persona que busca resultados de la forma más aséptica posible, o buscando la máxima implicación de la comunidad a través de un miembro del profesorado elegido por el colectivo.

A pesar de esta diversidad, el director y un liderazgo sólido y eficaz han sido señalados por la Comisión Europea por la gran importancia que pueden tener sobre los sistemas educativos de Europa (Comisión Europea, 2014). Así, la potenciación de esta figura educativa se ha convertido en una medida política impulsada recientemente desde la Unión Europea. Al seguir esta línea educativa, se deja de lado el enfoque educativo basado en el estudiante, y se pasa a una visión integral del conjunto del sistema educativo, en el cual profesores y directores pasan a tener un papel más relevante. Este cambio de enfoque se produjo en 2006 con el *Joint Interim Report on the implementation of the Education & Training 2010 work programme*, en el que en el *Informe para la Modernización de la educación y la formación* se mostró la necesidad de la inversión en mejorar la calidad de la dirección de la escuela (ETUCE, 2012). Medida que se vio refrendada a finales del mismo año 2006 por el Consejo de la Unión Europea (Conclusiones del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros, 2006).

Aunque en la última década se han acentuado las recomendaciones europeas destacando la importancia del director y la influencia de su liderazgo en el centro, se han priorizado otras actuaciones educativas por encima de la revisión del modelo directivo (OECD, 2015). Esto, unido a las recomendaciones no prescriptivas realizadas desde la Unión Europea, han mantenido la heterogeneidad europea del director. Un rol al que se señala constantemente

para que se adapte a las recomendaciones realizadas desde Europa (Ruíz Corbella, 2013).

Así pues, a continuación se muestran algunas de estas recomendaciones sobre el rol, características o competencias del director escolar. Con estas recomendaciones no se pretende mostrar únicamente su importancia, sino que lanzan un claro mensaje en torno al modelo de director que se quiere impulsar. Este mensaje define claramente la línea política que la Unión Europea quiere potenciar al respecto. Así, las recomendaciones europeas sobre el director pueden agruparse en torno a los siguientes ejes:

- Importancia del director.
- Importancia de la selección del director.
- Formación directiva.
- Fomento de la autonomía y de las competencias directivas.
- Estilo, funciones y competencias.

2.1. Importancia del director

La Comisión Europea mantiene un supuesto sobre el que se construye el concepto y las políticas alrededor del director escolar: la calidad de la dirección escolar es uno de los factores clave para lograr resultados de aprendizaje de alta calidad (Conclusiones del Consejo, 2009).

Así, la concepción del director escolar como una de las figuras esenciales para mejorar la calidad del centro, se convierte en premisa básica sobre la que orbitan el resto de propuestas europeas. Esto hace que, desde la Comisión Europea, se promuevan consejos para que se mejoren las capacidades de gobernanza, así se desarrolle la organización y dirección de los centros educativos (Conclusiones del Consejo, 2009). Para convertir a las escuelas en elementos clave del éxito educativo de un país (OECD, 2015).

2.2. Importancia de la selección del director

Debido a la influencia que puede llegar a ejercer el director sobre el propio sistema, se torna vital la selección de los mejores directores. Así, algunas de las recomendaciones que se hacen a este respecto son:

- *Seleccionar, contratar, preparar y mantener al personal más competente* en posiciones de dirección en los centros educativos. También se propugna la política de crear condiciones favorables para que éstos se desarrollen profesionalmente, y así poder atraer a mayor número de candidatos. Desde los organismos europeos se remarca la necesidad de una “atención cuidadosa que mejore la selección de los mejores candidatos” (Conclusiones del Consejo, 2014, p. C 30/3)
- *Seleccionar para los puestos de dirección al personal de máximo nivel, y al más adaptado a las responsabilidades que debe asumir* (Conclusiones del Consejo, 2009; Conclusiones del Consejo, 2014)
- *Atraer y retener a los candidatos más cualificados* (Conclusiones del Consejo, 2014)
- *Fomentar un liderazgo atractivo*. Fomentar el atractivo hacia este rol a través de: un reclutamiento profesional, un salario adecuado que coincida con la carga de trabajo y las responsabilidades, y la posibilidad de ofrecer opciones para el desarrollo profesional. Éstas son algunas de las directrices promovidas por la OCDE para la mejora de la dirección escolar (ETUCE, 2012).

2.3. Formación directiva

Se ha mostrado desde la doctrina teórica, cómo es necesaria una sólida formación que dote a los directores de las herramientas, conocimientos, y destrezas necesarias para hacer frente a los retos a los que se enfrentan. Y desde los organismos europeos también se remarca la necesidad de esta preparación para conseguir directores eficientes que mejoren las escuelas (OECD, 2015). Por ello, pasa a ser prioritaria la dotación al personal educativo de las capacidades y competencias pedagógicas, basadas en investigaciones y prácticas sólidas (Informe conjunto del Consejo y de la Comisión sobre la aplicación del marco estratégico ET 2020, 2015). España ha hecho suya también esta política de formación, reformulando la capacitación previa del futuro director a través de la nueva formación directiva prevista en la LOMCE.

Esta importancia formativa del director, así como las líneas de actuación alrededor de esta idea, aparecen reflejadas a través de diversas Conclusiones del Consejo de Europa:

- *Importancia de la formación inicial y continua*, del profesorado y del director como factores fundamentales para prepararlos a asumir sus responsabilidades. Garantizar que los directores tengan, o puedan llegar a tener, las capacidades y cualidades necesarias para asumir un número de funciones cada vez mayor (Conclusiones del Consejo, 2009; Conclusiones del Consejo, 2014). Para conseguir esto, es esencial una formación continua que resulte atractiva y no sea impuesta.
- *Profesionalizar el papel del personal directivo* de los centros (Conclusiones del Consejo, 2014). Con esta profesionalización se pretende alcanzar la mayor preparación del director para conseguir la excelencia en la gestión y liderazgo de su centro (Conclusiones del Consejo, 2015).
- *Adquirir y actualizar periódicamente sus competencias* para hacer frente a los nuevos retos que les demande la sociedad y la

evolución del propio sistema educativo (Conclusiones del Consejo, 2014).

- *Potenciación de la formación, apoyo en los comienzos y formación permanente.* No sólo se promueve la necesidad de una conveniente formación inicial y continua que resulte atractiva. Además, se impulsa la creación de apoyos que ayuden sobre todo en los momentos iniciales de su función (Conclusiones del Consejo, 2014).

2.4. Fomento de la autonomía y competencias

Otra de las cuestiones claves, en este modelo de director, requiere la dotación de una mayor autonomía del centro para poder adaptarse, con la suficiente flexibilidad, a las necesidades, cualidades y características de su comunidad escolar. Este aumento de autonomía, que desde los años 80 ha sido llevada a cabo en diversos países europeos para dotar de mayores niveles de rendimiento a los centros (OCDE, 2014), también es promovido por las instituciones europeas:

- Dotar al director y al profesorado de *mayor autonomía para atender más convenientemente a su alumnado.* Así, el aumento de autonomía se fundamenta desde Europa por la necesidad de atender las necesidades que plantea el alumnado. No se busca la autonomía con un objetivo diferenciador o descentralizador, sino que su fundamentación queda definida por la búsqueda del beneficio para el alumno.
- *Promover la autonomía* de centros y de directores *respecto a cuestiones pedagógicas* (Conclusiones del Consejo, 2014; Conclusiones del Consejo, 2015). Como consecuencia del punto

anterior, se destaca la autonomía desde su vertiente más pedagógica.

- *Equilibrio óptimo entre flexibilidad, autonomía y rendición de cuentas* (Conclusiones del Consejo, 2014). Para el Consejo de Europa se debe potenciar la flexibilidad, la autonomía, y la responsabilidad de los directivos. Así, estos podrán desarrollar métodos innovadores y crear condiciones para fomentar entre los miembros del centro a que asuman responsabilidades de liderazgo (Conclusiones del Consejo, 2014; Conclusiones del Consejo, 2015). Junto a este aumento de autonomía aparece la rendición de cuentas como método de control que impida la fractura de la uniformidad del sistema educativo. Y es que, la autonomía y capacidad para adaptar ciertas características de los centros, no debe convertirse en la excusa perfecta para disolver el sistema educativo, convirtiéndolo en microsistemas escolares independientes.
- *Sistemas de información* que permitan mejorar la recopilación de toda la información que se tiene sobre los estudiantes. Y así poder llevar a cabo acciones de orientación y apoyo a los centros. Especialmente se señala hacia la importancia de estos sistemas de información en el caso de aquellos estudiantes que se encuentran en situación de mayor riesgo educativo (Conclusiones del Consejo, 2015)
- El liderazgo educativo exige una serie de *competencias altamente desarrolladas y funciones definidas* (Conclusiones del Consejo, 2014). Con esta afirmación, el Consejo de Europa muestra cómo sin competencias, funciones y responsabilidades claramente definidas, la capacidad del director para influir de forma efectiva sobre su centro, no llegará a producirse. No es posible que el director pueda enfrentarse a todas las demandas que actualmente se requieren de él sin tener las suficientes competencias para actuar sobre ellas. Aspecto defendido también desde la doctrina teórica.

2.5. Estilo, funciones y competencias

Las recomendaciones impulsadas a nivel comunitario también hacen referencia al estilo de dirección que debería llevarse a cabo. Promoviendo un estilo directivo caracterizado por:

- *Potenciación del trabajo en equipo.* No se busca un modelo centrado únicamente en la figura del director, quien de forma piramidal y jerarquizada, se enfrenta a las tareas del centro. Sino que se promueve la colaboración entre los diferentes profesionales, buscando metas y resultados comunes (Conclusiones del Consejo, 2014). Tanto el personal escolar como el director, deben compartir responsabilidades de liderazgo para mantener las reformas llevadas a cabo y conseguir la mejora de su centro (OECD, 2015). Y es que el esfuerzo aislado de una persona no puede sustentar una institución tan heterogénea como la escolar.
- Un estilo de dirección europeo en el que se vuelve vital el *aprendizaje colaborativo junto a sus homólogos* de otros estados. Se pretende que surjan redes de colaboración en el que se compartan experiencias y buenas prácticas educativas (Conclusiones del Consejo, 2009). Por ello, se promueven programas de movilidad europeos para los directores (Conclusiones del Consejo, 2014). Esto refleja la idea de que los centros no pueden convertirse en unidades que bajo el paraguas de la autonomía se aíslan. Sino todo lo contrario, se persigue que éstos se conviertan en comunidades de aprendizaje conectadas.
- *Disminución de tareas administrativas.* Otra de las características más importantes que se promueven desde Europa es la función pedagógica del director. Se busca un mayor equilibrio entre las tareas administrativas y aquellas tareas que deben convertirse en el centro de la vida del director: la potenciación de procesos de enseñanza y aprendizaje (Conclusiones del Consejo, 2009). Se

trata de evitar problemas como los detectados en Portugal, Grecia, Italia, la comunidad francófona de Bélgica o España en los que los profesores llevan a cabo su función de forma aislada y los directores se ocupan de tareas de corte administrativo (OECD, 2015). Este es uno de los grandes problemas que caracterizan la actual labor del director en España y sobre el que la propia agencia europea advierte.

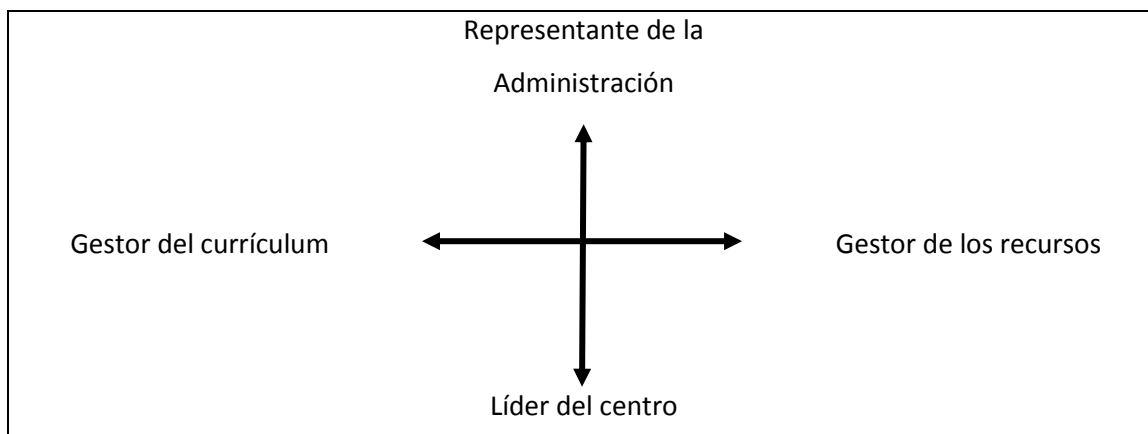
- *Gestión de recursos humanos y financieros.* Los directores de los centros educativos tienen un gran número de responsabilidades. Aunque el central pueda considerarse la mejora de la calidad de la enseñanza y elevar los niveles de conocimientos alcanzados, también se promueve la gestión de recursos humanos y financieros (Conclusiones del Consejo, 2014).
- *Capacidad de motivación e inspiración.* No sólo deben poseer capacidades de buena gestión, y capacidades pedagógicas, sino que, como responsable y líder de un grupo humano, debe poseer las habilidades, capacidades personales y de comunicación necesarias para motivar e inspirar a la comunidad educativa (Conclusiones del Consejo, 2014).
- *Apoyo de toda la comunidad.* Para que el director escolar pueda llevar a cabo todas estas tareas, debe contar con el apoyo de toda la comunidad escolar. Esta comunidad engloba no sólo a la del propio centro sino que también hace referencia a las autoridades superiores (Conclusiones del Consejo, 2014). Además, dentro de los seis ámbitos prioritarios para alcanzar los objetivos propuestos para 2020, destaca la estimulación de la cooperación y el compromiso de los estudiantes, profesores, formadores, directores, padres y comunidad local (Informe conjunto del Consejo y de la Comisión, 2015).
- *Tareas del director.* Desde los organismos europeos se establecen una serie de deberes principales que el director debe llevar a cabo. Estas tareas son: desarrollar una visión estratégica del centro,

actuar como modelos a seguir por alumnos y profesores, crear un entorno propicio para el aprendizaje, o potenciar los vínculos con las familias y la comunidad local (Conclusiones del Consejo, 2014). Así, la potenciación de la relación con la familia se torna esencial también desde Europa.

3. Descripción de los modelos directivos europeos

Aunque estas recomendaciones se impulsan continuamente, cada país desarrolla de modos distintos las características de su director escolar. De hecho, son tantas las diferencias entre naciones que se puede decir que cada país posee un modelo único. A pesar de esto, son varios los autores que han agrupado naciones en torno a características comunes de su modelo de director, intentado identificar modelos europeos similares.

Una de estas clasificaciones es la realizada por Estruch (2002), quien distingue los diferentes modelos de director según las funciones básicas que éstos realizan en el centro. Esta clasificación mide la tendencia de actuación del director en torno a dos parámetros (el esquema utilizado en esta clasificación puede verse en la ilustración siguiente). El primero de ellos situado en un eje vertical, en el que mostrar su grado de autonomía, y si sus competencias y funciones se acercan más a tareas administrativas (representante de la Administración) o están más próximas a la gestión personal del centro (liderazgo de centro). El segundo factor, situado en un eje horizontal, muestra la tendencia hacia una vertiente más pedagógica (entendido como gestor de currículum) o más próxima a la gestión de los recursos del centro.

Ilustración 5. Funciones básicas del director escolar.

Fuente: Estruch (2002)

Bajo este eje, Estruch (2002) diferencia tres grandes modelos de director en Europa. Tres tipologías de director que a pesar de diferenciarse entre sí, conservan una característica común: considerar al director escolar como un profesional con capacidad de decisión sobre su centro. Esta agrupación de países y modelos se concreta en el siguiente cuadro:

Tabla 36. Modelos directivos europeos según Estruch

| | |
|---------------------------|---|
| Modelo británico | Líder del centro + Gestor de los recursos |
| Modelo francés | Representante de la Administración + Gestor de recursos |
| Modelo escandinavo | Líder del centro + Gestor del currículum |

Fuente: Estruch (2002)

Otro de los estudios que agrupan los modelos de director desarrollados en Europa es el realizado por Álvarez Fernández (2003). Este análisis determina cuatro grandes bloques que se articulan en torno a tres características del director: acceso, marco normativo, y pensamiento social, cultural y político:

1. *Primer Modelo: Francia, Italia y Bélgica.* En estos países la labor del director está centrada en dos grandes áreas: administrativa-

económica, y de representación institucional y mantenimiento de la disciplina. Este modelo se caracteriza por la disminución de sus competencias en aspectos pedagógicos. Además, sus profesores forman parte de un cuerpo de funcionarios, por lo que las competencias del director en materia de gestión de personal, son limitadas.

Estas características convierten este modelo en uno de los menos evolucionados de Europa. Configurando al director en un agente educativo con un bajo prestigio social y poca demanda de aspirantes al puesto.

- 2. Segundo Modelo: Países anglosajones.** Este bloque de países se caracteriza por el gran prestigio social que poseen sus directores. Así, éstos participan de forma activa en la toma de decisiones locales, teniendo asignada además, una gran retribución.

En este bloque, la selección del director es realizada por la autoridad local que valora experiencia, formación y proyecto de gestión. Y sus competencias engloban la totalidad de la gestión del centro, estando dotado de gran autonomía para organizar tanto al centro como al profesorado (al que puede seleccionar). Además, es el encargado de evaluar y realizar el seguimiento de los programas puestos en marcha en su centro. Este modelo de director es evaluado cada cierto periodo de tiempo (normalmente de cuatro años), midiendo el éxito de las propuestas que ha puesto en marcha.

- 3. Tercer Modelo: Austria, Hungría, Alemania y Holanda.** A igual que en el modelo anterior, el director goza de gran prestigio social. De él se valora fuertemente su experiencia docente, así como su formación en administración y dirección escolar.

En este modelo, las funciones principales están centradas en coordinar didáctica y pedagógicamente el currículum. Además, tienen una gran responsabilidad a la hora de controlar la disciplina del centro, así como la supervisión del profesorado. Y en menor grado,

sus competencias también alcanzan la organización y administración del centro.

4. *Cuarto Modelo: Países escandinavos.* Debido a los altos resultados que Finlandia muestra en PISA, el sistema educativo de este país y su modelo directivo, es fuertemente estudiado.

En este bloque de naciones, la selección del director es realizada por una comisión local, que también se encarga de la evaluación periódica de su desempeño. Una vez seleccionados, éstos gozan de un nivel de autonomía elevado, convirtiéndose en los máximos responsables del centro. Así, sus competencias abarcan aspectos de gestión económica, contratación de profesorado, evaluación de los programas de estudio, establecimiento de programas de adaptación y ayuda, y también, se les confiere la tarea de animar y estimular la participación de todos los agentes educativos.

5. *España y Portugal.* De esta clasificación de modelos directivos europeos realizada por Álvarez Fernández (2003), este autor separa a dos países debido a que éstos presentan características singulares que les diferencian del resto de naciones: España y Portugal. Una de las primeras características que les distinguen, es el gran número de horas como docente que desempeña el director junto con las propias funciones al frente del centro (Angulo y Vázquez, 2006). Si bien, en otros países de Europa los directores también pueden asumir tareas docentes, este número de horas son mucho más reducidas. Otra de las características que produce esta separación, es la dualidad que presenta nuestro modelo en algunos aspectos ya que en cuanto a la gestión de recursos humanos nos acercamos a modelos distributivos de gestión similares a los del modelo del sur de Europa. Mientras que en otros aspectos, como la igualdad entre centros, nuestro modelo se acerca más al de sistemas nórdicos (Sans, Guàrdia, Triadó y Cabrera, 2014).

Al final, el director en estos países se ha convertido en un transmisor entre Administración y profesorado, dejando de lado su vertiente

pedagógica (Escudero, 2004). Entre otras causas, esto ha provocado que este importante rol escolar no goce de gran popularidad, con lo que frecuentemente es la Administración quien debe asignar esta labor a un miembro del profesorado (Ojembarrena, 2000).

Desde esta variedad de modelos presentada por Álvarez Fernández (2003), y con la presión ejercida por informes internacionales y por las recomendaciones europeas, y ante la necesidad de mejorar rápidamente los resultados educativos, se hace necesario que el planteamiento de una renovación del director escolar español se lleve a cabo teniendo en cuenta una perspectiva europea. Y así, observar y tener presentes tanto las recomendaciones de la Comisión Europea, como las características con las que los países de éxito han dotado a su director escolar. Aunque este acercamiento europeo, también ha sido rechazado por autores como García, Poblete, y Villa (2006) por considerarse que se basa fundamentalmente en razones políticas.

4. Selección de países

4.1. Secuenciación de la selección. Metodología utilizada

El análisis del modelo directivo de otros países, nos puede ayudar a renovar y mejorar el perfil educativo del director español, sobre todo de la escuela pública. Por ello, es importante conocer aquellas características comunes al resto de modelos europeos. Y así, una vez conocidas estas

características, ver si pueden ser extrapoladas en nuestro sistema, estudiando si su implantación podría beneficiarnos.

Así, para encontrar ciertas características comunes, o al menos las tendencias hacia las que se dirigen estos modelos europeos, a continuación se estudian las competencias y características de los directores de cuatro países de la Unión Europea.

Para seleccionar estos países, se han tenido en cuenta dos criterios: la subdivisión de los cuatro modelos de director realizado por Álvarez, y –para seleccionar un país representativo de cada modelo -, se ha buscado aquel que presente mejores resultados educativos.

El *primer criterio de selección*, basado en la división de Álvarez Fernández (2003), es escogido ya que se separan países en torno a cuatro bloques, clasificando a los países en aspectos definitorios del modelo y competencias del director. Así pues, se descartan otras subdivisiones y modelos de agrupación europea como el realizado por PISA que realiza una agrupación de países atendiendo a su área geográfica (mediterráneos, centroeuropeos, nórdicos, Europa del Este, anglosajones, asiáticos y latinoamericanos), o la clasificación de Estruch (2002), por considerarlas demasiado amplias.

En cuanto al *segundo criterio de selección*. Para concretar las características del director de cada bloque, se analiza el modelo que represente a un país de cada bloque. Para realizar esa selección se escogerá el país con mejores resultados educativos. Este criterio parte de la premisa de que la labor del director influencia de forma decisiva en la consecución de estos resultados positivos.

Para seleccionar a este país de cada bloque, no sólo se utilizan resultados académicos en pruebas concretas, sino que se utilizan diversos informes y estudios que contemplen un abanico suficiente de datos que muestren la marcha educativa de estos países. Para ello, se toma como idea el *Modelo comprensivo de eficacia educativa* de Creemers (2000), según el cual, aunque el aprendizaje se produce en el aula, existen otros sistemas que influyen y condicionan el resultado que en ésta se produce. Así se

establecerían una serie de niveles concéntricos de influencia sobre los resultados que pueden verse en la ilustración siguiente.

Ilustración 6. Modelo comprensivo de eficacia educativa de Creemers



Fuente: Álvarez Fernández (2004)

De este modo, los dos primeros círculos estarían determinados por los resultados que obtiene el alumno debido a sus características y cualidades, así como a la influencia del docente y del ejercicio dentro del aula. En el intento de buscar indicadores que mostraran resultados en estos primeros niveles, se ha decidido utilizar los resultados de informes de rendimiento individual. Así, para determinar estos círculos se utilizan los informes internacionales PISA, TIMSS, PIRLS y EECL. Todos estos informes miden el rendimiento de los alumnos en términos de resultados en áreas como comprensión lectora, ciencias, matemáticas o segundo idioma.

En el tercer círculo de Creemers encontramos la influencia sobre los resultados que ejerce la escuela como institución. Así, para poder comparar aquellos países con un mejor sistema educativo en este nivel, se considera oportuno acudir a las mediciones sobre la diferencia de resultados escolares entre los centros. Es decir, la variabilidad de resultados de un centro a otro. Entendiendo como países con mejores resultados aquellos que presenten una menor variabilidad en este índice, ya que a mayor variabilidad, las posibilidades de recibir una mejor o peor educación no dependen del propio sistema, sino de la posibilidad del alumno para asistir a un centro de éxito.

Por último, en el círculo más externo se situaría el contexto del alumno y las políticas educativas promovidas a nivel del Estado o de la Región. Puesto que el sistema español tiene como gran ideal el mantenimiento de la equidad del sistema, se considera muy importante observar el incremento por ISEC que cada país presenta. Entendiendo como negativo aquellos países que presenten un índice elevado en este indicador, ya que este indicador muestra que el contexto social y cultural del alumno influye sobre sus resultados, y por lo tanto, ese sistema educativo no llegaría a atender a todos sus alumnos para alcanzar las mismas metas.

Así pues, una vez escogidos los dos parámetros que determinan cómo se procederá a escoger los países sobre los que se realizará el estudio de su modelo de director, a continuación se muestran los pasos seguidos en el proceso de análisis de modelos directivos:

- *Fase 1. Elección del país con mejores sistemas educativos.* Para esta selección se tendrá en cuenta el modelo de Creemers, utilizándose datos ofrecidos por diversos informes internacionales. Para huir de la crítica al utilizar únicamente los resultados de PISA⁵⁶, y siguiendo las recomendaciones de completar los resultados de éste con otro tipo de sistemas de evaluación (Ferrer, 2012), también se han introducido -entre otros- los resultados de las pruebas⁵⁷ TIMMS⁵⁸ y PIRLS⁵⁹, así como del

⁵⁶ Se tacha el informe PISA de poseer características semejantes a test de inteligencia, por lo cual sus resultados se muestran más cercanos a las diferencias de Coeficiente Intelectual que a diferencias debidas al currículum educativo del país.

⁵⁷ El coeficiente de correlación de Spearman entre las puntuaciones en PIRLS y PISA 2009 es 0,14, no significativamente distinto de cero al 5%, indicando discrepancias entre el orden de puntuaciones de los

Estudio Europeo de Competencia Lingüística (EECL). Así, en un primer paso de recogida de datos se han escogido y recopilado 35 ítems diferentes para poder escoger un país de cada modelo (cada ítem y el informe internacional que lo recoge pueden verse en el Anexo III). Así, en esta fase se siguen los siguientes pasos:

- *Paso 1.* Volcado de los resultados e indicadores educativos.
- *Paso 2.* Filtrado de datos y selección de los datos finales a utilizar.
- *Paso 3.* Elección de un país de cada bloque.

El volcado de datos, así como el proceso de filtrado y selección de los datos finales, contenidos en el paso 1 y 2, se muestran en el Anexo IV. De esta fase sí que se muestra en el punto siguiente la tabla final de indicadores escogidos (paso 3).

- *Fase 2. Estudio de las características directivas.* Una vez seleccionados los países más representativos de cada bloque, se procederá al análisis y estudio de diversos rasgos distintivos del modelo de director. Unas características que aparecen compilados en diversos informes.
 - *Paso 4.* Comparación de las características directivas agrupadas en tres bloques: selección del director, gestión de recursos, y gestión educativa.
 - *Paso 5.* Al finalizar cada uno de los bloques del paso anterior, se realiza un resumen en el que se muestra el modelo actual del director de nuestro país, y las características que son compartidas por los diferentes modelos europeos intentando averiguar si existe un perfil europeo común.

países en ambos estudios. Lógico dado que ambos estudios no evalúan exactamente lo mismo, ni se aplica al mismo grupo de edad. Respecto a TIMSS y PISA 2009 el coeficiente es de 0,35, no significativamente distinto de cero al 5%, indicando correlación directa muy débil

⁵⁸ Trends in mathematics and Science Study (TIMMS)

⁵⁹ Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)

4.2. Tabla comparativa final de datos (paso 2)

Una vez realizado el volcado inicial de ítems, y realizándose el filtrado y eliminación de alguno de ellos⁶⁰, se muestra a continuación la tabla definitiva utilizada en la selección de cada país de los modelos de Álvarez Fernández (2003).

Con el ánimo de poder observar en una primera aproximación el país que posee en cada indicador el mejor resultado, éste aparece resaltado de rojo⁶¹.

De forma global es difícil realizar un comentario sobre el conjunto de los datos ofrecidos, aunque como se puede ver a simple vista, Finlandia destaca en muchos ítems por poseer los mejores datos. También es curioso ver del bloque de países centroeuropeos cómo no destacan en ningún aspecto, en cambio, poseen una alta regularidad y elevados resultados en muchos de los ítems.

Esta tabla y sus resultados resultan más fáciles de analizar en el siguiente paso, en el que se muestran únicamente los resultados de cada bloque de países.

⁶⁰ La razón por la que se han excluido algunos de los ítems inicialmente compilados aparece en el Anexo IV.

⁶¹ Los números asignados a cada ítem hacen referencia a su posición respecto a la tabla inicial.

El modelo competencial del director escolar en el sistema educativo español en comparación con los modelos europeos. Su influencia en la mejora de los centros educativos.

Tabla 37. Tabla final con los datos educativos de los países del modelo de agrupación directiva de Álvarez Fernández

| | Francia | Bélgica (a) | Italia | Alemania | Países Bajos | Austria | Hungría | Reino Unido (b) | Inglaterra | Gales | Escocia | Irlanda del norte | República de Irlanda | Dinamarca | Suecia | Noruega | Finlandia | España | Promedio (OCDE) UE (d) | |
|---|---|----------------|----------------------------|----------|--------------|---------|---------|--------------------|------------|-------|---------|-------------------|----------------------|-----------|--------|---------|-----------|--------|---------------------------|------------------|
| 1 | Promedio en comprensión lectora 2012* | 505 | 518 fl 499 al 497 fr | 490 | 508 | 511 | 490 | 488 | 499 | 500 | 480 | 506 | 498 | 523 | 496 | 483 | 504 | 524 | 488 | 496 UE 489 |
| 2 | % alumnos nivel -1 o 1 en lectura 2012* | 19 | 16 | 20 | 14 | 14 | 20 | 20 | 17 | (b) | (b) | (b) | (b) | 10 | 15 | 23 | 18 | 11 | 18.3 | 18 UE 19.7 |
| 3 | % alumnos nivel 5-6 en lectura 2012* | 13 | 13 | 7 | 9 | 10 | 6 | 6 | 9 | (b) | (b) | (b) | (b) | 11 | 6 | 8 | 10 | 13 | 6 | 8 UE 7 |
| 5 | Promedio en matemáticas 2012* | 495 | 513 fl 511 al 493 fr | 485 | 514 | 523 | 506 | 477 | 494 | 495 | 468 | 498 | 487 | 501 | 500 | 478 | 489 | 519 | 484 | 494 UE 489 |
| 6 | % alumnos nivel -1 y 1 matemáticas pisa 2012* | 22.4 | 18.9 | 24.7 | 17.7 | 14.8 | 18.7 | 28.1 | 21.8 | (b) | (b) | (b) | (b) | 19.9 | 16.8 | 27.1 | 22.3 | 12.3 | 23.6 | 23.1% UE 23.9 |
| 7 | % alumnos nivel 5 y 6 matemáticas 2012* | 12.9 | 19.4 | 9.9 | 17.5 | 19.3 | 14.3 | 9.3 | 11.8 | (b) | (b) | (b) | (b) | 10.7 | 10 | 8 | 9.4 | 15.3 | 8 | 12.6 UE 11 |
| 8 | Diferencia matemáticas respecto PISA 2003* | -16 | -14 | +19 | +11 | -15 | 0 | -21 | - | (b) | (b) | (b) | (b) | -2 | -14 | | -4 | -25 | -1 | -7 |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----|---|-------|----------------------------|-------|------|-------|-------|-------|-------|-----|------|------|------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|---------|
| | (e) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 9 | Promedio competencia científica 2012* | 499 | 518 fl 508 al 487 fr | 494 | 524 | 522 | 506 | 494 | 514 | 516 | 496 | 513 | 507 | 522 | 498 | 485 | 495 | 554 | 496 | 501 |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | EU 497 | |
| 10 | % alumnos de nivel -1 y 1 ciencias 2012* | 19 | 18 | 19 | 12 | 13 | 16 | 18 | 15 | (b) | (b) | (b) | (b) | 11 | 17 | 22 | 20 | 8 | 15.7 | 17.8 |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | UE 18.4 |
| 11 | % alumnos nivel 5 y 6 en ciencias 2012* | 8 | 9 | 7 | 13 | 11 | 8 | 7 | 11 | (b) | (b) | (b) | (b) | 11 | 7 | 7 | 7 | 17 | 5 | 8 |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 7 |
| 12 | Diferencia ciencias respecto PISA 2006*(f) | +4 | -5 | +19 | +8 | -3 | +5 | -10 | +1 | (b) | (b) | (b) | (b) | +14 | +2 | -18 | +8 | -9 | +8 | +3 |
| 13 | Incremento por ESCS * (g) | 5.7 | 4.3 | 3 | 4.3 | 4 | 4.3 | | 4.1 | (b) | (b) | (b) | (b) | 3.8 | 3.9 | 3.6 | 3.2 | 3.3 | 3.4 | 3.9 |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | UE 4 |
| 14 | I.D.E* (h) | 1.014 | 1.122 | 0.919 | 1.11 | 1.157 | 0.958 | 0.846 | 1.046 | (b) | (b) | (b) | (b) | 1.082 | 0.912 | 0.902 | 1.002 | 1.258 | 0.849 | 1 (i) |
| 15 | Variación rendimiento entre centros (j)* | - | 62 | 51 | 58 | 65 | 48 | 63 | 30 | (b) | (b) | (b) | (b) | 15 | 12 | 11 | 11 | 6 | 17.1 | 36.8 |
| 16 | % abandonos prematuros en educación ** (k) 2014 | 9 | 9.8 | 15 | 9.5 | 8.7 | 7 | 11.4 | 11.8 | (b) | 13.1 | 12 | 16.2 | 6.9 | 7.8 | 6.7 | 19 | 9.5 | 21.9 | 11.2 |
| 17 | Diferencia respecto 2002 (l) | -9 | -4.3 | -9.2 | -3 | -6.6 | 2.5 | -0.8 | -5.8 | (b) | -7.2 | -2.3 | +0.6 | -7.7 | -1.2 | -3.3 | -1.8 | -0.2 | -9 | -5.2 |

El modelo competencial del director escolar en el sistema educativo español en comparación con los modelos europeos. Su influencia en la mejora de los centros educativos.

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----|--|------|--------|------|------|------|------|------|------|-----|------|------|------|------|------|------|-----|------|------|----------------|
| 18 | Logros educativos ** (m)2012 | 33.3 | 69 | 46.3 | 35.3 | 39.8 | 42.9 | 49.7 | 43.8 | (b) | 42.5 | 43.5 | 44.4 | 38.1 | 43.8 | 45.4 | 39 | 58.8 | 27.1 | |
| 19 | Promedio comprensión lectora (PIRLS) *** | 520 | 506 fr | 541 | 541 | 546 | 529 | 539 | | 552 | (b) | (b) | 558 | 552 | 554 | 542 | 507 | 568 | 513 | 538 media OCDE |
| 22 | Porcentaje alumnos en niveles alto y avanzado en lengua *** | 35 | 25 fr | 46 | 46 | 48 | 39 | 48 | (b) | 54 | (b) | (b) | 58 | 53 | 55 | 47 | 25 | 63 | 31 | 46 |
| 23 | Porcentaje alumnos en nivel bajo y muy bajo en lengua*** | 25 | 30 fr | 15 | 15 | 10 | 20 | 19 | (b) | 17 | (b) | (b) | 13 | 15 | 12 | 15 | 29 | 8 | 28 | 17 |
| 24 | Promedio competencia matemática (TIMSS) *** | (n) | 549 | 508 | 528 | 540 | 508 | 515 | (b) | 542 | (b) | (b) | 562 | 527 | 537 | 504 | 495 | 545 | 482 | 522 OCDE |
| 27 | Porcentaje alumnos en niveles alto y avanzado en matemáticas *** | (n) | 50 fl | 28 | 37 | 44 | 26 | 37 | (b) | 49 | (b) | (b) | 59 | 41 | 44 | 21 | 25 | 49 | 17 | 33 |
| 28 | Porcentaje alumnos en nivel bajo y muy bajo en matemáticas *** | (n) | 11 | 31 | 19 | 12 | 30 | 30 | (b) | 22 | (b) | (b) | 15 | 23 | 18 | 37 | 31 | 15 | 44 | 27 |
| 2 | Promedio | (n) | 509 fl | 524 | 528 | 531 | 532 | 534 | (b) | 529 | (b) | (b) | 517 | 516 | 528 | 533 | 494 | 570 | 505 | 523 |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--------|---|-----|-------|----|----|----|----|----|--|----|-----|-----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| 9 | ciencias (TIMSS) *** | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3 2 | Porcentaje alumnos en niveles alto y avanzado en ciencias *** | (n) | 24 fl | 37 | 39 | 37 | 42 | 46 | | 42 | (b) | (b) | 33 | 35 | 39 | 44 | 19 | 65 | 28 | 36 |
| 3 3 | Porcentaje alumnos en nivel bajo y muy bajo en ciencias *** | (n) | 27 | 24 | 22 | 14 | 21 | 22 | | 24 | (b) | (b) | 26 | 28 | 22 | 21 | 36 | 8 | 33 | 26 |

Fuente: Elaboración propia

4.3. Selección de países de cada bloque (paso 3)

Tras la tabla anterior (en la que se muestran los datos filtrados que se han considerado relevantes para este estudio)⁶², se va a proceder a la selección de un país de cada bloque directivo.

4.3.1. Selección del Primer Modelo: Países francófonos y latinos

En este primer bloque de países del modelo de Álvarez Fernández (2003) los resultados finales han sido los siguientes⁶³:

Tabla 38. Comparación países del modelo 1 de Álvarez.

| í tem | | Francia | Bélgica | Italia |
|-------|--|-----------|---|------------|
| 1 | Promedio en comprensión lectora 2012 * | 505 | 518 fl ⁶⁴ 499 al 497 fr | 490 |
| 2 | % alumnos nivel -1 o 1 en lectura 2012* | 19 | 16 | 20 |
| 3 | % alumnos nivel 5-6 en lectura 2012* | 13 | 13 | 7 |
| 5 | Promedio en matemáticas 2012* | 495 | 513 fl 511 al 493 fr | 485 |
| 6 | % alumnos nivel -1 y 1 matemáticas pisa 2012* | 22.4 | 18.9 | 24.7 |
| 7 | % alumnos nivel 5 y 6 matemáticas 2012* | 12.9 | 19.4 | 9.9 |
| 8 | Diferencia matemáticas respecto PISA 2003* (e) | -16 | -14 | +19 |
| 9 | Promedio competencia científica 2012* | 499 | 518 fl 508 al 487 fr | 494 |
| 10 | % alumnos de nivel -1 y 1 ciencias 2012* | 19 | 18 | 19 |
| 11 | % alumnos nivel 5 y 6 en ciencias 2012* | 8 | 9 | 7 |
| 12 | Diferencia ciencias respecto PISA 2006* (f) | +4 | -5 | +19 |

⁶² La tabla inicial con el conjunto de ítems puede verse en el Anexo IV.

⁶³ Destacado en rojo los resultados más elevados.

⁶⁴ fl= región de habla flamenca al = región de habla alemana fr = región francófona

| | | | | |
|----|--|----------|--------------|-------------|
| 13 | Incremento por ESCS * (g) | 5.7 | 4.3 | 3 |
| 14 | I.D.E* (h) | 1.014 | 1.122 | 0.919 |
| 15 | Variación rendimiento entre centros (j)* | - | 62 | 51 |
| 16 | % abandonos prematuros en educación ** (k) 2014 | 9 | 9.8 | 15 |
| 17 | Diferencia respecto 2002 (l) | -9 | -4.3 | -9.2 |
| 18 | Logros educativos ** (m)2012 | 33.3 | 69 | 46.3 |
| 19 | Promedio comprensión lectora (PIRLS) *** | 520 | 506 fr | 541 |
| 22 | Porcentaje alumnos en niveles alto y avanzado en lengua *** | 35 | 25 fr | 46 |
| 23 | Porcentaje alumnos en nivel bajo y muy bajo en lengua*** | 25 | 30 fr | 15 |
| 24 | Promedio competencia matemática (TIMSS) *** | (n) | 549 | 508 |
| 27 | Porcentaje alumnos en niveles alto y avanzado en matemáticas *** | (n) | 50 fl | 28 |
| 28 | Porcentaje alumnos en nivel bajo y muy bajo en matemáticas *** | (n) | 11 | 31 |
| 29 | Promedio ciencias (TIMSS) *** | (n) | 509 fl | 524 |
| 32 | Porcentaje alumnos en niveles alto y avanzado en ciencias *** | (n) | 24 fl | 37 |
| 33 | Porcentaje alumnos en nivel bajo y muy bajo en ciencias *** | (n) | 27 | 24 |

Fuente: Elaboración propia

En este bloque el país escogido ha sido finalmente Bélgica. A la hora de realizar esta elección se han valorado diversas cuestiones ya que el país con mejores resultados educativos presenta un problema inicial: Bélgica está dividida en varias comunidades caracterizadas según su perfil lingüístico (comunidad flamenca, francesa y germana). Estas comunidades tienen transferidas ciertas competencias en materia educativa, lo que dota a este país de un sistema diverso con características diferenciadas entre sus tres cantones. Esto puede hacer variar los resultados entre estas tres comunidades. Otra problemática añadida es el hecho de que los diferentes informes e indicadores utilizados no siempre señalan los resultados para cada una de estas comunidades belgas, mostrando en ocasiones los resultados referidos al conjunto del país y en otras ocasiones mostrando únicamente el resultado de una de estas comunidades.

Además, en este bloque nos encontramos a Francia, país que tradicionalmente ha ejercido gran influencia en nuestro sistema. Concretamente

hay que recordar que el modelo directivo español de principios del siglo XX hasta 1970 estuvo fuertemente influenciado por la centralización del modelo directivo francés. Lo que tuvo como resultado la creación en España de un Cuerpo de directores propio similar al de nuestro país vecino. Esta influencia, así como el gran peso de Francia en el conjunto europeo hacen de este país una referencia constante. A pesar de que, como se muestra, sus resultados educativos no son tan favorables como los del resto de países comparados.

En esta triada de países no hay que olvidar a Italia, país que muestra la mejor evolución de resultados. Así Italia muestra, en la comparación global, una gran mejora de resultados en las tres áreas evaluadas en PISA (respecto a las primeras muestras de este mismo informe), además de una disminución de su tasa de abandono escolar prematuro. Pese a esta evolución y mejora, sus resultados en otros indicadores como el Índice de Desarrollo Educativo, alto nivel de abandono o sus resultados en áreas curriculares, hacen que este país se descarte en la selección final.

Por todo ello, se ha decidido escoger al sistema educativo belga como el más idóneo de este bloque. Se escoge a este país por alcanzar los mejores resultados en los tres ámbitos de PISA 2012 (comprensión lectora, matemática y científica), y matemáticas en TIMSS 2011. Además presenta en estos tres ámbitos de PISA el mayor grupo de alumnado en los niveles más altos de competencias y el menor número de alumnos en los niveles más bajos, al igual que en TIMSS 2011. A esto hay que sumarle: el mayor Índice de Desarrollo Educativo, unos bajos porcentajes de abandonos prematuros, y un alto índice de logros educativos.

A pesar de escoger como fuente principal este país, se considera muy importante la influencia ejercida por Francia y por ello, a lo largo del estudio posterior, también se mostrarán algunos datos de este director.

4.3.2. Selección del Segundo Modelo: países centroeuropeos

Los resultados del segundo bloque de países estudiados son los siguientes:

Tabla 39. Comparación países del modelo 2 de Álvarez.

| ítem | | Alemania | Países Bajos | Austria | Hungría |
|------|--|------------|--------------|-----------|-------------|
| 1 | Promedio en comprensión lectora 2012 * | 508 | 511 | 490 | 488 |
| 2 | % alumnos nivel -1 o 1 en lectura 2012* | 14 | 14 | 20 | 20 |
| 3 | % alumnos nivel 5-6 en lectura 2012* | 9 | 10 | 6 | 6 |
| 5 | Promedio en matemáticas 2012* | 514 | 523 | 506 | 477 |
| 6 | % alumnos nivel -1 y 1 matemáticas pisa 2012* | 17.7 | 14.8 | 18.7 | 28.1 |
| 7 | % alumnos nivel 5 y 6 matemáticas 2012* | 17.5 | 19.3 | 14.3 | 9.3 |
| 8 | Diferencia matemáticas respecto PISA 2003* (e) | +11 | -15 | 0 | -21 |
| 9 | Promedio competencia científica 2012* | 524 | 522 | 506 | 494 |
| 10 | % alumnos de nivel -1 y 1 ciencias 2012* | 12 | 13 | 16 | 18 |
| 11 | % alumnos nivel 5 y 6 en ciencias 2012* | 13 | 11 | 8 | 7 |
| 12 | Diferencia ciencias respecto PISA 2006* (f) | +8 | -3 | +5 | -10 |
| 13 | Incremento por ESCS * (g) | 4.3 | 4 | 4.3 | |
| 14 | I.D.E* (h) | 1.11 | 1.157 | 0.958 | 0.846 |
| 15 | Variación rendimiento entre centros (j)* | 58 | 65 | 48 | 63 |
| 16 | % abandonos prematuros en educación ** (k) 2014 | 9.5 | 8.7 | 7 | 11.4 |
| 17 | Diferencia respecto 2002 (l) | -3 | -6.6 | 2.5 | -0.8 |
| 18 | Logros educativos ** (m)2012 | 35.3 | 39.8 | 42.9 | 49.7 |
| 19 | Promedio comprensión lectora (PIRLS) *** | 541 | 546 | 529 | 539 |
| 22 | Porcentaje alumnos en niveles alto y avanzado en lengua *** | 46 | 48 | 39 | 48 |
| 23 | Porcentaje alumnos en nivel bajo y muy bajo en lengua*** | 15 | 10 | 20 | 19 |
| 24 | Promedio competencia matemática (TIMSS) *** | 528 | 540 | 508 | 515 |
| 27 | Porcentaje alumnos en niveles alto y avanzado en matemáticas *** | 37 | 44 | 26 | 37 |

| | | | | | |
|----|--|-----|-----|-----|-----|
| | | | | | |
| 28 | Porcentaje alumnos en nivel bajo y muy bajo en matemáticas *** | 19 | 12 | 30 | 30 |
| 29 | Promedio ciencias (TIMSS) *** | 528 | 531 | 532 | 534 |
| 32 | Porcentaje alumnos en niveles alto y avanzado en ciencias *** | 39 | 37 | 42 | 46 |
| 33 | Porcentaje alumnos en nivel bajo y muy bajo en ciencias *** | 22 | 14 | 21 | 22 |

Fuente: Elaboración propia

De este segundo bloque, el país seleccionado ha sido los Países Bajos debido a que obtiene los mejores niveles de resultados en comprensión lectora y matemática en PISA 2012, así como en TIMSS y PIRLS 2011. Además, en ambos ámbitos su sistema cuenta con un mayor número de alumnos en los niveles de rendimiento más altos, y un menor número de alumnos en los niveles más bajos. Unido esto a su alto I.D.E., a un bajo índice de impacto de ESCS, y a una mayor evolución en la lucha por disminuir su abandono escolar, hace que los Países Bajos sea el sistema escogido de este bloque.

En un primer momento se pensó que Alemania podría ser el país escogido para realizar la comparación, no sólo por su histórico sistema educativo, sino por la importancia en el panorama internacional que este país ocupa actualmente. Además, la gran fama que acompaña a la “*marca Alemania*” respecto a su capital humano, productivo, e industrial parecía indicar que sus resultados educativos iban a ser los que resaltarán de este bloque directivo. Así, se pueden observar sus buenos resultados en competencia científica, siendo el país de este bloque que mejores resultados ha obtenido en PISA 2012 en comparación con los estudios PISA anteriores. Esto junto a su alto Índice de Desarrollo Educativo predecían un sistema de alto rendimiento y altos valores educativos.

Escoger a Holanda en este bloque puede resultar realmente interesante, ya que presenta notables diferencias sobre nuestro sistema⁶⁵. A pesar de escoger a este país, y del mismo modo que ocurre en el bloque anterior con

⁶⁵ No sólo en cuanto a resultados educativos sino en cuanto a su sistema educativo: gran número de centros privados, autonomía de sus centros, o evaluación del sistema.

Francia, se muestran algunas de las características que puedan resultar interesantes del director germano.

4.3.3. Selección del Tercer Modelo: países anglosajones

En este conjunto de países, destaca la problemática en cuanto a datos mostrados por los distintos informes. Ya que sobre algunos indicadores no se muestran los resultados de los diferentes países que conforman Reino Unido (Inglaterra, Irlanda del Norte, Gales y Escocia), y simplemente se muestran los resultados globales referidos al conjunto de Reino Unido.

Tabla 40. Comparación países del modelo 3 (bloque anglosajón) de Álvarez.

| f ítem | | Reino Unido | Inglaterra | Gales | Escocia | Irlanda del norte | República de Irlanda |
|--------|--|-------------|------------|-------|---------|-------------------|----------------------|
| 1 | Promedio en comprensión lectora 2012* | 499 | 500 | 480 | 506 | 498 | 523 |
| 2 | % alumnos nivel -1 o 1 en lectura 2012* | 17 | (b) | (b) | (b) | (b) | 10 |
| 3 | % alumnos nivel 5-6 en lectura 2012* | 9 | (b) | (b) | (b) | (b) | 11 |
| 5 | Promedio en matemáticas 2012* | 494 | 495 | 468 | 498 | 487 | 501 |
| 6 | % alumnos nivel -1 y 1 matemáticas pisa 2012* | 21.8 | (b) | (b) | (b) | (b) | 19.9 |
| 7 | % alumnos nivel 5 y 6 matemáticas 2012* | 11.8 | (b) | (b) | (b) | (b) | 10.7 |
| 8 | Diferencia matemáticas respecto PISA 2003* (e) | - | (b) | (b) | (b) | (b) | -2 |
| 9 | Promedio competencia científica 2012* | 514 | 516 | 496 | 513 | 507 | 522 |
| 10 | % alumnos de nivel -1 y 1 ciencias 2012* | 15 | (b) | (b) | (b) | (b) | 11 |
| 11 | % alumnos nivel 5 y 6 en ciencias 2012* | 11 | (b) | (b) | (b) | (b) | 11 |
| 12 | Diferencia ciencias | +1 | (b) | (b) | (b) | (b) | +14 |

El modelo competencial del director escolar en el sistema educativo español en comparación con los modelos europeos. Su influencia en la mejora de los centros educativos.

| | respecto PISA 2006* (f) | | | | | | |
|----|--|-------|------------|------|------|-------------|--------------|
| 13 | Incremento por ESCS * (g) | 4.1 | (b) | (b) | (b) | (b) | 3.8 |
| 14 | I.D.E* (h) | 1.046 | (b) | (b) | (b) | (b) | 1.082 |
| 15 | Variación rendimiento entre centros (j)* | 30 | (b) | (b) | (b) | (b) | 15 |
| 16 | % abandonos prematuros en educación ** (k) 2014 | 11.8 | (b) | 13.1 | 12 | 16.2 | 6.9 |
| 17 | Diferencia respecto 2002 (l) | -5.8 | (b) | -7.2 | -2.3 | +0.6 | -7.7 |
| 18 | Logros educativos ** (m)2012 | 43.8 | (b) | 42.5 | 43.5 | 44.4 | 38.1 |
| 19 | Promedio comprensión lectora (PIRLS) *** | | 552 | (b) | (b) | 558 | 552 |
| 22 | Porcentaje alumnos en niveles alto y avanzado en lengua *** | (b) | 54 | (b) | (b) | 58 | 53 |
| 23 | Porcentaje alumnos en nivel bajo y muy bajo en lengua*** | (b) | 17 | (b) | (b) | 13 | 15 |
| 24 | Promedio competencia matemática (TIMSS) *** | (b) | 542 | (b) | (b) | 562 | 527 |
| 27 | Porcentaje alumnos en niveles alto y avanzado en matemáticas *** | (b) | 49 | (b) | (b) | 59 | 41 |
| 28 | Porcentaje alumnos en nivel bajo y muy bajo en matemáticas *** | (b) | 22 | (b) | (b) | 15 | 23 |
| 29 | Promedio ciencias (TIMSS) *** | (b) | 529 | (b) | (b) | 517 | 516 |
| 32 | Porcentaje alumnos en niveles alto y avanzado en ciencias *** | | 42 | (b) | (b) | 33 | 35 |
| 33 | Porcentaje alumnos en nivel bajo y muy bajo en ciencias *** | | 24 | (b) | (b) | 26 | 28 |

Fuente: Elaboración propia

En esta elección, debido a la insuficiencia de datos en muchos de los ítems escogidos, se ha decidido escoger a la República de Irlanda como país representativo. Hay que decir que este país presenta mejores índices en casi todos los marcadores de PISA 2012, no sólo en cuanto a resultados en las tres áreas evaluadas sino también posee los mejores resultados en cuanto a: variación entre sus centros, mejor índice de Desarrollo Educativo y menor incidencia sobre los resultados en razón de su ESCS, el nivel más bajo de este

bloque de abandono escolar y una reducción de este nivel de abandono más alto.

A pesar de esto, también se mostrarán algunos datos y características del modelo directivo que presenta Reino Unido debido a la importancia que este rol tiene. Además, la tradicional relevancia que sus directores ejercen en el centro, así como su influencia en el modelo de director español en los inicios del siglo XXI, resultan razones suficientes para no perder de vista algunas de las características de este modelo.

4.3.4. Selección del Cuarto Modelo: países escandinavos

En este bloque se han comparado cuatro países de los indicados por Álvarez Fernández: Dinamarca, Suecia, Noruega y Finlandia. Los resultados de los indicadores son los siguientes:

Tabla 41. Comparación países del modelo 4 (bloque escandinavo) de Álvarez.

| í tem | | Dinamarca | Suecia | Noruega | Finlandia |
|-------|--|-----------|--------|-----------|-------------|
| 1 | Promedio en comprensión lectora 2012* | 496 | 483 | 504 | 524 |
| 2 | % alumnos nivel -1 o 1 en lectura 2012* | 15 | 23 | 18 | 11 |
| 3 | % alumnos nivel 5-6 en lectura 2012* | 6 | 8 | 10 | 13 |
| 5 | Promedio en matemáticas 2012* | 500 | 478 | 489 | 519 |
| 6 | % alumnos nivel -1 y 1 matemáticas pisa 2012* | 16.8 | 27.1 | 22.3 | 12.3 |
| 7 | % alumnos nivel 5 y 6 matemáticas 2012* | 10 | 8 | 9.4 | 15.3 |
| 8 | Diferencia matemáticas respecto PISA 2003* (e) | -14 | | -4 | -25 |
| 9 | Promedio competencia científica 2012* | 498 | 485 | 495 | 554 |
| 10 | % alumnos de nivel -1 y 1 ciencias 2012* | 17 | 22 | 20 | 8 |
| 11 | % alumnos nivel 5 y 6 en ciencias 2012* | 7 | 7 | 7 | 17 |

El modelo competencial del director escolar en el sistema educativo español en comparación con los modelos europeos. Su influencia en la mejora de los centros educativos.

| | | | | | |
|----|--|-------|-------------|------------|--------------|
| 12 | Diferencia ciencias respecto PISA 2006* (f) | +2 | -18 | +8 | -9 |
| 13 | Incremento por ESCS * (g) | 3.9 | 3.6 | 3.2 | 3.3 |
| 14 | I.D.E* (h) | 0.912 | 0.902 | 1.002 | 1.258 |
| 15 | Variación rendimiento entre centros (j)* | 12 | 11 | 11 | 6 |
| 16 | % abandonos prematuros en educación ** (k) 2014 | 7.8 | 6.7 | 19 | 9.5 |
| 17 | Diferencia respecto 2002 (l) | -1.2 | -3.3 | -1.8 | -0.2 |
| 18 | Logros educativos ** (m)2012 | 43.8 | 45.4 | 39 | 58.8 |
| 19 | Promedio comprensión lectora (PIRLS) *** | 554 | 542 | 507 | 568 |
| 22 | Porcentaje alumnos en niveles alto y avanzado en lengua *** | 55 | 47 | 25 | 63 |
| 23 | Porcentaje alumnos en nivel bajo y muy bajo en lengua*** | 12 | 15 | 29 | 8 |
| 24 | Promedio competencia matemática (TIMSS) *** | 537 | 504 | 495 | 545 |
| 27 | Porcentaje alumnos en niveles alto y avanzado en matemáticas *** | 44 | 21 | 25 | 49 |
| 28 | Porcentaje alumnos en nivel bajo y muy bajo en matemáticas *** | 18 | 37 | 31 | 15 |
| 29 | Promedio ciencias (TIMSS) *** | 528 | 533 | 494 | 570 |
| 32 | Porcentaje alumnos en niveles alto y avanzado en ciencias *** | 39 | 44 | 19 | 65 |
| 33 | Porcentaje alumnos en nivel bajo y muy bajo en ciencias *** | 22 | 21 | 36 | 8 |

Fuente: Elaboración propia

De este bloque quizás sea más sencillo destacar a un país. Se puede ver que Finlandia es el sistema que mejores resultados obtiene en los diversos informes educativos internacionales. Y a pesar de que otras naciones de este bloque estén llevando a cabo modificaciones sustanciales en su sistema para mejorar sus resultados, sigue siendo Finlandia el país europeo que presenta unos indicadores educativos más elevados.

5. Conclusión

Cada país de la Unión Europea, al poseer competencias sobre su sistema educativo, dota a su director de características propias que no se reproducen en ninguna otra nación. A pesar de esto, desde la propia Unión Europea se promueven recomendaciones en torno a la política y a las líneas de actuación que deberían tenerse en cuenta a la hora de llevar a cabo reformas sobre el director escolar. Esto hace que las reformas educativas llevadas a cabo en los últimos años, tengan en cuenta estas recomendaciones europeas. Unas recomendaciones que configuran un modelo de director promovido por las instituciones europeas que se caracteriza por:

Tabla 42. Características del director promovidas por las instituciones europeas

| Importancia del director como factor clave para lograr resultados de alta calidad | | | |
|--|--|---|--|
| <p>Importancia de la selección:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Seleccionar a los más preparados para asumir sus responsabilidades y a los más competentes. - Crear condiciones para atraer al mayor número. -Retener a los más cualificados (salario adecuado, carga de trabajo adecuada a su responsabilidad y opciones de desarrollo profesional) | <p>Mayor autonomía para atender al alumno:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Aumento de autonomía en aspectos pedagógicos -Mayor autonomía sobre recursos humanos y financieros -Sistemas de seguimiento que provean de información y rendición de cuentas -Competencias claras y definidas | <p>Importancia de la Formación (directores eficaces = mejores escuelas):</p> <ul style="list-style-type: none"> -Dotar de capacidades y competencias pedagógicas basadas en investigaciones y prácticas sólidas -Formación inicial para garantizar cualidades y capacidades -Formación continua atractiva -Apoyo inicial | <p>Características de su trabajo:</p> <ul style="list-style-type: none"> -En equipo -Red de directores y centros -Menos tareas administrativas -Capacidad para motivar e inspirar -Apoyo de toda la comunidad escolar -Desarrollar visión estratégica del centro -Ser un modelo a seguir -Crear un entorno propicio para el aprendizaje -Potenciar los vínculos con las familias |

Fuente: Elaboración propia

Aunque éste puede considerarse como el *modelo institucional europeo*, ya que es el promovido desde las instituciones, cada país confiere a su director de características singulares. Así, es necesario conocer cuáles son las características reales del director en los distintos países europeos. Para ello se han utilizado dos criterios: en primer lugar la agrupación de países según las características de sus directores propuesta por Álvarez Fernández (2003); y en segundo lugar, escoger dentro de esta agrupación a un país representativo. Para realizar este segundo criterio se ha escogido al país que mejores indicadores educativos posee. Para ello se ha intentado no fijarse únicamente en los datos de un solo aspecto o informe, y por ello se han utilizado veintiséis ítems de diferentes informes internacionales. Al utilizar este número de ítems, se ha intentado no utilizar únicamente un criterio basado en la obtención de resultados académicos, sino introducir otros indicadores como la variación de resultados entre centros, variación de resultados según el índice ESCS o la valoración que hace Villar (2013) a través del Índice de Desarrollo Educativo. Así, finalmente se ha escogido como países representativos de cada modelo de director europeo a Bélgica, Países Bajos, República de Irlanda y Finlandia, con el fin de extraer características comunes entre estos modelos.

Al observar el cuadro de datos de estos cuatro países –mostrado a continuación-, queda mucho más patente no sólo los altos índices de resultados educativos de Finlandia (aunque muchos países se sitúan en algunos aspectos con resultados significativamente similares). Además, se puede observar en esta tabla la diferencia de resultados entre estos países y España. Así se puede ver que nuestro país destacan negativamente indicadores como: un alto nivel de abandonos prematuros, el bajo porcentaje de alumnos que continúan sus estudios en los niveles de educación superior, bajos resultados en las diferentes áreas evaluadas de PISA, TIMSS y PIRLS, gran porcentaje de alumnado situado en los dos niveles inferiores de resultados, o el reducido número de alumnos en los niveles superiores de resultados.

A pesar de esto, también es necesario decir que contamos con datos positivos como la baja variación de resultados *intercentros*. Este dato es el

reflejo –entre otras cosas- de que nuestro país ha mantenido una política que ha *sobrelegislado* todos los aspectos de la vida de los centros educativos para que no existieran diferencias entre ellos, buscando equidad e igualdad para todos. Una igualdad que también se puede ver reflejada en el bajo nivel de variación aplicando el índice de ESCS.

Tabla 43. Comparación de resultados educativos entre los países seleccionados.

| | | Modelo 1 | Modelo 2 | Modelo 3 | Modelo 4 | | |
|----|--|----------------------------|--------------|----------------------|-------------|-----------|------------------|
| | | Bélgica | Países Bajos | República de Irlanda | Finlandia | España | Promedio (OCDE) |
| 1 | Promedio en comprensión lectora 2012 * | 518 fl 499 al 497 fr | 511 | 523 | 524 | 488 | 496 UE 489 |
| 2 | % alumnos nivel -1 o 1 en lectura 2012* | 16 | 14 | 10 | 11 | 18.3 | 18 UE 19.7 |
| 3 | % alumnos nivel 5-6 en lectura 2012* | 13 | 10 | 11 | 13 | 6 | 8 UE 7 |
| 5 | Promedio en matemáticas 2012* | 513 fl 511 al 493 fr | 523 | 501 | 519 | 484 | 494 UE 489 |
| 6 | % alumnos nivel -1 y 1 matemáticas pisa 2012* | 18.9 | 14.8 | 19.9 | 12.3 | 23.6 | 23.1% UE 23.9 |
| 7 | % alumnos nivel 5 y 6 matemáticas 2012* | 19.4 | 19.3 | 10.7 | 15.3 | 8 | 12.6 UE 11 |
| 8 | Diferencia matemáticas respecto PISA 2003* (e) | -14 | -15 | -2 | -25 | -1 | -7 |
| 9 | Promedio competencia científica 2012* | 518 fl 508 al 487 fr | 522 | 522 | 554 | 496 | 501 EU 497 |
| 10 | % alumnos de nivel -1 y 1 ciencias 2012* | 18 | 13 | 11 | 8 | 15.7 | 17.8 UE 18.4 |
| 11 | % alumnos nivel 5 y 6 en ciencias 2012* | 9 | 11 | 11 | 17 | 5 | 8 7 |
| 12 | Diferencia ciencias respecto PISA 2006* (f) | -5 | -3 | +14 | -9 | +8 | +3 |
| 13 | Incremento por ESCS | 4.3 | 4 | 3.8 | 3.3 | 3.4 | 3.9 |

El modelo competencial del director escolar en el sistema educativo español en comparación con los modelos europeos. Su influencia en la mejora de los centros educativos.

| | * (g) | | | | | | UE 4 |
|----|--|-----------|-------|------------|--------------|-----------|----------------|
| 14 | I.D.E* (h) | 1.122 | 1.157 | 1.082 | 1.258 | 0.849 | 1 (i) |
| 15 | Variación rendimiento entre centros (j)* | 62 | 65 | 15 | 6 | 17.1 | 36.8 |
| 16 | % abandonos prematuros en educación ** (k) 2014 | 9.8 | 8.7 | 6.9 | 9.5 | 21.9 | 11.2 |
| 17 | Diferencia respecto 2002 (l) | -4.3 | -6.6 | -7.7 | -0.2 | -9 | -5.2 |
| 18 | Logros educativos ** (m)2012 | 69 | 39.8 | 38.1 | 58.8 | 27.1 | |
| 19 | Promedio comprensión lectora (PIRLS) *** | 506 fr | 546 | 552 | 568 | 513 | 538 media OCDE |
| 22 | Porcentaje alumnos en niveles alto y avanzado en lengua *** | 25 fr | 48 | 53 | 63 | 31 | 46 |
| 23 | Porcentaje alumnos en nivel bajo y muy bajo en lengua*** | 30 fr | 10 | 15 | 8 | 28 | 17 |
| 24 | Promedio competencia matemática (TIMSS) *** | 549 | 540 | 527 | 545 | 482 | 522 OCDE |
| 27 | Porcentaje alumnos en niveles alto y avanzado en matemáticas *** | 50 fl | 44 | 41 | 49 | 17 | 33 |
| 28 | Porcentaje alumnos en nivel bajo y muy bajo en matemáticas *** | 11 | 12 | 23 | 15 | 44 | 27 |
| 29 | Promedio ciencias (TIMSS) *** | 509 fl | 531 | 516 | 570 | 505 | 523 |
| 32 | Porcentaje alumnos en niveles alto y avanzado en ciencias *** | 24 fl | 37 | 35 | 65 | 28 | 36 |
| 33 | Porcentaje alumnos en nivel bajo y muy bajo en ciencias *** | 27 | 14 | 28 | 8 | 33 | 26 |

Fuente: Elaboración propia

CAPÍTULO VIII.-

Análisis comparativo de la figura del director en los diferentes modelos directivos europeos

(fase 2 de la comparación)

1. Descripción del análisis

Para analizar los rasgos del modelo de director de cada uno de los países, se van a analizar aquellos procesos y competencias relacionadas con las diferentes características que el modelo teórico señala sobre el director. Para ello, no sólo se analizan los rasgos propios del director, sino que también se estudian diversas características relacionadas con la autonomía del centro. Con esto se pretende conocer qué competencias estando delegadas en el centro, son atribuidas al director o a otros agentes educativos.

Así, las características que se analizan de los países escogidos, se agrupan en torno a tres bloques: en primer lugar se analizan diversos aspectos

sobre la selección del director; y después constituirían dos bloques diferentes la gestión de recursos y la gestión educativa.

- *Bloque 1. Selección del director.* En este primer bloque se analizan varios aspectos sobre las características que presenta el proceso de selección del futuro director. Ya se ha mostrado que al considerar este puesto realmente significativo para mejorar el centro, se torna muy importante el proceso de selección de su director. Por ello, es importante saber cuáles son los requisitos que los distintos sistemas educativos demandan a los candidatos a este puesto. Así, se convierten en puntos a estudiar: características iniciales, requisitos de acceso, procedimiento de selección o salario.
- *Bloque 2. Gestión de recursos.* Este bloque, junto al siguiente, pretende conocer las competencias que poseen estos directores y cuál es el grado de autonomía con el que pueden actuar en el uso de éstas. Así, en este bloque se analizarán las competencias sobre la gestión económica y sobre el equipo docente. Las primeras son analizadas puesto que para Elmore (2000) el director debe actuar sobre la gestión económica y adaptarse a las necesidades concretas del centro. Así como también, se analizan las competencias que posee sobre el equipo docente para cubrir las necesidades de personal y de su organización, y así llevar a cabo un proyecto estable.
- *Bloque 3. Gestión educativa.* Para Elmore (2000), es necesario que el director comparta la gestión educativa junto al profesorado, ya que su participación en el desarrollo educativo del centro es esencial. Por ello, es importante conocer como interviene el director en los procesos más académicos del centro.

Elmore (2000) divide el modelo competencial de liderazgo pedagógico del director en tres apartados (competencias económicas, sobre el personal y pedagógicas). En este trabajo se ha considerado útil tomar como base este

modelo aunque se reestructuran estos apartados. Así, el bloque de competencias pedagógicas se mantiene en el tercer bloque, pero los dos primeros bloques de Elmore (competencias económicas y del personal) se incluyen en el mismo apartado (bloque 2: gestión de recursos). Además, se añade un nuevo apartado (bloque 1) que nos permite estudiar el proceso de selección en Europa, que tanta controversia ha generado en nuestro país.

Para esta comparación se han utilizado datos de diversos informes internacionales. Se ha intentado seleccionar aquellos que mostrasen datos más actuales y que pudieran aportar información relevante a la hora de solucionar algunos de los problemas del director español.

En el desarrollo de cada uno de los apartados analizados, como introducción, se expone brevemente la situación generalizada que ese apartado vive en Europa. Así como, a lo largo del análisis, se muestra cómo se desarrolla la característica analizada en algún otro país no seleccionado.

Ilustración 7. Esquema de los apartados estudiados sobre características directivas



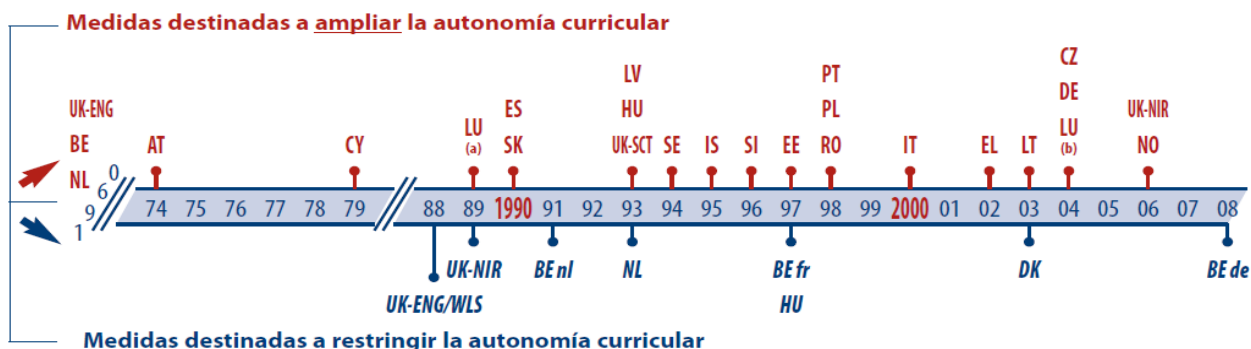
2. Consideraciones generales sobre la autonomía en Europa y los encargados de llevarla a cabo

Antes de comenzar propiamente el análisis de las características del director en los diferentes países, es conveniente realizar una aproximación sobre el estado de autonomía escolar en Europa. Esto es importante ya que es esta autonomía la que permite la adaptación de cada centro. Sin autonomía, ni competencias delegadas al centro educativo, el director no puede intervenir en la personalización del centro.

Así, en las últimas décadas, gran número de países europeos han puesto en marcha diversos cambios que han promovido una mayor autonomía de los centros. Este hecho, ha tenido como objetivo el que sean los centros y sus responsables quienes asuman mayores compromisos sobre los contenidos, organización, evaluación, seguimiento y puesta en marcha de acciones centradas en las características de sus propios alumnos.

Este aumento de autonomía se ha llevado a cabo de forma desigual en los diferentes países, de hecho, hasta el año 2007 no existió un movimiento realmente potenciador de esta autonomía a nivel genérico. Incluso, se han producido movimientos contrarios, en los que la fuerte tradición descentralizadora de algunos países como Inglaterra o Países Bajos, inició un proceso de limitación de las competencias de los centros (Desurmont, Forsthuber, y Oberheidt, 2008). Esta disminución se ha debido al hecho de considerar como un problema el elevado grado de libertad de los centros, suponiendo un riesgo que puede producir grandes diferencias entre los centros, poniendo en peligro la eficacia e igualdad del sistema. Siendo éste el principal motivo de crítica hacia el aumento de mayor autonomía que se sigue manteniendo en muchos de los debates educativos en torno a esta cuestión. A pesar de esto, los países que redujeron esta autonomía, siguen otorgando elevadas competencias educativas a sus centros.

Ilustración 8. Fechas de las principales reformas que han contribuido a ampliar o restringir la autonomía de profesorado (CINE1 y CINE2) entre 1950 y 2008.



Fuente: Desurmont, Forsthuber, y Oberheidt (2008:10)

En cuanto al grado de autonomía con el que cada país dota a sus centros, puede considerarse como muy diverso en toda Europa. El grado de autonomía depende de la política educativa llevada a cabo desde los organismos de control superior de los que dependen los centros. Así la centralización, descentralización o delegación de competencias, es distinta no sólo entre países, sino dentro del mismo país según qué competencias se observen. Así, suele ser común en Europa un marco legal nacional que permita a la Administración local o a los centros escolares la posibilidad de modificar y delimitar las competencias. Aunque encontramos países como España, Finlandia o Suecia, que contrastan en cierto modo con este sistema, en los que algunas de las competencias están transferidas a sus administraciones regionales o locales. Así, en este estudio, cuando se analizan las características de cada país, se hace referencia a la legislación marcada a nivel central. Normativa que puede verse concretada posteriormente en niveles administrativos de inferior rango, y que en cada país es llevada a cabo de formas y grados diferentes.

El grado de autonomía en cada uno de los aspectos estudiados varía desde una autonomía total y plena del centro, hasta una autonomía previamente limitada por la autoridad. Así pues, a continuación se muestra la escala según el grado de autonomía utilizada por los informes Eurydice y que es tomada también en este análisis:

1. *Plena autonomía.* Si el centro toma decisiones sin ninguna intervención externa (dentro del marco legal)
 - a. El centro toma todas las decisiones relativas al parámetro sin intervención externa (dentro de límites legales)
 - b. El centro toma todas las decisiones relativas al parámetro dentro de un marco legislativo en materia educativa.
 - c. El centro toma las decisiones previa consulta obligatoria con las autoridades educativas. La autoridad ofrece recomendaciones que el centro puede o no seguir.
2. *Autonomía limitada.* Si puede tomar sus decisiones de entre una lista limitada de opciones establecidas por la autoridad superior (administración central, gobiernos autonómicos...)
 - d. El centro toma las decisiones con o sin la autoridad superior, pero debe comunicarlas para su aprobación. La autoridad puede exigir la modificación de la propuesta del centro.
 - e. El centro toma las decisiones de entre una lista limitada de posibilidades previamente establecidas por la autoridad.
3. *Sin autonomía.*
4. *Delegación de poderes.* Las autoridades pueden delegar la decisión en algunos ámbitos.

En el momento en el que el centro posee autonomía en algún aspecto, ésta se concreta en la figura de algún responsable, pasando a ser su competencia. Así, los responsables que acumulan competencias en los centros es diverso: director, profesores, padres u órgano de gestión. En la mayoría de países (Desurmont, Forsthuber, y Oberheidt, 2008), junto al director y equipo directivo, existen otros órganos tanto consultivos como de participación que también comparten responsabilidades en la organización y gestión del centro. Este tipo de órganos han surgido a lo largo de la historia tanto por el proceso de implementación de la autonomía escolar, como por el intento de

democratizar la gestión del centro (Escudero, 2004). Así, en los países estudiados, la creación de estos órganos está determinada por Ley. Aunque en países como Bulgaria, Letonia, Polonia e Islandia, los centros tienen libertad para constituir o no este tipo de consejos. En la actualidad, Desurmont, Forsthuber, y Oberheidt (2008), hablan de la existencia en la Unión Europea de tres modelos de órganos de gestión escolar según la composición y funciones de sus miembros:

1. *Formados por miembros y usuarios del centro.* Órganos compuestos por la administración del centro, profesores, padres y alumnos. Estos órganos están dotados de funciones que comprenden desde la puramente consultiva hasta la dotación de grandes competencias. Modelo éste utilizado en países como Alemania o Italia.
2. *Formados por diferentes grupos implicados en el centro, compartiendo un plano de igualdad.* Órganos compuestos por grupos diversos de usuarios de toda la comunidad educativa: dirección, profesorado, padres, alumnos, representantes de autoridades locales y de la comunidad como grupos sociales y culturales, o empresas. Con esta composición plural se pretende garantizar la igualdad entre sus miembros y el equilibrio de poderes de los diferentes grupos de la sociedad que pueden intervenir en la mejora del centro.
3. *Formados por diferentes grupos implicados en el centro, sin igualdad.* Órganos compuestos por grupos diversos de usuarios de la comunidad educativa, pero que en su composición se refleja la existencia de la preponderancia en la toma de decisiones de uno de estos. Un ejemplo de este modelo es Francia, que dota de más poder al personal de los centros.

También existen países que en un intento de mejorar la gestión de sus centros, componen estos órganos con expertos, convirtiendo a las instituciones escolares y a sus órganos de gestión en profesionales (Toledo, 2010). Ejemplo que sucede en la comunidad de habla flamenca de Bélgica.

En nuestro país, este tipo de órganos escolares tendría su concreción en el Consejo Escolar. Este órgano, desde los años 80, ha sido dotado de grandes competencias (la LOMCE disminuye sus competencias a favor del director), con el objetivo de mejorar la capacidad de participación y liderazgo sobre el centro, así como la creación de lazos de participación entre comunidad y escuela. Una labor, que pese a esto, no puede dejarse únicamente en manos de este órgano, y en el que debe contarse con la capacidad del director para aunar aula, escuela y comunidad (Toledo, 2010).

En Europa existen cuatro responsables principales sobre quienes recae la responsabilidad de llevar a cabo esta gestión. Estos responsables no tienen que poseer competencias en exclusiva, sino todo lo contrario, es común que compartan competencias con otros miembros del centro. Así, los tres responsables principales en el centro son el director, los profesores y el órgano de gestión. Existe una cuarta posibilidad que se produce cuando el centro no tiene directamente la autonomía sobre algún aspecto sino que la posee el responsable legal del centro –ya sea el titular o dueño en centros privados, o la autoridad local- que puede delegar (o no) alguna de sus funciones sobre los responsables anteriores.

1. Director⁶⁶
 2. Profesores
 3. Órgano de gestión del centro
 4. Delegación
- No es responsabilidad de los centros / No aplicable

Esta numeración, al igual que la mostrada para el grado de autonomía mostrada en este apartado, serán las utilizadas en las tablas de autonomía y responsables que se muestran a continuación.

⁶⁶ La enumeración de cada responsable se utilizará en la posterior descripción de los modelos

3. Análisis de la selección del director

Al considerar al director escolar como figura crucial para la mejora de la calidad del centro, pasa a cobrar gran relevancia todo aquello relacionado con la selección de los candidatos.

Para conocer qué ocurre al respecto en los modelos europeos, los apartados de este bloque se dividen en torno a dos núcleos: el primero de ellos se centrará en la forma en la que se selecciona al director en Europa, así como saber quiénes son los responsables de realizar esta selección. Y en segundo lugar, se analizarán las cualidades valoradas a la hora de seleccionar al director. Cualidades que se centrarán en tres aspectos: experiencia profesional, formación directiva y otros requisitos.

3.1. Procedimiento de selección

3.1.1. Proceso de selección

El procedimiento llevado a cabo en Europa a la hora de seleccionar al futuro director es diverso. A pesar de ello, existen varios modelos que se pueden considerar más habituales en Europa.

El primero de ellos es la realización de una *prueba de selección* en la que los criterios están centralizados y establecidos en mayor o menor grado. En esta prueba se valoran y evalúan diversos apartados y méritos del candidato. Este método es el que se utiliza en nuestro país, ya que dicha prueba se concreta en la valoración de méritos y la realización de un proyecto de dirección. Francia es otro ejemplo de países con prueba de selección. Aunque allí es necesario superar diversas pruebas selectivas al existir un Cuerpo Funcionario Directivo.

El segundo modelo se basa en la *contratación abierta*. Un modelo en el que la responsabilidad para dar a conocer los puestos vacantes y seleccionar a los candidatos se descentraliza. Recayendo estos criterios y métodos de selección sobre la autoridad local o el centro.

Por último, otro método utilizado es la selección a través de *listas de candidatos*. En éste, existe un listado de nombres y la cualificación que estos aspirantes han obtenido, realizado a nivel centralizado o intermedio.

Tabla 44. Método de selección (2011/2012)

| nº de ítem | | Bélgica | | | Países Bajos | Irlanda | Finlandia | España |
|------------|------------------|------------------|----------------------|------------------|----------------------|----------------------|----------------------|---------------------|
| | | fr | fl | al | | | | |
| 1 | Selección | Prueba + listado | Contratación abierta | Prueba + listado | Contratación abierta | Contratación abierta | Contratación abierta | Prueba de selección |

Fuente: Información adaptada de European Commission/EACEA/Eurydice,2013.

En los países escogidos está más extendido el modelo de contratación abierta, por el cual es la autoridad local o el centro quien determina los criterios de selección. Se puede observar que el modelo utilizado en nuestro país, a través de una prueba de selección, no es el modelo más extendido. De hecho en aquellos países que también se utiliza (comunidad francesa y alemana de Bélgica) lo hace siempre combinado con otros modelos.

Este proceso de selección ha cambiado en los últimos años buscando seleccionar a los mejores candidatos y mejor preparados. Así, encontramos países como Holanda, que desde 2012 ha establecido nuevos requisitos y estándares profesionales para sus directores. Además, a partir de 2015, aquellos que quieran ejercer como directores en primaria, deben inscribirse en un registro de directores.

3.1.2. Encargados de seleccionar al director

Este punto se torna relevante después de la polémica actual con la aplicación de la LOMCE que, en los centros públicos, otorga más peso a la Administración en la selección del director. Calificando el proceso de paso atrás en la democracia educativa, ya que se deja atrás la elección del director por parte de la comunidad escolar del centro. Esto supone que el modelo utilizado actualmente se convierta en un proceso de selección, en el que la comunidad escolar tiene menor peso en la valoración del candidato.

En la globalidad de los sistemas europeos, a pesar de la diversidad existente, la tendencia es que los centros posean poca autonomía para seleccionar a su director, y casi nula, si hablamos de su despido. Una limitación de autonomía que se debe a cuestiones diversas: sistema de regulación del cuerpo de directores, contratación por parte de la Administración, o por el sistema de provisión de puestos de director. Así en los países escogidos se puede observar⁶⁷:

Tabla 45. Grado de autonomía de los centros respecto a los directores (2010/2011).

| nº | | Bélgica | | | Países Bajos | Irlanda | Finlandia | España (LOMCE) |
|----|------------------|---------|----|----|----------------------|-----------------------------------|-----------|-------------------|
| | | fr | al | fl | | | | |
| 2 | Selección | 3 | 3 | 1a | 4 | 3 CINE1 ⁶⁸ 1a CINE2 | 3 | 2d |
| 3 | Despido | 3 | 3 | 1a | 4 (3 normalmente) | 3 CINE1 1a CINE2 | 3 | 3 |

Fuente: Información adaptada de European Commission/EACEA/Eurydice, 2012.

Centrándonos en los países escogidos, existe gran homogeneidad en cuanto al *despido del director*, poseyendo estos nula autonomía (menos Irlanda

⁶⁷ La leyenda utilizada para todas las tablas de este capítulo se muestra en el Anexo V.

⁶⁸ Los niveles CINE1 y CINE2 se corresponden con la Clasificación Internacional Normalizada de Educación (CINE) realizada en 1997. Corresponde a una metodología para traducir los niveles educativos en categorías internacionales comparables. Así, CINE 1 se corresponde con la Educación primaria, y CINE2 con educación secundaria obligatoria.

en el nivel CINE2 y la comunidad flamenca de Bélgica, en la que sus centros sí gozan de autonomía). Incluso en los Países Bajos, donde la autoridad puede delegar su competencia en diversos apartados, es la autoridad quien asume esta tarea.

El aspecto más curioso de esta comparación (respecto a nuestro sistema) lo encontramos en la *selección*, ya que España goza de una cierta autonomía limitada, que no gozan Finlandia, las comunidades francesa y alemana de Bélgica o Irlanda en CINE1. Ya que a pesar del cambio en la selección del director de nuestro país en la actualidad, la comunidad escolar de cada centro sigue participando en el proceso. En cambio, en los países citados, el centro no tiene ninguna autonomía para seleccionar al director siendo otros niveles educativos superiores los que realizan esta selección.

En Francia, los centros tampoco tienen ninguna autonomía debido a que los directores forman parte de un cuerpo funcional consolidado, al que se accede a través de una oposición, estando éste regulado de forma centralizada. Por el contrario, en países con una fuerte tradición directiva como Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte, los centros sí gozan de gran autonomía (1b) a la hora de seleccionar al futuro director. Esto se produce ya que las funciones del director quedan marcadas no sólo a nivel central por el estatuto y condiciones del empleo, sino también, por los fines y objetivos que marca el órgano de gestión de cada centro.

En la tabla siguiente se puede ver quiénes son los responsables de participar en esta selección del director:

Tabla 46. Responsables en el centro en la toma de decisiones en cuanto al director (2010/2011).

| nº | | Bélgica | | | Países Bajos | Irlanda | Finlandia | España (LOMCE) |
|----|------------------|---------|----|---------------|-----------------|---------|-----------|----------------|
| | | fr | al | fl | | | | |
| 2 | Selección | - | - | No encontrado | 4 ⁶⁹ | 3 | - | 2+3 |
| 3 | Despido | - | - | No encontrado | 4 | 3 | - | - |

Fuente: Información adaptada de European Commission/EACEA/Eurydice, 2012.

⁶⁹ 1= director / 2 = profesores / 3 = órgano del centro / 4 = delegación / - = no participa el centro

Teniendo en cuenta la escasa autonomía que tienen los centros en estos dos procesos, podemos ver cómo Irlanda centra esta responsabilidad en el órgano de gestión del centro (propio de los países del modelo anglosajón). Mientras que en nuestro país la normativa LOMCE habla de la participación de una proporción de los representantes mayor del treinta y menos del cincuenta por ciento⁷⁰.

En el resto de Europa, el modelo presentado por España en el cual participan profesores y otros representantes de la comunidad educativa, sólo se produce en cuatro países (como ejemplo: Polonia).

Es de destacar que en ningún país europeo el director participa en la elección de su sucesor.

3.1.3. Conclusión

Podemos ver que a la hora de seleccionar a los candidatos, el modelo más extendido consiste en la *contratación abierta*, realizada de forma descentralizada y llevada a cabo por la autoridad educativa local. Así, el modelo español basado en la selección y realización de pruebas no se repite en otros países.

A pesar de esta tendencia europea, la puesta en marcha en nuestro país de este sistema de contratación abierta (en la red pública) resulta complicado, ya que no existe la figura de autoridad educativa local, tal y como existe en los países seleccionados. Debido a la ausencia de esta figura educativa de nivel jerárquico inferior a la autoridad central u autonómica, hace que en nuestro país sea la Administración autonómica la que participa en el proceso junto a diferentes miembros del centro. Esta participación de la comunidad escolar es única respecto a los países escogidos. Así, las críticas sobre la disminución de la participación de los agentes educativos en la selección del director se debilitan al compararse con estos modelos directivos europeos. Es decir, que el discutido método actual debido a la participación que tiene la comunidad

⁷⁰ artículo 135 de la LOMCE

escolar, se acerca más hacia los modelos del resto de países europeos. Unos países en los que se apuesta por un modelo de valoración y selección a través de las capacidades y características del candidato.

3.2. Requisitos de acceso

3.2.1. Experiencia profesional

Respecto a los requisitos valorados a la hora de seleccionar al futuro director, se va a analizar en primer lugar la experiencia profesional.

Esta experiencia no sólo aparece como un fuerte elemento de valoración, sino que en la mayoría de países europeos, es condición básica para acceder a la dirección el poseer un mínimo de experiencia docente. Estando bastante extendido en Europa 5 años como requisito.

Tabla 47. Experiencia docente mínima requerida para acceder al puesto de director (2011/2012)

| nº | | Bélgica | | | Países Bajos | Irlanda | Finlandia | España (LOMCE) |
|----|---|---------|--------------|--------------|--------------|---------|-----------|----------------|
| | | fr | fl | al | | | | |
| 4 | Años de experiencia docente necesarios | 8 años | No necesaria | No necesaria | No necesaria | 5 años | No mínimo | 5 años |

Fuente: Información adaptada de European Commission/EACEA/Eurydicem, 2013.

Curiosamente y aunque en gran parte de Europa es común demandar para el acceso al menos 5 años de experiencia docente (al igual sucede en el

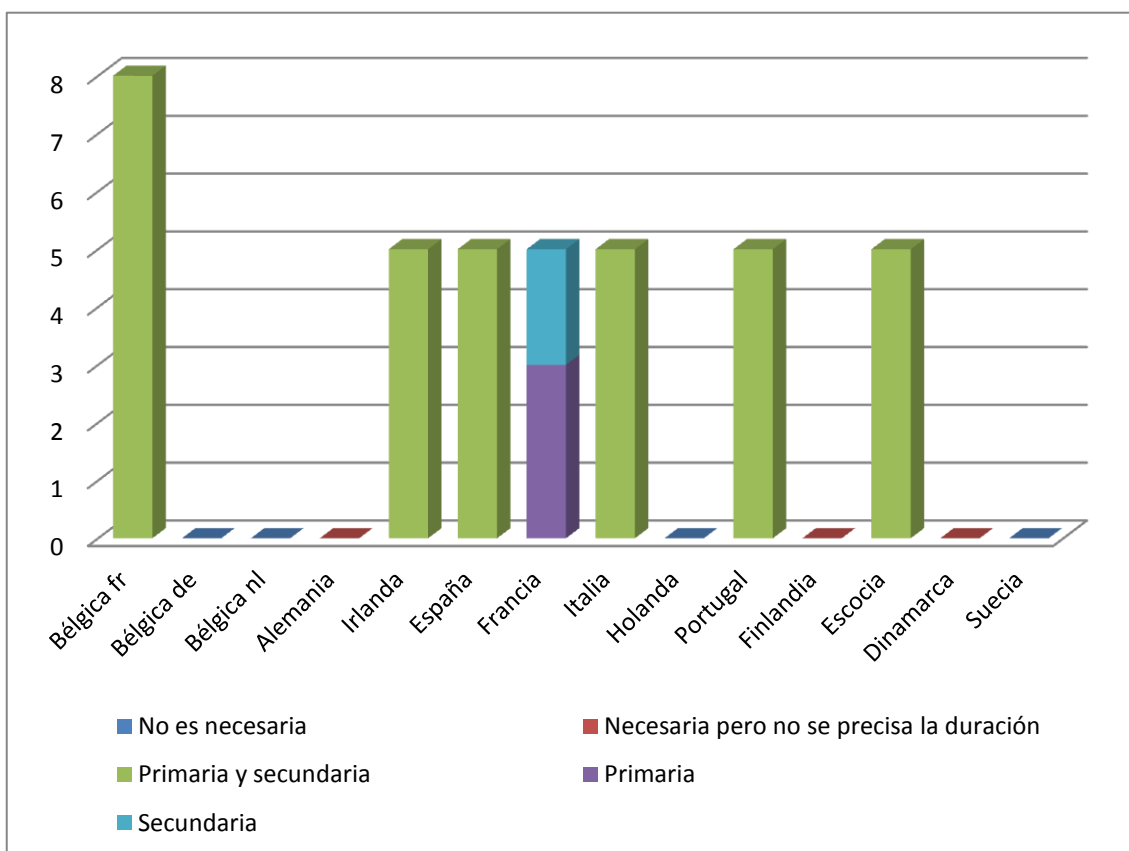
sistema escocés, y en Francia en el nivel CINE2-3), los países seleccionados muestran variedad en este aspecto.

Por ejemplo, países como Finlandia (al igual que Alemania, Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), sí que requieren experiencia docente, pero no se especifica en su normativa central un número de años mínimo. En Finlandia la figura del director escolar es considerada esencial, por ello consideran muy importante la experiencia profesional tanto en docencia como en gestión, aunque esta experiencia no está regulada a nivel central (European Trade Union Committee for Education, 2012). Es importante recordar que el sistema de selección finés basado en la contratación abierta, permite concretar a nivel local los requisitos.

Otro caso es el de Bélgica (comunidades alemana y flamenca) y Holanda, en los que no es necesaria tener experiencia docente para acceder a este cargo. En Holanda, sólo es necesaria la experiencia docente en el caso en los que la tarea del director también se acompañe de tareas educativas directas. Y esto sucede al igual para los miembros de la junta que no realizan este tipo de labores docentes. En los dos países mencionados, sí que se exige la capacitación para ejercer como docentes, pero no se necesita poseer experiencia.

Fuera de Europa resulta curioso el caso de Corea del Sur, país que está destacando por sus resultados en PISA. En él, para acceder a la dirección se requieren 25 años de servicio. Además, el acceso es altamente competitivo, alcanzando la dirección únicamente el 1% del total del profesorado (Vaillant, 2015).

Tabla 48. Experiencia docente previa para acceder al cargo de director en el curso 2011/2012



Fuente: European Commission/EACEA/Eurydice, 2013.

3.2.2. Formación directiva previa

Uno de los aspectos en los que la doctrina teórica pone más énfasis, es en la necesidad de una gran preparación y formación del director. Debido al mayor número de tareas que cada vez este rol debe llevar a cabo, se hace necesario que actúe siguiendo unas bases de formación sólidas. Por esto, es necesario conocer cuál es la formación que reciben los directores en Europa.

En cuanto a la globalidad europea, no es un requisito extendido de forma unánime. Y en los países escogidos se puede observar:

Tabla 49. Formación directiva previa en el curso 2011/2012.

| nº | | Bélgica | | | Países Bajos | Irlanda | Finlandia | España (LOMCE) |
|----|----------------------------|---------------|----|---------------|--------------|---------|-----------------|--------------------|
| | | fr | fl | al | | | | |
| 5 | Formación directiva | 120 h previas | no | 150 h previas | no | no | 15 ECTS previas | mín. 120 h previas |

Fuente: Información adaptada de European Commission/EACEA/Eurydice, 2013.

En cuanto a los países estudiados, se puede observar cómo las comunidades francesa y alemana de Bélgica, Finlandia y España⁷¹ (así como en Francia o Alemania), sí es necesaria una formación directiva previa a ejercer como director. En el caso de la comunidad francesa de Bélgica, en 2007 se realizó una modificación que complementara la formación con una primera experiencia práctica (Education Policy Outlook Reforms Finder, 2015).

En el resto de países seleccionados, esta formación no es un requisito, a pesar de ello, sí que ofrecen la posibilidad de que sus directores realicen esta instrucción de forma voluntaria tanto anterior como posterior a su elección (procedimiento que suele ocurrir en casi todos los países en que no existe este requisito). En Irlanda, a pesar de no regularse a nivel central la posesión de esta formación, es fuertemente valorada para ejercer la dirección (European Trade Union Committee for Education, 2012).

3.2.3. Otros requisitos de acceso a la dirección

La exigencia previa de formación directiva o tener años de experiencia docente, son los requisitos demandados más comunes en Europa, ya sea combinados entre sí o de forma individual. Pero también aparece con cierta

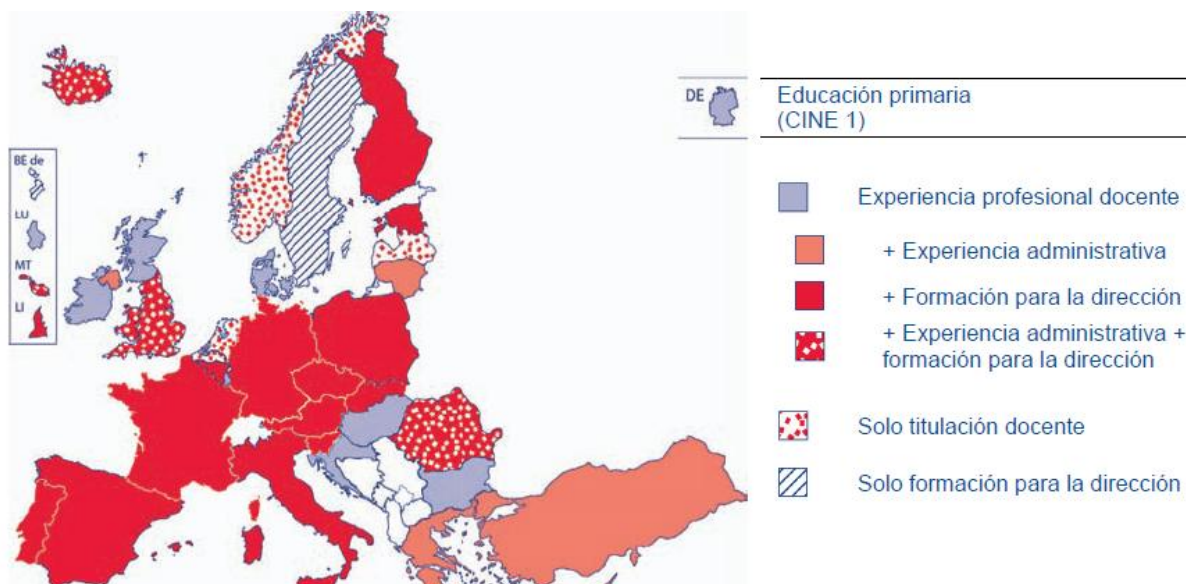
⁷¹ Aunque los países escogidos en la gráfica se represente la normativa existente en el curso 2011/2012, para el caso español se considera más útil para este trabajo utilizar los datos de la actual normativa LOMCE.

Con la LOMCE la formación directiva previa se ha convertido en un requisito. Esta formación previa, vista en el apartado 2 de esta tesis, ha pasado a regularse de forma central siendo necesaria la nueva formación directiva a partir de 2018.

frecuencia en Europa el requerimiento de poseer experiencia administrativa. En países como Turquía, Bulgaria, Grecia o Irlanda del Norte es demandada junto con la posesión de experiencia docente previa. Y en países como Inglaterra o Rumanía es necesario reunir los tres requisitos vistos (experiencia docente, experiencia administrativa, y formación directiva).

A pesar de esto, en los países seleccionados en esta comparativa no es necesario este requisito en ninguno de ellos.

Ilustración 9. Mapa de requisitos exigidos para el acceso a la dirección (2011/2012)



Fuente: European Commission/EACEA/Eurydice (2013, p. 118)

3.2.4. Formación directiva continua

La doctrina teórica no sólo habla de la importancia de poseer una formación directiva que se realice con carácter previo, sino que engloba esta instrucción durante el conjunto de su vida laboral. La evolución de la sociedad, los cambios educativos y las exigencias sobre el director, hacen necesario que

éste se continúe formando. Por ello, es importante conocer cuál es la formación que éstos reciben una vez seleccionados.

En el conjunto europeo, se extiende la realización de esta instrucción en planes de formación continua mientras ocupan este puesto. La diferencia en los Estados miembros se da en cuanto al motivo que impulsa a los directores a realizar la formación, y que puede darse por tres motivos: de forma opcional y por voluntad propia, como parte de sus obligaciones profesionales, o por estar ligada esta formación a algún tipo de promoción.

Tabla 50. Formación continua de los directores (2011/2012)

| nº | | Bélgica | | | Países Bajos | Irlanda | Finlandia | España (LOMCE) |
|----|-----------------------------------|-------------------|----------|----------|--------------|----------|-----------|-------------------------------|
| | | fr | fl | al | | | | |
| 6 | Formación directiva post-elección | Deber profesional | Opcional | Opcional | Opcional | Opcional | Opcional | Deber profesional + promoción |

Fuente: Información adaptada de European Commission/EACEA/Eurydice, 2013.

En el caso español, esta formación directiva está aparejada a la promoción de remuneración, con el fin de acumular horas de formación para conseguir aumentar el número de sexenios⁷². La formación continua como deber profesional se utiliza en la comunidad francesa de Bélgica y en Francia. En los países estudiados, se observa la generalización de que esta formación no es obligatoria una vez es elegido el candidato. Esto se traduce en que sólo la mitad de los directores europeos participen en este tipo de actividades (ETUCE, 2012).

A pesar de este bajo índice de formación continua, en las Conclusiones del Consejo sobre el desarrollo profesional de profesores y directores de centros docentes de los Ministros de Educación de la Unión Europea (ETUCE, 2012), se mostró la importancia del principio de formación permanente, a la

⁷² El deber profesional existía con anterioridad a la LOMCE ya que los directores debían realizar su formación una vez seleccionados. Con la LOMCE aunque la formación es previa mediante la obtención de una acreditación, hasta 2018 no es obligatorio tenerla para poder presentarse, con lo cual se sigue manteniendo la necesidad de una formación posterior.

hora de desarrollar profesionalmente a los directores y líderes del centro. Como ejemplo, una de las medidas puestas en marcha por Finlandia ha consistido en examinar y mejorar los planes de desarrollo y formación con el fin de reestructurarlos y adaptarlos a las necesidades que los profesionales de la educación presentan (Education Policy Outlook Reforms Finder, 2015).

3.2.5. Conclusión

Respecto a los países seleccionados puede verse que *no existe homogeneidad en cuanto a los criterios requeridos* para ser seleccionado como director.

Así pues, en cuanto a la experiencia directiva, puede concluirse que no existe un modelo estandarizado y común en los países estudiados que exija un número mínimo de años. A pesar de ello, sí que puede afirmarse que es un criterio muy valorado en todos estos países, incluso en aquellos en los cuales en su normativa central no aparezca como requisito de acceso.

De forma similar ocurre en cuanto a la formación directiva previa, que pese a no ser un requisito homogéneo en todos los países, sí que es una cualidad muy valorada (incluso por aquellos estados en los que su normativa central no lo exija). Por ello, en todos ellos existen fuertes programas de formación directiva. En cambio, esta instrucción parece disminuir una vez que el candidato ocupa el cargo, ya que de forma generalizada esta formación se realiza de forma voluntaria sin existir planes centralizados que refuercen y apoyen esta formación continua.

Estos son los dos requisitos extendidos en los países aquí estudiados, en los cuales no se exige estar en posesión de experiencia administrativa.

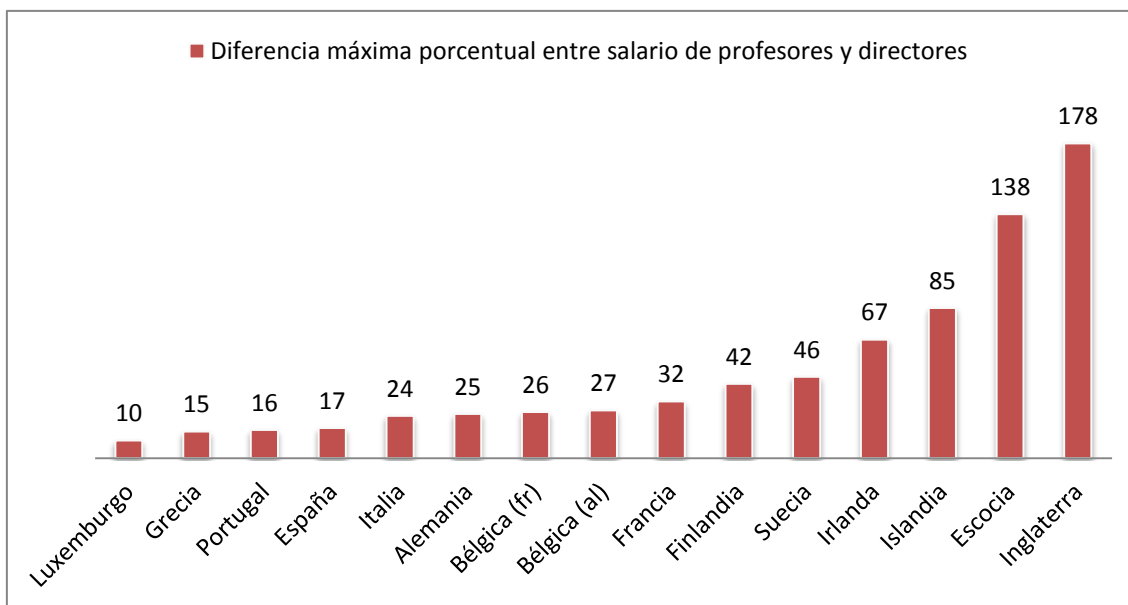
3.3. Salario del director

Aunque este apartado puede diferir en cuanto al contenido más propio de los métodos y criterios utilizados a la hora de seleccionar al futuro director, se ha decidido incluir el estudio de los salarios directivos dentro de este apartado puesto que se considera que es una poderosa influencia a la hora de atraer candidatos al proceso de selección.

De hecho, uno de los grandes inconvenientes a los que se enfrentan actualmente los sistemas educativos públicos en cuanto a la selección de directores, es el bajo número de aspirantes que se presentan a cada puesto. Hecho que no ayuda a mejorar la calidad de este rol, ya que el nivel de competencia con otros candidatos al mismo puesto se ve reducido. Este problema a la hora de captar a directores no sólo se produce en los centros públicos españoles, sino que de forma semejante ocurre en otros países como Alemania (Bauerle, 2014). Como ejemplo, en una de sus Länder, Colonia, el 20% de los puestos ofrecidos quedaron vacíos, correspondiéndose esto con unos 200 centros sin candidato a director (ETUCE, 2012). Por ello, uno de los elementos que son tenidos en cuenta para la captación de futuros directores es el aumento del complemento salarial de este puesto. Con la mejora salarial se pretende hacer más atractiva esta función, intentando compensar el número de problemas y el ingente volumen de tareas a las que el director debe hacer frente.

El salario de los directores se encuentra por encima del PIB por habitante en la mayoría de los países, y varía en cada país en función de diversas variables ya sean antigüedad, número de alumnos, o el nivel educativo del centro.

Tabla 51. Diferencia máxima porcentual entre salario de profesores y directores en 2005



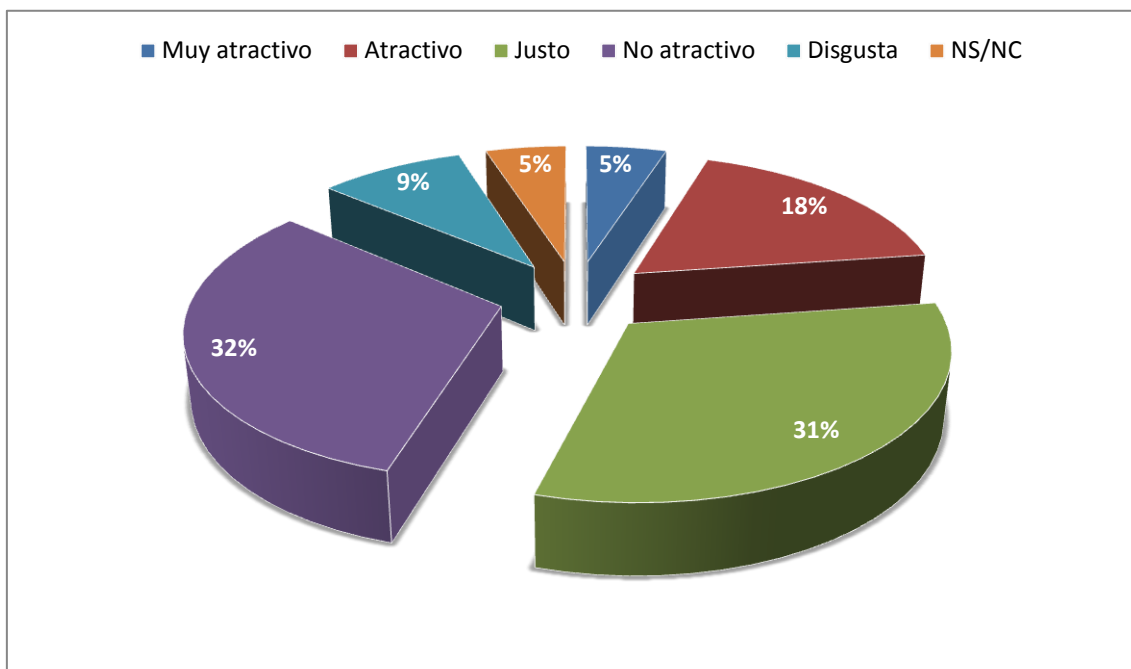
Fuente: Eurydice (2005), *Key Data on Education in Europe 2005*, en Pont (2010)

En esta gráfica se puede observar que, en muchos países, no es muy elevada la diferencia de remuneración en comparación con los profesores mejor pagados del centro. En cambio, sí que es curioso ver que en los países del bloque anglosajón el aumento de salario es realmente elevado. Justamente en estos países, el cargo y la labor del director, tiene tradicionalmente una gran consideración y valoración. De hecho, si comparamos el sueldo más elevado que puede tener un director respecto al PIB por habitante, los países anglosajones como Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte destacan con un aumento hasta del 465% (European Commission /EACEA/Eurydice, 2015a).

Así, viendo el cuadro comparativo anterior, en el que este aumento salarial respecto al profesorado no es muy elevado (sobre todo teniendo en cuenta el gran número de tareas y responsabilidades que los directores tienen), se puede entender que en las encuestas realizadas por ETUCE⁷³, se muestre que esta remuneración en el salario no resulte realmente atractiva (ETUCE, 2012).

⁷³ European Trade Union Committee for Education

Tabla 52. En tu opinión, ¿el salario de los líderes escolares es atractivo para captar a personas a ejercer este puesto?



Fuente: ETUCE (2012)

Este salario es marcado por la Administración central en gran parte de Europa. Y en los países estudiados se concreta del siguiente modo:

Tabla 53. Nivel de decisión sobre el salario de docentes y directores.

| nº | | Bélgica | Países Bajos | Irlanda | Finlandia | España |
|----|--|---------|--------------|---------|-----------|--------------------|
| 7 | Nivel de decisión sobre el salario docente público | central | central | central | Local | Central + regional |

Fuente: Información adaptada de European Commission /EACEA/Eurydice, 2015a.

Al igual que en el resto de Europa, en los países estudiados, este salario es fijado desde los niveles administrativos superiores, ya sea a nivel central o regional (según tengan las administraciones regionales delegadas competencias en materia educativa). Este es el caso de Alemania o España, donde nuestras Comunidades Autónomas pueden legislar suplementos ligados

al nivel salarial (grupo A, B...) y a los complementos de formación y trabajo (trienios, sexenios...). En el caso de Finlandia, es la administración local quien se encarga de fijar estos salarios.

Se puede ver que este salario nunca es fijado desde el centro escolar en los países escogidos. Situación que sí se produce en Letonia, Lituania, República Checa o Eslovaquia, en los que se delega una gran autonomía en el centro escolar en este aspecto. En estas naciones, se asigna un presupuesto total para que sea el centro quien se autogestione.

Hay que decir que en el caso español, no existe un salario base por ser director, sino que el aumento económico está asociado a un mejoramiento específico por realizar esta función. Esto es así ya que siguen considerándose profesores que asumen una responsabilidad complementaria, y por ello se les asigna un complemento salarial.

En todos los países escogidos, el aumento salarial va aparejado a un aumento de años de experiencia. En muy pocos países de Europa, como ocurre en Suecia, los salarios están ligados a otros conceptos como el desempeño.

Tabla 54. Diferencia entre el máximo de sueldo anual bruto entre director y profesores en CINE1 (2014/2015)

| nº | | Bélgica | | | Países Bajos | Irlanda | Finlandia | España |
|----|-------------------------------|---------|------|------|--------------|---------|-----------|--------|
| | | fr | al | fl | | | | |
| 8 | Diferencia % de sueldo | 18 | 21.7 | 21.1 | 31.4 | 29.1 | 29.7 | 17.2 |

Fuente: Información adaptada de European Commission /EACEA/Eurydice, 2015a

Podemos ver en la comparación escogida, que España es el país en el que la diferencia es menor entre el sueldo máximo que puede recibir un director respecto al sueldo máximo que puede recibir un profesor (CINE1). Una remuneración que en tres de los países escogidos (Países Bajos, Irlanda y Finlandia) es cercana a un aumento del 30%. Aunque Bélgica posee el

porcentaje de remuneración menos elevado de los países escogidos, éste sigue siendo superior al de España.

El aumento salarial que se da en España, no ayuda a hacer más atractivo este complicado puesto de trabajo. Sobre todo, entre el grupo de docentes que poseen una mayor experiencia puesto que éstos ya reciben una mayor remuneración, y por lo tanto, no les resulta atractivo el complemento específico por ocupar la dirección. Esto supone un problema ya que este grupo de docentes reúne una gran experiencia muy importante para desempeñar esta función. Si a esto añadimos el aumento de responsabilidades, tareas a realizar y la problemática aparejada al ejercicio de la dirección en España (visto en el segundo apartado de esta tesis), se puede entender por qué se produce el bajo número de candidatos a la dirección.

3.4. Resumen

Después de haber comparado diversos aspectos del proceso de selección del director, se puede concluir que *no existe un modelo homogéneo* que se realice de igual manera en todos los países escogidos. A pesar de esto, sí que se puede realizar un *perfil o tendencia* hacia la que se dirigen estos países.

Así, en lo referente a la selección del director, es común realizar la selección a través de *métodos de contratación abierta*, en la que la autoridad educativa local es la encargada de llevar a cabo esta selección y por lo tanto de establecer también los criterios y métodos para valorar y escoger a los candidatos. Así, los centros educativos poseen *poca autonomía para participar y seleccionar a su futuro director*. Un proceso de selección en el que la comunidad educativa del centro no participa, centrándose esta responsabilidad en las autoridades educativas superiores del centro (ya sean locales o de otro tipo). Y si en cuanto a selección se observa una autonomía muy limitada, referente a despido se observa cómo no existe ninguna autonomía en los centros, siendo responsabilidad de la autoridad.

Al ser la autoridad local quien determina los criterios y métodos de selección y méritos, hace que no se pueda establecer un perfil de requisitos comunes en cuanto experiencia docente y formación directiva a estos modelos europeos, mostrando estos países a nivel de normativa central gran variedad en cuanto a requisitos. Lo que sí podría decirse es que la *experiencia docente* y la *formación directiva*, a pesar de no existir homogeneidad sobre su exigencia, sí *son dos cualidades muy valoradas* en los aspirantes. La formación directiva continua es llevada a cabo de forma opcional. Siendo común, esta vez sí, la *demanda de experiencia administrativa*.

Además, esta función lleva aparejada un aumento salarial respecto a su labor como profesor que es determinado a nivel central, y que en los modelos escogidos se sitúa cercano al 30%.

Así, dentro de la variedad que se da en estos países, podríamos decir que el perfil europeo -en los modelos estudiados- en cuanto a la selección de director, podía resumirse de este modo:

Ilustración 10. Resumen de las tendencias europeas sobre la selección del director

Contratación abierta – Poca autonomía de los centros en la selección directiva y nula en su despido – Autoridad Administrativa realiza la selección – Se valora experiencia docente y formación directiva pero no existe homogeneidad – no experiencia administrativa – formación directiva posterior opcional – mayor aumento de remuneración

Fuente: Elaboración propia

Como se puede ver, este *perfil europeo* difiere respecto al modelo español. En éste existe una prueba de selección con criterios establecidos a nivel central en la cual los centros participan ya que se delega en ellos cierta responsabilidad al participar en su selección junto a la autoridad educativa. Además, el modelo de selección de nuestro país sí que establece de forma

centralizada el cumplimiento de requisitos de experiencia docente y formación directiva.

Tabla 55. Resumen aspectos relacionados en la selección del director.

| | | | Modelo español | Perfil europeo | |
|-----------------------------------|-------------------|---|-------------------------------|----------------------------------|----------------------------|
| Procedimiento de selección | 1 | Método de selección | Prueba de selección | Contratación abierta | |
| | 2 | Selección | Autonomía | Autonomía limitada | Poca autonomía |
| | | | Responsable | Autoridad + comunidad escolar | Autoridad local o superior |
| | 3 | Despido | Autonomía | No | No |
| | | | Responsable | Autoridad educativa | Autoridad local o superior |
| | Requisitos | 4 | Experiencia docente | 5 años | No hay homogeneidad |
| 5 | | Formación directiva previa | 120 h | No hay homogeneidad | |
| | | Experiencia administrativa | No se exige | No se exige | |
| 6 | | Formación continua | Deber profesional + promoción | Opcional | |
| Remuneración salarial | 7 | Nivel de decisión sobre el salario | Central + autonómico | Central (autoridades superiores) | |
| | 8 | Diferencia % de sueldo (CINE1) | 17.2 % aprox. | Cercano a 30% | |

Fuente: Elaboración propia

4. Análisis de la gestión de recursos

La capacidad de influencia que el director puede ejercer en su centro, está condicionada no sólo por las cualidades de liderazgo que éste posea, sino también por el grado de autonomía de que disponga el centro. Una vez el centro dispone de competencias en ciertos ámbitos, la capacidad de influencia del director dependerá del grado de competencias que el director tenga a la hora de gestionar esos aspectos. Con esto no se trata de que éste se convierta en un centralizador de poder, sino que se pretende que disponga de las herramientas suficientes para que, a través del consenso y colaboración, pueda adaptar todos los recursos de los cuales dispone su centro, a las necesidades y objetivos que se planteen. Sin competencias reales para llevar a cabo estos cambios y planes de actuación, ni el director ni ningún otro miembro de la comunidad escolar de ese centro, serán capaces de *individualizar* su escuela. Entendiéndose esta individualización como la capacidad para adaptar cada una de estas instituciones según sus características, potencialidades y peculiaridades, a las necesidades que presenten los alumnos.

Por ello, a continuación van a analizarse dos grandes bloques centrados en la gestión económica y de recursos materiales, y en la gestión del personal del centro.

4.1. Equipo directivo

Antes de pasar a estos dos bloques, conviene tratar otro punto importante del modo en el que el director lleva a cabo sus tareas. Ya se ha hablado del gran número de tareas a las cuales debe enfrentarse diariamente. Unas tareas que no puede, ni debe, realizar en solitario, siendo necesario que su trabajo se cimiente en la colaboración con todos los miembros del centro a través de un liderazgo distributivo y compartido. De ningún modo, debe entenderse la labor del director como una labor aislada que deba ser realizada de forma exclusiva

por él, sino que éste debe saber delegar tareas y crear equipos de trabajo. Así, es importante ver en estos modelos cómo se distribuyen las responsabilidades del director, si bien se realiza en grupos estables de trabajo (equipo directivo), o se hace a través de grupos de trabajos no definidos.

En nuestro país, el director comparte gran parte de sus tareas y su liderazgo tanto con el Consejo Escolar del centro (aunque con la LOMCE este órgano ha visto disminuidas sus competencias), y con un equipo directivo formado, normalmente, por la figura del vicedirector/a, secretario/a, y jefe/a de estudios (aunque a estos cargos varían según el tamaño del centro, pudiendo existir otras). Este tipo de equipos estables, en los que las funciones de cada miembro están definidas y con los que el director comparte responsabilidades, se puede definir como *equipos formales*. Pero este tipo de reparto de responsabilidades, a través de equipos formales, no es el único modelo que existe en Europa, a pesar de ello, sí que es el más extendido. Existen otros enfoques más innovadores en los que la distribución de competencias y tareas se hace en *equipos no formales*. En esos sistemas educativos, se incentiva la participación y la asunción de responsabilidades y liderazgo en equipos más flexibles que pueden variar según las tareas y áreas de responsabilidad. Aunque este modelo está menos extendido en Europa. Así, en los países escogidos, la distribución de tareas se realiza del siguiente modo:

Tabla 56. Distribución de tareas del centro (2011/2012)

| nº | | Bélgica | | | Países Bajos | Irlanda | Finlandia | España (LOMCE) |
|----|------------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|
| | | fr | fl | al | | | | |
| 9 | Distribución de tareas | Equipos formales | El centro decide | Equipos formales | El centro decide | Equipos formales | El centro decide | Equipos formales |

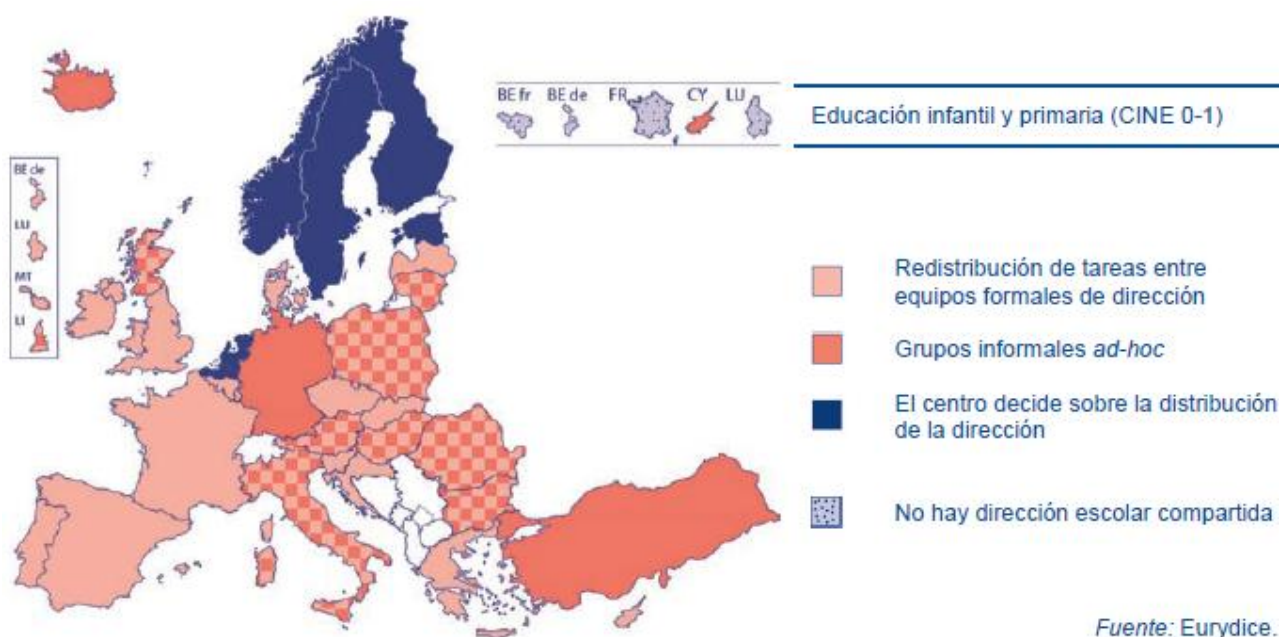
Fuente: Información adaptada de European Commission/EACEA/Eurydice, 2013.

Se puede ver que Finlandia, Holanda y la comunidad flamenca de Bélgica no tienen una normativa central que defina y establezca la distribución de

tareas, sino que es el centro quien decide cómo realizarlo. Aunque esta decisión suele concretarse en la constitución de equipos formales.

De los países observados en este estudio, ninguno de ellos opta por la creación directa de grupos informales de trabajo. Un modelo que en la actualidad es asumido y potenciado en Alemania.

Ilustración 11. Creación de equipos de trabajo directivo regulado desde nivel legislativo central (2011/2012)



Fuente: European Commission/EACEA/Eurydice (2013:125)

4.2. Gestión económica

En lo referente a la gestión de recursos económicos, existe una gran diversidad en Europa, debida sobre todo a que el grado de competencia de los centros no se concentra en todos los aspectos económicos de igual modo, sino que existen áreas con mayor o menor autonomía.

A pesar de esto, sí que existe cierta autonomía generalizada en este aspecto, siendo una minoría los países que restringen esta competencia a sus centros, ya sea en la gestión de recursos económicos públicos, o a la hora de gestionar y obtener recursos privados (European Commission /EACEA/Eurydice, 2012).

Así pues, debido a esta variedad, veamos si se puede hacer extensible un modelo común en los países escogidos para esta comparación.

4.2.1. Gestión de fondos públicos

a) Asignación de recursos a los centros

Antes de pasar a conocer cuál es el grado de autonomía de los centros a la hora de utilizar los fondos públicos que les son asignados, es conveniente hablar de cuál es el modelo utilizado por la Administración superior (ya sea central, autonómica o local) para dotar de recursos a los centros.

En Europa existen dos métodos comúnmente extendidos en la asignación de recursos a los centros (European Commission/EACEA/Eurydice, 2014). El primer método consiste en la utilización de criterios y fórmulas definidas que determinan la cantidad que es asignada a cada uno de los colegios. Este modelo persigue una asignación centralizada y equitativa para todos, siendo el utilizado en España. En este país se asigna una cantidad presupuestaria a la Consejería de Educación de cada Comunidad Autónoma utilizando unos criterios previamente establecidos, y a su vez, estas consejerías siguen el mismo procedimiento para asignar el presupuesto a los centros.

El segundo modelo de asignación de recursos, está basado en la asignación de recursos según las necesidades de los centros. Para ello, se establecen los criterios para dotar de esta financiación (número de alumnado, programas desarrollados, alumnos con NEE, inmigración, o situación sociocultural entre otros). Este modelo es el más extendido en Europa, en donde las Administraciones educativas tienen mayor autonomía para decidir el volumen de recursos que asignan a cada una de las instituciones escolares.

Este modelo también es el más extendido en los países estudiados, como muestra la tabla siguiente:

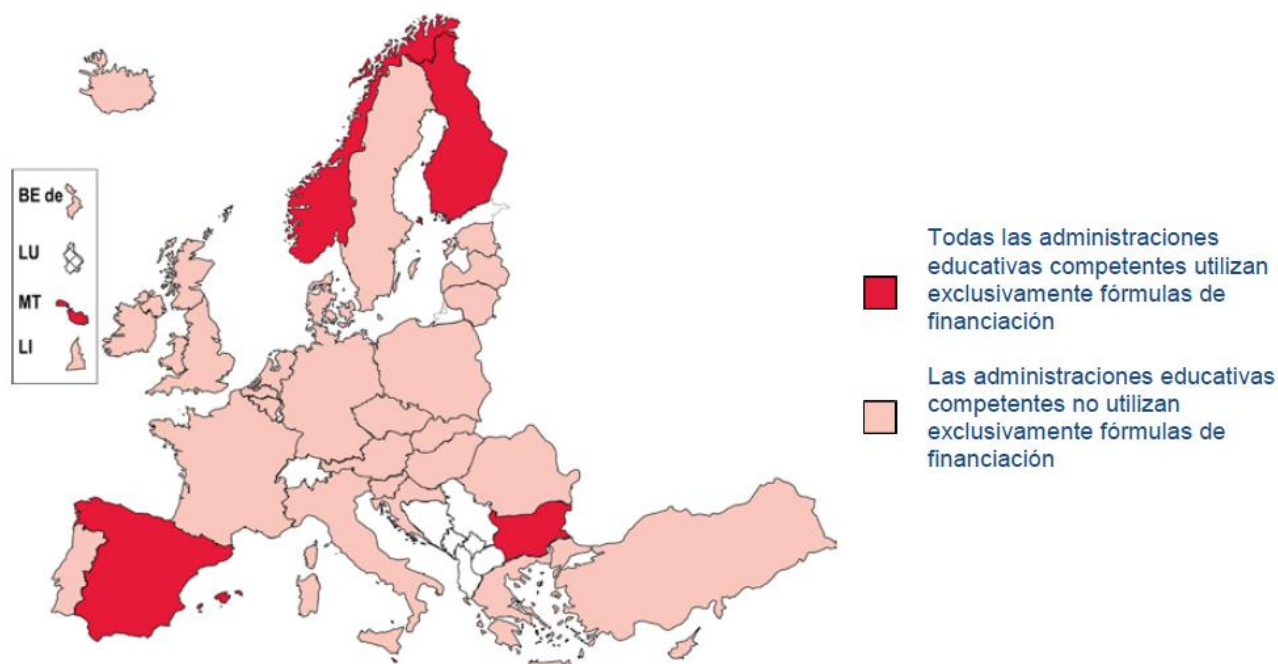
Tabla 57. Criterio utilizado para asignar recursos públicos a los centros (2013/2014)

| nº | | Bélgica | | | Países Bajos | Irlanda | Finlandia | España (LOMCE) |
|----|---|------------|------------|------------|--------------|------------|-----------|----------------|
| | | fr | fl | al | | | | |
| 10 | Criterio de asignación de fondos públicos | No fórmula | No fórmula | No fórmula | No fórmula | No fórmula | Fórmula | Fórmula |

Fuente: Información adaptada de European Commission/EACEA/Eurydice, 2014.

En estas naciones, la utilización en exclusiva de fórmulas preestablecidas para la asignación de recursos de forma centralizada es utilizada por Finlandia y España. Como muestra la ilustración siguiente, es un modelo poco extendido en Europa.

Ilustración 12. Situación geográfica de la utilización de los distintos métodos de asignación de recursos (2013/2014)



Fuente: European Commission/EACEA/Eurydice (2014, p.28)

b) Gestión en la utilización de fondos públicos

En el conjunto de países europeos, se produce una gran variedad en cuanto al grado de autonomía y competencias que poseen los centros para gestionar sus fondos públicos y las partidas presupuestarias en las que utilizarlos. Los aspectos más extendidos en los cuales los centros suelen hacer uso de este tipo de fondos hacen referencia tres partidas presupuestarias: gastos de muebles o inmuebles, materiales informáticos, y gastos de funcionamiento. De estos apartados, existe mayor autonomía a la hora de gestionar las partidas de funcionamiento y adquisición de equipos informáticos. Viéndose reducidas sus capacidades en cuanto adquisición de bienes inmuebles. Y siendo el director quien, comúnmente, asume las competencias en esta área.

Así, la autonomía en cuanto a la utilización de fondos públicos en los países escogidos es la siguiente⁷⁴:

Tabla 58. Grado de autonomía sobre la utilización de fondos públicos (2010/2011).

| nº | | Bélgica | | | Países Bajos | Irlanda | Finlandia | España (LOMCE) |
|----|---|-----------------|----|----|--------------|---------|-----------|----------------|
| | | fr | al | fl | | | | |
| 11 | Gastos de capital – adquisición de muebles o inmuebles | 1 ⁷⁵ | 1 | 1 | 4 | 2 | 4 | 2d |
| 12 | Gastos de funcionamiento | 1 | 1 | 1 | 4 | 1 | 4 | 1b |
| 13 | Adquisición de equipos informáticos | 1 | 1 | 1 | 4 | 2 | 4 | 1b |

Fuente: Información adaptada de European Commission/EACEA/Eurydice, 2012.

Podemos ver cómo en lo referente a *Gastos de Capital y adquisición de inmuebles* los países escogidos presentan diferentes grados de autonomía, sin poder establecerse una tendencia común en ellos. Así encontramos a Irlanda que posee una situación similar a la española, en la que los centros deben presentar propuestas, pero la Administración educativa tiene la potestad para

⁷⁴ La leyenda de estas tablas puede verse en el Anexo V

⁷⁵ 1 = plena autonomía / 2 = autonomía limitada / 3 = sin autonomía / 4 = autoridad puede delegar

aprobarlas y financiarlas. En cambio en Finlandia y los Países Bajos cada institución está al cargo de una autoridad superior (*bevoegd gezag*, en el caso holandés) quien reúne las competencias de todos los ámbitos, aunque puede delegar algunas de éstas en el centro (hecho que debe estar contemplado en los estatutos de esa institución). Esto hace que cada unidad escolar se comporte de un modo distinto, lo que dificulta la comparación del conjunto del sistema. A pesar de esto, hay que decir que Holanda sí que suele delegar esta responsabilidad, mientras Finlandia opta por no delegarla. Por último, Bélgica presenta un comportamiento distinto, gozando de gran autonomía no sólo en este apartado, sino en los tres apartados de este bloque.

En cuanto a *Gastos de Funcionamiento y adquisición de equipos informáticos*, sí existe una mayor homogeneidad, poseyendo mayor autonomía. Incluso Finlandia y Holanda, aunque la autoridad local posee estas competencias, suele delegarlas en el centro.

Sobre la gestión económica existen otros modelos en Europa como el de Chipre, Rumanía o Alemania que no tienen ninguna autonomía, aunque este último país sólo goza de cierta autonomía (2e⁷⁶) a la hora de adquirir equipos.

Una vez vistos los grados de autonomía en materia económica, veamos quienes poseen la competencia para llevarla a cabo⁷⁷:

Tabla 59. Responsables de la utilización de fondos públicos (2006/2007)⁷⁸.

| | | Bélgica | | | Países Bajos | Irlanda | Finlandia | España (LOMCE) |
|----|---|---------|----|-----|--------------|---------|--|----------------|
| | | fr | al | fl | | | | |
| 11 | Gastos de capital / adquisición de bienes inmuebles | 1 | 1 | 1+3 | 4 (1) | - | - | 1 |
| 12 | Gastos de funcionamiento | 1 | 1 | 1+3 | 4 (1) | 1+3 | 4 (1) | 1 |
| 13 | Adquisición de equipos informáticos | 1 | 1 | 1+3 | 4 (1) | 3 | 4 (1) según la cuantía de adquisición | 1 |

Fuente: Información adaptada de Coghlan y Desurmont, 2007.

⁷⁶ El centro toma las decisiones entre una lista limitada establecida por la autoridad.

⁷⁷ 1= director / 2 = profesores / 3 = órgano del centro / 4 = delegación / - = no participa el centro

⁷⁸ A pesar de que en el resto de tablas comparativas se utilizan datos más actuales, los datos de esta tabla no han podido actualizarse con mayor proximidad temporal.

Respecto a la tabla anterior, se puede observar cómo en aquellos países que disponían de autonomía sobre el control de sus *gastos de capital y adquisición de bienes inmuebles*, es el director quien tiene mayores atribuciones para su control. Incluso en la comunidad flamenca de Bélgica, el director toma estas decisiones junto al órgano de gestión del centro.

También es el director quien tiene competencia sobre los gastos de funcionamiento, ya sea en solitario (comunidad francesa y alemana de Bélgica, Países Bajos y Finlandia) o de forma compartida junto con el órgano de gestión (Irlanda, comunidad alemana de Bélgica y Francia).

De igual modo ocurre en lo referente a *adquisición de equipos informáticos*. Ya que es el director en solitario o junto al órgano de gobierno quien asume esta responsabilidad.

En el resto de Europa existe una gran variedad en estos apartados. En aproximadamente la mitad de países, los órganos de gestión son los responsables de estas tareas. Pero también existen países que reproducen un sistema completamente diferente, en el que director y profesores deciden conjuntamente.

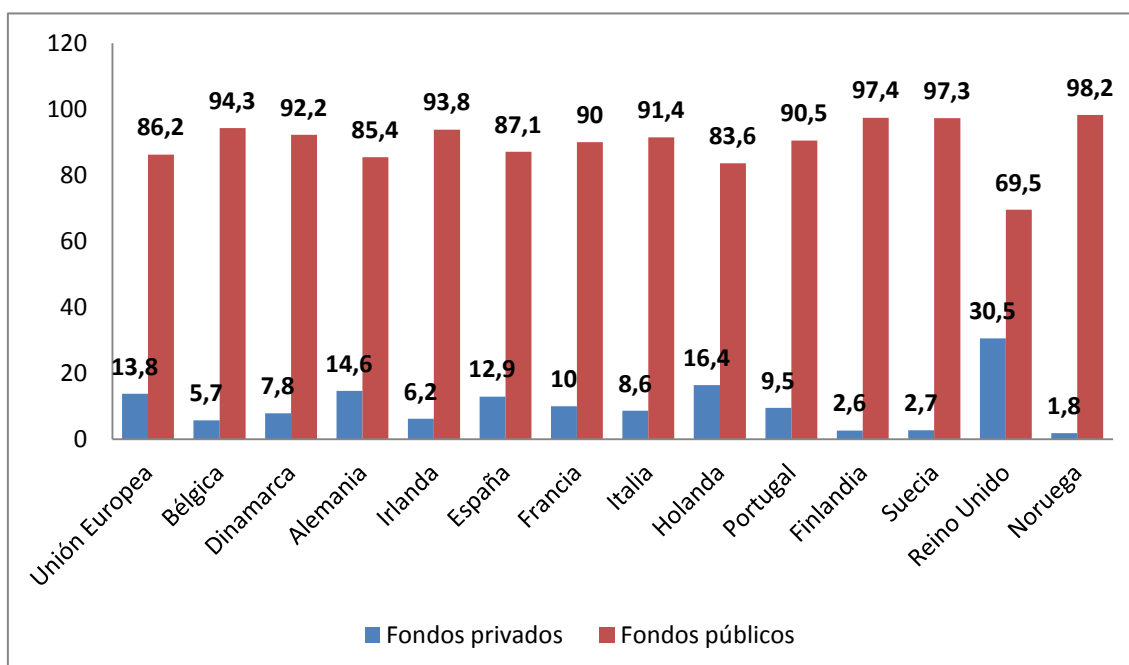
c) Conclusión

Como resumen de la gestión de fondos públicos, puede establecerse que existe la tendencia -en los países estudiados- que sean los centros quienes posean una mayor autonomía para gestionar sus gastos de funcionamiento y la adquisición de equipos informáticos. Recayendo esta autonomía en el director, ya sea en solitario o junto al órgano de gobierno del centro.

4.2.2. Gestión de fondos privados

En la mayoría de países europeos el grueso de la financiación educativa proviene de fuentes públicas, a través de los diferentes niveles de la Administración, siendo menos habitual la posibilidad de obtener ingresos a través de fuentes privadas.

Tabla 60. Porcentaje del gasto en educación procedente de fuentes públicas y privadas (2008)



Fuente: Eurostat, UOE en European Commission/EACEA/Eurydice (2012)

Los sistemas educativos europeos presentan una menor proximidad entre ellos a la hora de dotar a sus centros de mayor autonomía para la captación de fondos privados, existiendo una gran diversidad de modelos. Sobre todo, es poco común, que los centros educativos tengan competencias a la hora de suscribir préstamos, a excepción de Italia, Eslovenia, o la comunidad flamenca de Bélgica.

Más extendida, es la posibilidad de que los centros puedan recibir donaciones y/o patrocinios, recayendo la responsabilidad de estas acciones en el director de forma única o junto al órgano de gestión. Siendo menos habitual que el órgano gestor sea el único responsable, y en menor cantidad los sistemas en los que el profesorado participa junto al director (Austria y Escocia). Así en los sistemas analizados se produce la siguiente casuística⁷⁹:

Tabla 61. Autonomía sobre obtención y utilización de recursos privados (2010/2011).

| | | | Bélgica | | | Países Bajos | Irlanda | Finlandia | España |
|--------------------------------|----|--------------------------------------|---------|----|----|-----------------|---------|-----------|--------|
| | | | fr | al | fl | | | | |
| Obtención de fondos privados | 14 | Alquiler de local | 1 | 1 | 1 | 4 | 1 | 3 | 2d |
| | 15 | Búsqueda de donaciones y patrocinios | 1 | 1 | 1 | 4 | 1 | 4 | 1b |
| | 16 | Préstamos | 3 | 3 | 1 | 4 | 2 | 3 | - |
| Utilización de fondos privados | 17 | Adquisición de inmuebles | 3 | 3 | 1 | 4 poco común | 1 | 3 | 3 |
| | 18 | Adquisición de muebles | 1 | 1 | 1 | 4 | 1 | 3 | 1a |
| | 19 | Contratación de personal docente | 3 | 3 | 1 | 4 | 1 | 3 | - |
| | 20 | Contratación no docentes | 3 | 3 | 1 | 4 | 1 | 3 | - |

Fuente: Información adaptada de European Commission/EACEA/Eurydice, 2012.

De manera generalizada se muestra cómo los centros no tienen competencia para obtener dinero a través de *préstamos*. Siendo inexistente la autonomía en este aspecto en España, Finlandia, y en la comunidad francesa y alemana de Bélgica. Incluso en Holanda, la autoridad no suele delegar esta tarea en las instituciones educativas. Aunque Irlanda mantiene cierta autonomía limitada, el caso más llamativo es el de la comunidad flamenca de Bélgica en la que los centros sí tienen autonomía para solicitar préstamos.

⁷⁹ 1 = plena autonomía / 2 = autonomía limitada / 3 = sin autonomía / 4 = autoridad puede delegar
La leyenda completa utilizada en las tablas se encuentra en el anexo V

La autonomía institucional aumenta en cuanto a la recaudación de dinero privado a través del *alquiler de sus instalaciones* y de la búsqueda de *donaciones y patrocinios*. Así, encontramos un nivel elevado de autonomía en Bélgica e Irlanda, incluso nuestro país posee cierto grado de autonomía en el alquiler de su local, y mayor autonomía en la búsqueda de donaciones y patrocinios. Diferente es el caso de Países Bajos y Finlandia, donde la autoridad educativa local puede delegar estas responsabilidades en el centro, aunque normalmente es asumida por dichas autoridades.

A la hora de *utilizar estos fondos privados*, la autonomía se ve aún más reducida. Así, tan solo en la *adquisición de mobiliario*, existe mayor autonomía en Bélgica, Irlanda y España. Pero en el resto de aspectos, esta competencia no suele dejarse en manos de los centros educativos. Únicamente Irlanda y la comunidad flamenca de Bélgica tienen grandes competencias en todos los apartados. En el caso de Finlandia, las comunidades francesa y alemana de Bélgica, España, u Holanda (las autoridades no suelen ceder esta competencia) no poseen los centros autonomía en la utilización de estos fondos ya sea para *contratar a personal docente o no docente*, ni *adquirir inmuebles*.

Una vez visto el grado de autonomía que poseen los centros en estos apartados, a continuación se muestra en quién se concreta la competencia para gestionar esta autonomía⁸⁰:

Tabla 62. Responsables de la utilización de fondos privados (2006/2007)⁸¹.

| | | | Bélgica | | | Países Bajos | Irlanda | Finlandia | España (LOMCE) |
|------------------------------|----|--------------------------------------|---------|----|-----|--------------|---------|-----------|----------------|
| | | | fr | al | fl | | | | |
| Obtención de fondos privados | 14 | Alquiler de local | 1 | 1 | 1+3 | 4 | 3 | - | 1 |
| | 15 | Búsqueda de donaciones y patrocinios | 1 | 1 | 1+3 | 4 | 3 | 4 | 1 |
| | 16 | Préstamos | - | - | 1+3 | 4 | - | - | - |

⁸⁰ 1= director / 2 = profesores / 3 = órgano del centro / 4 = delegación / - = no participa el centro

⁸¹ A pesar de que en el resto de tablas comparativas se utilizan datos del curso 2010/2011 o del curso 2011/2012. Los datos de esta tabla no han podido actualizarse con mayor proximidad temporal.

| | | | | | | | | | |
|---------------------------------------|----|---|---|---|-----|---|---|---|---|
| Utilización de fondos privados | 17 | Adquisición de inmuebles | - | - | 1+3 | 4 | 3 | - | - |
| | 18 | Adquisición de muebles | 1 | 1 | 1+3 | 4 | 3 | - | 1 |
| | 19 | Contratación de personal docente | - | - | 1+3 | 4 | 3 | - | - |
| | 20 | Contratación no docentes | - | - | 1+3 | 4 | 3 | - | - |

Resulta complicado establecer una tendencia común en estos aspectos en los países mostrados. Aunque cada nación deposita en la misma persona estas competencias, cada país lo hace sobre un responsable diferente. Así, no puede establecerse un perfil común en cuanto al responsable en el cual recae la competencia de obtener y utilizar fondos privados.

En el resto países europeos, el director junto al órgano de gestión suelen ser los encargados de obtener recursos privados. En cambio, en cuanto a su utilización, es más habitual encontrar que sea el órgano de gestión quien tenga esta competencia, ya sea de forma única o compartiéndolo junto al director.

A la hora de realizar contrataciones de personal con estos recursos privados, el índice de autonomía se reduce, siendo más usual la *contratación de personal no docente* (Lituania, Portugal, Letonia y Escocia), y poco corriente la *contratación de personal docente* (Letonia). En estos casos, la competencia suele recaer en el director y en el órgano de gestión.

Conclusión

En los modelos estudiados, puede llegarse a la conclusión de que existe muy poca autonomía a la hora de *obtener y utilizar fondos económicos procedentes de fuentes privadas*. Existiendo una mayor autonomía respecto a la adquisición de muebles. Esta autonomía recae en cada país de los estudiados en figuras diferentes, por lo que no puede establecerse un modelo o tendencia comunitaria.

4.3. Gestión de personal docente

4.3.1. Gestión en la contratación y remuneración del profesorado

Como se ha podido ir viendo, los países estudiados confieren a sus centros unos grados de autonomía muy diversos que varían según las áreas de gestión estudiadas. Esta característica se reproduce de igual modo a la hora de gestionar los recursos humanos. Así, podemos encontrar países con gran autonomía en la gestión del profesorado (Reino Unido, países bálticos o Irlanda), o encontrar otros países en los que varía su capacidad de autonomía según qué apartados se observen (como sucede en Finlandia, Holanda o Dinamarca), o países con una autonomía bastante limitada a la hora de gestionar a su profesorado (Chipre, Turquía, Grecia o Francia).

De igual modo sucede con los encargados de recibir esta autonomía, sin existir un modelo común. Si bien es cierto que -en el conjunto europeo- en este ámbito de gestión, los docentes no participan en esta toma de decisiones más allá de aquellos que puedan participar como miembros del órgano de gestión del centro. Esta responsabilidad suele recaer en el director de la institución educativa.

Así pues, y de forma generalizada, se puede hacer extensible en Europa un modelo de gestión de recursos humanos en el cual los centros educativos gozan de cierta autonomía, siendo una minoría de países aquellos que esta responsabilidad recae únicamente sobre las autoridades centrales o autonómicas. Es importante destacar que los países que no gozan de autonomía en este aspecto se concentran en el Sur de Europa: España, Francia, Grecia, Italia, Chipre y Malta (European Commission/EACEA/Eurydice, 2013). Así, nuestro país es un ejemplo de la limitada capacidad de los centros públicos para contratar o despedir al profesorado. En cambio, en más de la

mitad de países que participaron en el informe TALIS 2013⁸², se muestra cómo más del 90% del profesorado europeo trabaja en centros que poseen un nivel elevado de autonomía en esta gestión. En España, el porcentaje de profesores que respondieron al informe TALIS cuyo centro tenía autonomía en estos aspectos se reduce al 30%⁸³ (INEE, 2014).

A continuación, se puede analizar la autonomía que tienen los centros de enseñanza de los países escogidos sobre diversos aspectos de la gestión de su profesorado. En concreto se analiza el grado de autonomía para seleccionar profesorado para cubrir puestos vacantes o para cubrir sustituciones temporales, cuál es el grado de autonomía para despedir a profesorado o conferir responsabilidades al profesorado, así como el grado de autonomía para dotar complementos salariales por realizar horas extras o por asumir responsabilidades o cargos⁸⁴.

Tabla 63. Grado de autonomía de los centros con respecto a los docentes (2010-11)

| | | Bélgica | | | Países Bajos | Irlanda | Finlandia | España (LOMCE) |
|----|---|--|----|----|----------------------|----------------------|----------------------|--------------------|
| | | fr | al | fl | | | | |
| 21 | Selección para puestos vacantes | 3 | 3 | 1 | 4 | 1a | 4 | 3 |
| | Procedimiento de selección | Listado de aspirantes (fr y al) Contratación abierta (fl) | | | Contratación abierta | Contratación abierta | Contratación abierta | Concurso-oposición |
| 22 | Selección para sustituciones | 2 | 3 | 1 | 4 | 3 CINE1 1a CINE2 | 4 | 3 |
| 23 | Despido | 2 | 3 | 2 | 4 (3 normalmente) | 3 CINE1 1a CINE2 | 3 | 3 |
| 24 | Funciones y responsabilidades | 1 | 1 | 1 | 4 | 3 CINE1 1a CINE2 | 4 | 2d |
| 25 | Complementos por actividades extra al contrato | Horas extras | | | 4 | - | 4 | - |
| 26 | | Funciones y responsabilidades | | | 4 | 2 | 4 | 3 |

Fuente: Información adaptada de European Commission/EACEA/Eurydice, 2012.

⁸² El informe TALIS (Teaching and Learning International Study) es un programa internacional de la OCDE de encuestas sobre el personal docente y el entorno de aprendizaje. Este estudio proporciona información sobre convicciones sobre enseñanza, actitudes del profesorado, prácticas pedagógicas y otros factores que condicionan la percepción laboral en los centros de enseñanza.

⁸³ Este porcentaje concuerda con la tasa de profesorado que trabaja en centros de la red escolar de centros privados/concertados.

⁸⁴ 1 = plena autonomía / 2 = autonomía limitada / 3 = sin autonomía / 4 = autoridad puede delegar

En cuanto a estos países europeos, el punto más claro quizás sea la gestión sobre el *despido* de profesorado, siendo muy limitada la autonomía (excepto en CINE2 en Irlanda). De hecho, no tienen ninguna autonomía en este aspecto la comunidad alemana de Bélgica, Irlanda (CINE1), Finlandia y España. Incluso en Holanda, donde la autoridad local puede delegar algunas de sus competencias, normalmente suele hacer suya esta función.

Quizás sea más interesante, para realizar la comparación, partir del modelo español y así poder observar mejor la diferencia respecto al resto de modelos. Así, los centros españoles poseen una ausencia casi total de autonomía sobre su profesorado. Únicamente se contempla cierta autonomía limitada a la hora de *atribuir funciones y responsabilidades* sobre su profesorado. Recordemos que nuestros centros asignan funciones como las de coordinador de ciclo, coordinador TIC, coordinación de formación, o jefe de departamento entre otras. Este modelo que tiene España, con una limitación casi total sobre su profesorado, es compartido por países como Chipre y Malta, incluso también se produce de forma similar en la comunidad germana de Bélgica. Aunque ésta, posee mucha más autonomía para definir funciones, tareas y responsabilidades.

En el resto de países, puede observarse un aumento de la autonomía en cuanto a *selección de profesorado para sustituciones*, que en Irlanda y en la comunidad flamenca de Bélgica se concreta en un grado alto de autonomía. Mientras que en Holanda y Finlandia, la autoridad local puede delegar en los centros estas funciones. Sin embargo, aumenta la autonomía y se generaliza en cuanto al *establecimiento de las responsabilidades, tareas y funciones del profesorado*.

Quizás sea la *selección de puestos vacantes* el ítem donde existe una menor autonomía. Esto es debido a que esta contratación depende del sistema de selección que suele estar en manos del gobierno central o local. En Europa existen tres métodos generalizados a la hora de seleccionar a los docentes. El primero es el utilizado en países como España o Francia, a través de un *concurso-oposición* organizado a nivel central en el cual los centros no tienen ninguna competencia. El segundo modelo, llamado de *contratación*

abierta, hace referencia a un procedimiento descentralizado en el que la responsabilidad para recoger solicitudes, publicar los puestos y seleccionar a los candidatos, recae sobre los centros educativos (en ocasiones también participa la autoridad local). Y como tercer método de contratación se utiliza un *listado de aspirantes* en el que la Administración intermedia o superior recopila un listado de personas, junto a las titulaciones que poseen, para que sean seleccionadas. El modelo de *concurso-oposición* que tiene España no se reproduce en ningún otro país de los estudiados. Por el contrario, en estos países, la *contratación abierta* es el método más utilizado para seleccionar a su profesorado.

En la generalidad europea, son muchos los que asignan a sus centros la capacidad de decidir sobre los sustitutos temporales de profesores o sobre los complementos salariales por horas extra. Como ejemplo tenemos el modelo alemán, que posee un elevado grado de autonomía (1b) en estos dos aspectos.

Una vez visto el grado de autonomía que poseen los centros sobre diversos aspectos de la gestión de su personal, a continuación se estudia el responsable de llevar a cabo esa autonomía⁸⁵.

Tabla 64. Responsables de la toma de decisiones respecto a los docentes.

| | | Bélgica | | | Países Bajos | Irlanda | Finlandia | España |
|----|--|---------|----|-----|----------------------|---------------------|-----------|--------|
| | | fr | al | fl | | | | |
| 21 | Selección para vacantes | - | - | 2 | 4 (3) | 1+3 | 4 (1) | - |
| 22 | Selección para sustitución | - | - | 1/3 | 4 (1/3) | 1+3 | 4 (1/3) | - |
| 23 | Despido | - | - | 1/3 | 4 (- normalmente) | 3 | 1+3 | - |
| 24 | Deberes y responsabilidades | 1 | 3 | 2 | 4 (1) | 3 | 4 (1/3) | 1 |
| 25 | Responsables Horas extras | - | - | - | 4 (3) | - | 4 (1) | - |
| 26 | complementos salariales actividades extra Funciones y responsabilidades | - | - | - | 4 (3) | - CINE 1 3 CINE2 | 4 (1) | - |

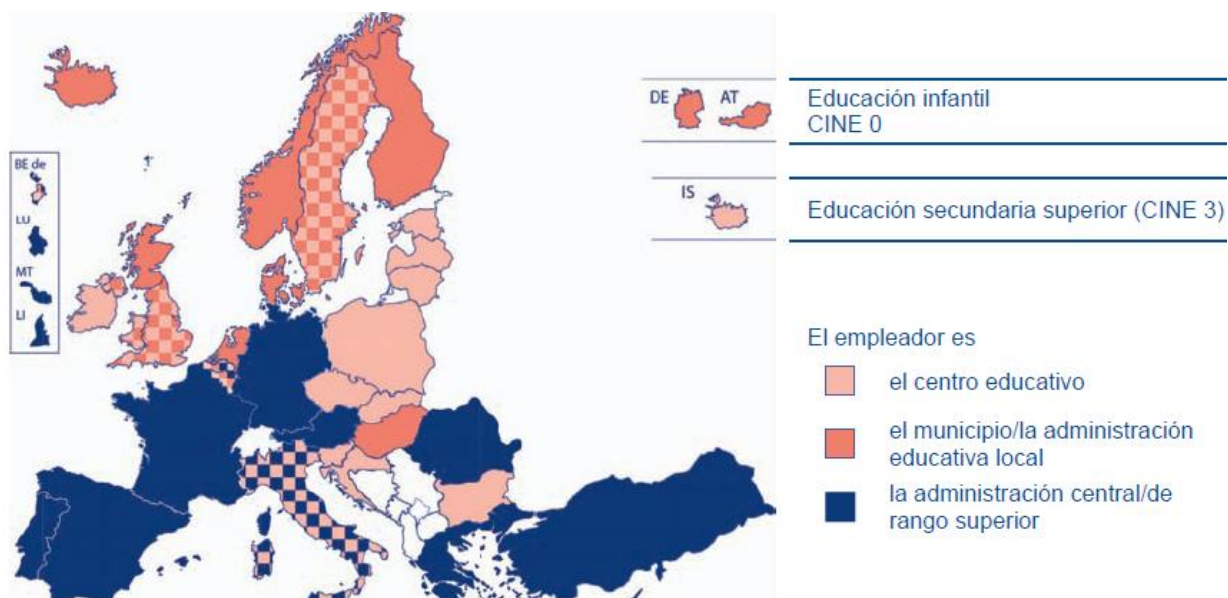
⁸⁵ 1= director / 2 = profesores / 3 = órgano del centro / 4 = delegación / - = no participa el centro

En los modelos elegidos, podemos observar que aquellos aspectos en los que el centro tiene competencias asignadas, ésta suele recaer en el director, ya sea de forma única o junto al órgano de gestión del centro.

Si nos fijamos en cada ítem, podemos ver cómo la *selección para vacantes* ofrece un abanico más grande de modelos, sin producirse un perfil claro sobre quién es el responsable de reunir esta competencia, combinándose director y órgano de gestión. Es singular el caso de la comunidad de habla flamenca de Bélgica, ya que la opinión del profesorado es tenida muy en cuenta a la hora de realizar esta selección.

A la hora de analizar el responsable que posee la competencia sobre la selección de docentes, es curioso ver que en Europa existe cierta predisposición geográfica para determinar al encargado de centralizar esta competencia. Así, en el Sur de Europa esta competencia la posee el gobierno central. En cambio, en los países del Este, los centros poseen mayor libertad. Y los países situados al Norte de Europa, otorgan mayor responsabilidad local y municipal.

Ilustración 13. Órganos competentes en la contratación del profesorado (2011/2012)



Fuente: European Commission/EACEA/Eurydice (2013, p. 51)

Sobre los aspectos de *selección de docentes para cubrir sustituciones temporales, y asignación de deberes y responsabilidades*, la competencia recae en el director o en el órgano de gestión del centro, ya sea de forma aislada o combinados.

En cuanto a la *concesión de retribuciones* a pesar de la poca autonomía en este aspecto de los países escogidos, se puede ver que aquellos que gozan de cierto grado de autonomía, ésta se deposita en el director o en el órgano de gobierno. Y a diferencia de la *selección de docentes para cubrir sustituciones temporales, y asignación de deberes y responsabilidades*, estos dos responsables no comparten entre ellos esta competencia.

En materia de *despido*, esta competencia recae en manos del órgano de gestión, de forma aislada o junto al director.

En el resto de Europa, alrededor de la mitad de los países, la *selección de profesores* no es de competencia de los centros, y en aquellas naciones que sí ceden esta autonomía, es el director quien la ejerce de manera aislada (países escandinavos) o junto al órgano de gobierno (bloque anglosajón).

Respecto a la autonomía en materia de *despido*, ésta es muy limitada. Incluso los países que dotan a los centros de un elevado grado de competencias, la legislación limita claramente los motivos de despido del profesorado.

Sobre los *complementos retributivos por tareas realizadas* en el resto de Europa, aquellos países que disponen de autonomía en estos apartados, ésta se asigna al director. Por ejemplo, en países como Polonia, el director puede conceder incentivos según: la buena calidad del trabajo, la realización pedagógica, introducción de innovaciones eficaces, contribución al trabajo de enseñanza global, eficiencia en la ejecución de sus tareas y obligaciones (European Commission/EACEA/Eurydice, 2013). Sólo en Rumanía, el órgano de gestión es el único responsable.

Conclusión

Si bien no existe un modelo generalizado y extendido en todos países escogidos sobre la gestión del profesorado, sí podemos decir que estos tienen mayor autonomía en este aspecto que España. Es importante destacar que estas naciones tienen cierto grado de autonomía para que sus centros puedan contratar a profesorado para cubrir puestos temporales, aunque no existe un modelo único con el que se pueda estandarizar en quién recae esta competencia. A pesar de esto, la figura del director cobra relevancia al ser éste o el órgano de gobierno quienes se encargan de realizar esta tarea.

De manera similar puede observarse que existe una elevada autonomía para asignar tareas y definir deberes y responsabilidades. En este aspecto, la responsabilidad de ejercer esta competencia se reparte entre director y/u órgano de gestión.

También se puede ver que existe un modelo bastante generalizado sobre la falta de autonomía a la hora de despedir al profesorado.

4.3.2. Gestión sobre la evaluación del profesorado

El proceso de dotación de mayor autonomía a los centros, ha traído consigo un aumento de tareas y responsabilidades de todos los miembros del centro, no sólo del director (Coghlan y Desurmort, 2007). Lo que también ha provocado que se busque un mayor control sobre los procesos llevados a cabo, no sólo por los centros, sino también por el profesorado. Aunque los procesos regulares de evaluación no se han generalizado en todos los países, aquellos países que lo han puesto en marcha lo han llevado a cabo de formas muy distintas, limitándose muchos a una evaluación puntual relacionada con la promoción (por ejemplo España).

Así pues, en Europa se llevan a cabo diversas formas de realizar esta evaluación, aunque existen dos modelos más extendidos: el primer modelo es

la evaluación llevada a cabo por el director o por un evaluador externo (generalmente un inspector) ya sea de forma regular o en circunstancias concretas; y un segundo modelo realizado por autoevaluación. También pueden darse otros sistemas basados en análisis de resultados, utilizados de forma aislada o unidos a la observación y descripción de los procesos educativos. Los sistemas de evaluación han ido evolucionando desde aquellos en los que se prestaba mayor atención a los procesos, pasando a prestar mayor atención a los resultados obtenidos (tendencia actual).

En la actualidad los modelos de evaluación individual están aumentando en Europa (Desurmont, Forsthuber, y Oberheidt, 2008), y suelen estar acompañados de sistemas de recompensas a los docentes. Así, la realización de un correcto seguimiento y evaluación, se ha convertido en una tarea cada vez más complicada.

A continuación, se muestran los diferentes sistemas de evaluación a docentes que se dan en los países escogidos:

Tabla 65. Sistemas de evaluación docente (2013/2014).

| <i>nº de ítem</i> 27 | Bélgica | | | Países Bajos | Irlanda | Finlandia | España (LOMCE) |
|---|---------|----|----|-----------------|---------|-----------|-------------------|
| | fr | al | fl | | | | |
| Inspección educativa | X | X | | | X | | X |
| Evaluación interna de los centros | | | | | X | | |
| Evaluación individual a cargo del director | X | X | X | X | | | |
| Evaluación individual realizada por compañeros | | | | | | | |
| No existe evaluación | | | | | | X | |

Fuente: European Commission /EACEA/Eurydice (2015b)

Se puede ver que no existe un sistema de evaluación extendido en todos los modelos. A pesar de esto, el director participa en Bélgica y en los Países Bajos como responsable (único o junto a la inspección educativa) de valorar al profesorado, ya sea de forma regular o ante circunstancias concretas como pueda ser la promoción o la utilización de métodos de enseñanza que presenten problemas.

Respecto a la evaluación realizada por un cuerpo de inspectores, hay que decir que en Europa es un modelo bastante extendido, ya sean pertenecientes a la Administración central (Francia) o a las administraciones regionales (España, Alemania o Austria). A pesar de esto, la utilización de la inspección educativa como modelo único de evaluación, ha caído en desuso, tendiendo a combinarse éste con otras formas de evaluación. De hecho, en 17 países se utiliza esta evaluación externa ya sea de forma regular o puntualmente. Y en todos ellos, menos España y Macedonia, este proceso es acompañado de otro modelo (como muestra Irlanda o Bélgica). Generalmente esta evaluación externa es acompañada de la evaluación realizada por el director, pretendiendo que en la evaluación al docente se incluya la opinión de aquel responsable que está diariamente a su lado.

De la tabla mostrada, hay que destacar los modelos de los Países Bajos y de Finlandia. En el primer caso, y a pesar de que Holanda no tiene una normativa central de evaluación individual de docentes, esta evaluación se realiza normalmente a través de entrevistas habituales con el director del centro u otras personas de la directiva. Sobre Finlandia hay que destacar que no existe una evaluación a los docentes de manera individual. En este país no se hace hincapié en lo que ha pasado, sino que se invierte mayor preocupación en el proceso de planificación y preparación inicial.

También existen otros métodos como el de la autoevaluación, que se da en 8 países europeos, aunque ninguno de ellos aparece en esta comparativa.

Conclusión

Aunque no existe un modelo de evaluación docente común en Europa sí que puede verse cómo los sistemas basados en la labor de la inspección se acompañan de otros tipos de evaluación, ya sean llevados a cabo por el director o realizadas sobre los procesos y resultados del centro. Así, el modelo español realizado únicamente por la inspección educativa, no se reproduce en ninguno otro de los países estudiados.

4.4. Resumen

A modo de recopilación final sobre la gestión de los recursos económicos y sobre la gestión del profesorado, se puede decir que no existe un modelo generalizado en los países escogidos, ni en cuanto al grado de autonomía ni sobre el responsable de poseer estas competencias. A pesar de esto, cuando se confiere a los centros algún grado de autonomía, existe una mayor tendencia a que sean los directores quienes realicen ciertas tareas de forma única o junto al órgano de gobierno del centro. Así, los directores de estas naciones participan activamente en la toma de decisiones de su centro, poseyendo un papel fundamental en estos sistemas. Aunque este papel varía según el país y la competencia estudiada.

Por ello, en este bloque es complicado realizar un perfil competencial europeo. Sino que, más bien, se muestra una línea hacia la que tienden el conjunto de los países escogidos. Así pues, se podría resumir de este modo esta *tendencia* en cuanto a la gestión europea del centro:

Ilustración 14. Resumen de las tendencias europeas sobre la gestión de recursos

Distribución de responsabilidad en equipos formales de trabajo – Rechazo a las fórmulas cerradas para asignar recursos a los centros – Director gestiona gastos de funcionamiento y compra de equipos informáticos sólo o junto órgano de gobierno – Limitación de autonomía para obtener y gestionar fondos privados – Cierta autonomía para seleccionar profesorado en puestos temporales – Aumento de autonomía del director y/u órgano de gobierno para definir deberes y responsabilidades – Pocas competencias sobre profesorado - La inspección no realiza en solitario la evaluación docente, se acompaña de otro sistema

Fuente: Elaboración propia

Así a continuación, se muestra la tabla comparativa final entre el modelo español, y la tendencia que se observa en los modelos europeos escogidos sobre la gestión de recursos económicos y del profesorado:

Tabla 66. Resumen estudio comparativo de la gestión de recursos.

| Área | | Competencias | España | Perfil europeo | |
|-----------------------------|-------------------------------------|---|-----------------|--|---|
| Distribución de tareas | 9 | Distribución de tareas del director en el centro | Equipo formal | Equipo formal | |
| Asignación recursos | 10 | Criterios utilizados para asignar recursos públicos a centros | Fórmula cerrada | Inclusión de fórmulas junto otros mecanismos | |
| Utilización fondos públicos | 11 | Gastos de capital – adquisición de inmuebles | Autonomía | Muy limitada | No hay homogeneidad |
| | | | Responsable | Director | Director sólo o con órgano de gobierno |
| | 12 | Gastos de funcionamiento | Autonomía | Alta | Alta |
| | | | Responsable | Director | Director sólo o con órgano de gobierno |
| 13 | Adquisición de equipos informáticos | Autonomía | Alta | Tendencia hacia autonomía pero en distintos grados | |
| | | Responsable | Director | Director sólo o con órgano de gobierno | |

| | | | | | |
|--|---|--|--------------------|--------------------|--|
| Obtención y utilización fondos privados | 14 | Alquiler de local | Grado de autonomía | Limitado | No hay homogeneidad |
| | | | Responsable | Director | No hay homogeneidad |
| | 15 | Búsqueda de donaciones y patrocinios | Grado de autonomía | Alto | Tendencia hacia cierta autonomía |
| | | | Responsable | Director | No hay homogeneidad |
| | 16 | Préstamos | Grado de autonomía | No autonomía | No autonomía |
| | | | Responsable | No hay responsable | No hay responsable |
| Utilización de fondos | 17 | Adquisición de inmuebles | Grado de autonomía | No autonomía | No autonomía |
| | | | Responsable | No hay responsable | No hay responsable |
| | 18 | Adquisición de muebles | Grado de autonomía | Alto | No hay homogeneidad |
| | | | Responsable | Director | No hay homogeneidad |
| | 19 | Contratación personal docente | Grado de autonomía | No autonomía | No autonomía |
| Responsable | | | No hay responsable | No hay responsable | |
| 20 | Contratación no docentes | Grado de autonomía | No autonomía | No autonomía | |
| Grado autonomía de los centros con respecto a docentes | 21 | Selección para puestos vacantes | Grado de autonomía | No autonomía | Muy poca o nula autonomía |
| | | | Responsable | No hay responsable | No hay homogeneidad |
| | | Procedimiento de selección | | Concurso oposición | Contratación abierta |
| | 22 | Selección para sustituciones | Grado de autonomía | No autonomía | Limitada |
| | | | Responsable | No hay responsable | Director sólo o con órgano de gobierno |
| | 23 | Despido | Grado de autonomía | No autonomía | Muy poca o nula autonomía |
| | | | Responsable | No hay responsable | No hay responsable |
| | 24 | Funciones y responsabilidades | Grado de autonomía | Limitada | Limitada |
| | | | Responsable | Director | Director sólo o con órgano de gobierno |
| | 25 | Complementos salariales por horas extras | Grado de autonomía | No autonomía | No autonomía |
| Responsable | | | No hay responsable | No hay responsable | |
| 26 | Complementos salariales por funciones y responsabilidades | Grado de autonomía | No autonomía | No autonomía | |
| | | Responsable | No hay responsable | No hay responsable | |

| | | | | |
|---------------------------------------|----|--|----------------------|---|
| Sistemas de evaluación docente | 27 | Responsables de la evaluación del profesorado | Inspección educativa | Combinación de dos estilos inspección + director o evaluación de centro |
|---------------------------------------|----|--|----------------------|---|

Fuente: Elaboración propia

5. Análisis de la gestión educativa

En la primera parte de esta tesis, se ha mostrado que la principal característica que se debe impulsar en la labor del director escolar es su liderazgo educativo. Este aspecto del director lleva consigo la disminución de tareas administrativas a favor de una mayor asunción de responsabilidades educativas. Esto no quiere decir que éste sea quien imponga la metodología, libro de texto, o la agrupación de alumnado, sino que éste debe impulsar las tareas pedagógicas y dejar de lado tareas de corte más burocrático y de supervisión administrativa. El director debe convertirse en un líder educativo que pueda intervenir, desde una vertiente totalmente profesional, en los aspectos propiamente pedagógicos del centro.

Así, en la mayoría de países europeos, en el nivel CINE⁸⁶ la autonomía en materia educativa recae sobre el profesorado, sobre todo en lo referente a selección de metodología. En cambio, en secundaria, esto varía y es el director quien pasa a tener mayor responsabilidad (excepto en lo referente a la selección de métodos de enseñanza).

5.1. Gestión sobre el contenido del currículo

En las tablas mostradas a continuación, se puede ver que los centros no tienen autonomía a la hora de establecer los objetivos mínimos que se deben

⁸⁶ Correspondiente a Educación Primaria

cumplir. Estos objetivos están prescritos a nivel central, y deben cumplirse en todo el sistema.

Tabla 67. Autonomía de los centros y responsables sobre el contenido del currículo mínimo obligatorio (2010/2011).

| | | Bélgica | | | Países Bajos | Irlanda | Finlandia | España |
|----|---|---------|----|----|--------------|---------|-----------|--------|
| | | fr | al | fl | | | | |
| 28 | Grado de autonomía ⁸⁷ | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| | Responsable | - | - | - | - | - | - | - |

Fuente: Información adaptada de European Commission/EACEA/Eurydice, 2012.

En el resto de países europeos, únicamente Escocia posee cierta autonomía en este aspecto ya que el currículo central está expresado en término de desarrollo de los alumnos sin carácter prescriptivo.

5.2. Gestión en el contenido del currículo de materias optativas

El cuadro comparativo de países muestra que el grado de autonomía de los centros para decidir sobre el contenido mínimo de las materias optativas es mayor que respecto al del currículo obligatorio que se ha visto en el apartado anterior.

Así, existe una autonomía bastante generalizada en estos países en cuanto a este aspecto, aunque en grados diversos. Esta autonomía fluctúa entre la casi autonomía hasta una grado de autonomía limitada en la que los países pueden escoger entre varias opciones marcadas por la Autoridad superior.

⁸⁷ La leyenda completa utilizada para todas las tablas de esta sección se pueden ver en el Anexo V.

Aunque en este apartado se utiliza esta relación:

Autonomía: 1=plena autonomía / 2=autonomía limitada / 3= sin autonomía / 4=autoridad puede delegar

Responsable: 1=director / 2=profesores / 3=órgano del centro / 4 = delegación / - = no participa el centro

En cuanto al responsable que posee competencias en este aspecto, varía entre los distintos países, siendo complicado establecer un perfil o una tendencia común.

Tabla 68. Autonomía y responsables sobre el contenido del currículo de materias optativas (2010/2011).

| | | Bélgica | | | Países Bajos | Irlanda | Finlandia | España (LOMCE) |
|----|---------------------------|------------|------------|--------------------|--------------------|---------|------------|----------------|
| | | fr | al | fl | | | | |
| 29 | Grado de autonomía | 1 CINE1 | - CINE1 | 1 | 1b | - | 2e | - CINE1 |
| | | 2 CINE2 | 1 CINE2 | | | | | 2d CINE2 |
| | Responsable | Profesores | director | Órgano de gobierno | Órgano de gobierno | - | Profesores | Profesores |

Fuente: Información adaptada de European Commission/EACEA/Eurydice,2012.

En el resto de países europeos es generalizada la participación del director como responsable de la planificación del currículo, ya sea en solitario (República Checa, Holanda, Polonia, Eslovaquia, Suecia, Islandia y Lituania), junto a profesorado (Alemania) o junto al órgano de gobierno (bloque anglosajón).

5.3. Gestión sobre el día a día del profesorado

A continuación se muestra la autonomía que tienen los países seleccionados sobre tres aspectos del trabajo directo del profesorado: elección de métodos de enseñanza, libros de texto y agrupación del alumnado⁸⁸.

⁸⁸ 1a = El centro toma las decisiones sin intervención externa

1b = El centro toma las decisiones dentro de un marco

1c = El centro toma las decisiones previa consulta obligatoria con las autoridades

2d = El centro toma las decisiones con o sin la autoridad superior, pero debe comunicarlas para su aprobación. La autoridad puede exigir la modificación de la propuesta del centro.

4 = Delegación de poderes

Tabla 69. Autonomía respecto a la elección de métodos de enseñanza, libros de texto y agrupación del alumnado (2010/2011).

| | | Bélgica | | | Países Bajos | Irlanda | Finlandia | España (LOMCE) |
|----|---|---------|----|----|--------------|---------|-----------|-------------------|
| | | fr | al | fl | | | | |
| 30 | Elección de métodos de enseñanza | 1a | 1a | 1a | 1a | 1b | 1a | 1a |
| 31 | Elección de libros de texto | 1a | 1a | 1a | 1a | 1a | 4 | 1a |
| 32 | Agrupación del alumnado | 1a | 1a | 1a | 1a | 1a | 1a | 2d |

Fuente: Información adaptada de European Commission/EACEA/Eurydice, 2012.

En estos tres aspectos se puede observar la gran uniformidad en cuanto al alto grado de autonomía que los centros tienen sobre aspectos básicos del día a día del trabajo en el aula: *libertad para escoger sus propios métodos de enseñanza*, la posibilidad de elegir *libros de texto*, y la competencia para *agrupar al alumnado* de diversas formas.

Esta situación se reproduce de forma similar en el resto de Europa, en cuanto a la selección de metodología, o el agrupamiento de alumnado. Aunque países como Lituania, Letonia, Malta, Portugal y Eslovenia, poseen ciertas limitaciones en cuanto al agrupamiento de su alumnado.

En cambio, en lo referente a la selección de libros de texto, en Europa sí que se dan otros modelos, en los que los centros no eligen con total libertad. Existe un grupo de naciones con una autonomía más limitada, debiendo escoger entre un listado de libros aprobados previamente por la autoridad educativa (Estonia, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Polonia y Eslovenia). También existen países como Grecia, Malta y Lituania que no tienen ninguna competencia para escoger sus libros (Desurmort, Forsthuber y Oberheidt, 2008).

La leyenda completa se puede ver en el Anexo V

A pesar de este elevado grado de libertad, todos los países disponen de mecanismos de control que supervisan estas cuestiones metodológicas, ya sea recayendo sobre los responsables superiores del centro (director u órgano de gobierno), o sobre los responsables educativos locales, o en la Inspección educativa (como es el caso de Francia o España).

Una vez visto el grado de autonomía en estos aspectos, a continuación se muestra quien asume en el centro esta responsabilidad⁸⁹:

Tabla 70. Responsables de ejercer la autonomía sobre a la elección de métodos de enseñanza, libros de texto y agrupación del alumnado (2011/2012)

| | | Bélgica | | | Países Bajos | Irlanda | Finlandia | España (LOMCE) |
|----|----------------------------------|---------|------------------------|----|------------------------|----------------------------|-----------|----------------|
| | | fr | al | fl | | | | |
| 30 | Elección de métodos de enseñanza | 2 | 2 | 1 | 2 (CINE1) 1 (CINE2) | 2 | 2 | 2 |
| 31 | Elección de libros de texto | 2 + 1 | 2 (CINE1) 1 (CINE2) | 1 | 2 (CINE1) 1 (CINE2) | 2 + 1 (CINE1) 2 (CINE2) | 2 + 1 | 2 |
| 32 | Agrupación del alumnado | 1 | 2 | 1 | 2 (CINE1) 1 (CINE2) | 2 | 2 | 2 |

Fuente: Información adaptada de European Commission/EACEA/Eurydice, 2013.

Se puede observar que en estos aspectos, es el profesorado en quien recae la competencia para decidir sobre aquellos aspectos que inciden directamente en su labor educativa diaria, sobre todo en el nivel CINE1.

Sobre la elección de los *métodos de enseñanza*, el profesorado interviene como depositario de esta autonomía de forma mayoritaria. Esta competencia recae en el profesorado de forma individual o en el claustro como colectivo. Un

⁸⁹ 1= director / 2 = profesores / 3 = órgano del centro / 4 = delegación / - = no participa el centro

modelo que difiere del utilizado por los países del Reino Unido donde el director también interviene. O en Francia, ya que es el cuerpo de inspectores, quien en su labor de orientación y ayuda al profesorado, sigue y evalúa estos métodos pudiendo orientar a los docentes. Es curioso el caso de la comunidad belga flamenca, así como el nivel CINE2 de Holanda, ya que en estas naciones la responsabilidad recae sobre el director.

En cuanto a la *elección del libro de texto* el profesorado es el encargado de seleccionar su manual, aunque suele compartir esta responsabilidad con el director, ya sea de forma legislada (Irlanda y Finlandia), o tan sólo como proceso consultivo con él (Francia). En aquellos países en los que el director tiene alguna competencia a la hora de seleccionar el manual, éste suele delegar esta función en los docentes, viéndose su función relegada a la aprobación para financiar estos libros más que en elegirlos. Así el modelo español, en el que es el profesorado el único responsable de esta selección, se convierte en un modelo poco extendido entre esta muestra de países (también es el utilizado en Alemania). Aunque en la práctica real es el modelo utilizado en todos ellos, ya que el director no interviene de forma real.

Por último, sobre la *agrupación del alumnado* es el profesorado, de forma más generalizada, quien asume esta labor. Y al contrario que el ítem anterior, el profesorado lo realiza en solitario sin la participación de directores u órganos de gobierno del centro, sobre todo en el nivel CINE1. Lo curioso es que en aquellos países en los que no es competencia del profesorado, la responsabilidad recae únicamente en el director. Este caso se reproduce en las comunidades francesa y flamenca de Bélgica, y en el nivel CINE2 de los Países Bajos.

| |
|-------------------|
| <i>Conclusión</i> |
|-------------------|

En aquellos aspectos que afectan directamente a la labor docente (metodología, libro de texto y agrupación de alumnado) existe una gran homogeneidad en la que predomina la autonomía de los centros, recayendo ésta en la figura del profesorado (sobre todo en el nivel CINE1). Incluso a la

hora de seleccionar el manual (profesorado y director pueden compartir competencias), esta responsabilidad acaba recayendo únicamente en el profesorado, siendo la función del director puramente administrativa de supervisión y aprobación. Únicamente es sobre la agrupación del alumnado, en la que se produce una mayor divergencia, pasando a recaer esta responsabilidad en el director.

Es importante destacar que en los países estudiados, el órgano de gobierno del centro no interviene en ninguno de estos procesos educativos.

5.4. Gestión sobre la evaluación del alumnado

En este apartado se muestran tres aspectos esenciales a tener en cuenta para poder entender el grado de autonomía que tienen los docentes sobre la evaluación sobre sus alumnos. Por ello se muestran estos tres elementos: selección de criterios de evaluación internos, responsabilidad sobre la decisión de repetición de curso de un alumno, y selección de contenidos para las pruebas encaminadas a la obtención de un título oficial.

Tabla 71. Autonomía de los centros respecto a la evaluación del alumnado.

| | | Bélgica | | | Países Bajos | Irlanda | Finlandia | España |
|----|--|---------|----|----|--------------|------------------------|-----------|--------|
| | | fr | al | fl | | | | |
| 33 | Selección de criterios de evaluación interna (2011/2012) | 2 | 1 | 1 | 1a | 1b | 1b | 2d |
| 34 | Decisión sobre repetición de curso (2006/2007) | 1b | 1a | 1b | 1a | 3 CINE1 1b CINE2 | 1b | 2e |
| 35 | Contenido de pruebas para la obtención de títulos oficiales (2006-2007) | - | - | 1b | 3 | 3 | - | - |

Fuente: Información adaptada de European Commission/EACEA/Eurydice (2013), y Desurmont, Forsthuber, y Oberheidt (2008)

Sobre la *evaluación interna*, existe autonomía en todos los países para decidir qué criterios se utilizan a la hora de evaluar a los alumnos. Esta autonomía es mayor -respecto al modelo español- en casi todos los países de la comparativa (excepto la comunidad francesa de Bélgica). Y es que en España existen criterios sujetos a normas fijadas por la Administración (situación que también se produce en Francia, Alemania o Inglaterra).

De forma similar ocurre respecto a la *repetición de curso*, ya que exceptuando España, el resto de naciones gozan de gran autonomía⁹⁰. Hay que recordar que aunque en España los centros deciden sobre la repetición o promoción de un alumno, esta repetición está sujeta a normativas centrales que marcan esta promoción o repetición.

En lo referente a *la obtención de titulaciones oficiales*, no todos los países realizan pruebas para obtener titulaciones al finalizar ciertas etapas (caso de Finlandia). En aquellos que sí tienen este tipo de pruebas, no son los centros quienes elaboran estos exámenes, a excepción de la comunidad flamenca de Bélgica y países como Grecia o Chipre.

En el resto de Europa, los distintos países reproducen estas características sin existir casuísticas diferentes a destacar. Simplemente resaltar a países como Letonia, Luxemburgo o Noruega, en los que su sistema no contempla la posibilidad de repetición de curso, con lo que no existe ni autonomía transferida ni responsables de llevarla a cabo.

A continuación se muestran los responsables de la evaluación al alumnado. Esta responsabilidad recae en el profesorado o en el director, aunque no existe homogeneidad entre estos países⁹¹:

⁹⁰ En Irlanda en CINE1 no existe la posibilidad de repetición

⁹¹ 1 = director / 2 = profesores / 3 = órgano del centro / 4 = delegación / - = no participa el centro

Tabla 72. Responsables de la evaluación en los centros

| | | Bélgica | | | Países Bajos | Irlanda | Finlandia | España |
|----|---|---------|-----|-----|--------------|---------|-----------|--------|
| | | fr | al | fl | | | | |
| 33 | Selección de criterios de evaluación interna del alumnado (2011/2012) | 2+1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 |
| 34 | Decisión sobre repetición de curso (2006/2007) | 2+1 | 2+1 | 2+1 | 2 | 2 | 2+1 | 2 |
| 35 | Contenido de pruebas para la obtención de títulos oficiales (2006/2007) | - | - | 2+1 | - | - | - | - |

Fuente: Información adaptada de European Commission/EACEA/Eurydice, 2013.

Si nos fijamos en la *selección de criterios de evaluación*, se muestra que no existe un modelo uniforme ni una tendencia generalizada sobre los actores en los que recae esta competencia. Así, en unos países es el profesorado quien posee esta competencia, en cambio en otros, es el director quien decide. Únicamente en la comunidad francesa de Bélgica se designa a ambos actores para llevar a cabo esta selección de criterios.

En cambio, en la decisión sobre la *repetición de curso*, sí que hay una tendencia en la cual son los profesores quienes tienen mayor responsabilidad ya sea en solitario o junto al director. En cambio, el director no aparece como único poseedor de esta competencia.

En los países escogidos, los centros no tienen autonomía para seleccionar el contenido para *la obtención de títulos oficiales*, y por lo tanto no existe un responsable sobre el que recaiga esta competencia.

Respecto al estado de esta evaluación en el resto de Europa, el profesorado de manera autónoma, o colaborando con el director, lleva a cabo

la selección de criterios de evaluación y la repetición de curso. Únicamente países como República Checa, Dinamarca, Malta, Eslovaquia, Suecia y Reino Unido, es la dirección de forma unilateral quien posee esta competencia.

5.5. Consecuencias de las evaluaciones externas

En los apartados anteriores se ha comprobado que en la actualidad existe una fuerte corriente hacia una exigencia de mayor evaluación sobre los resultados de los centros. Esta corriente también lleva aparejada una gran controversia y oposición, existiendo campañas para que centros y padres se nieguen a aplicar estas pruebas de evaluación externas. No se trata ahora de ver cuál es el objetivo de estas evaluaciones, sino lo que se pretende es mostrar qué tipo de medidas las acompañan. Ya que estas evaluaciones, aunque no sean competencia de los centros, pueden aportar mejoras al funcionamiento de estas instituciones.

En Europa no hay homogeneidad en este aspecto existiendo diversos tipos de acciones, reguladas a nivel legislativo central, que se llevan a cabo según los resultados de los centros. Las más comunes son: recomendaciones para la mejora, seguimiento del centro por evaluadores, obligación de elaborar un plan de mejora, recursos adicionales, formación adicional, acciones disciplinarias, o acciones destinadas a elevar el perfil.

De éstas, existen consecuencias muy interesantes y que aportan verdaderamente sentido a la evaluación externa del centro entendida como elemento para mejorar el centro (verdadero objetivo de estas evaluaciones), en lugar de convertirse en un mecanismo para elaborar un “ranking de centros”. Una de las acciones más interesantes es la obtención de recursos adicionales según los resultados. Ya que según los resultados obtenidos, los centros pueden recibir una dotación extra de recursos, punto este muy importante que será abordado en la última parte de esta tesis.

Así los mecanismos aparejados a la evaluación externa en los países europeos estudiados son:

Tabla 73. Acciones aparejadas a los resultados de la evaluación externa (2013/2014)

| 36 | Tipo de acciones | Bélgica | | | Países Bajos | Irlanda | Finlandia ⁹² | España |
|----|--|---------|----|----|--------------|---------|-------------------------|--------|
| | | fr | al | fl | | | | |
| | Recomendaciones para la mejora | X | | X | X | X | | X |
| | Seguimiento por evaluadores | X | X | X | X | X | | X |
| | Elaboración de un Plan de Mejora | | X | X | | | | X |
| | Recursos adicionales | X | X | | | X | | |
| | Formación adicional | | | X | | X | | X |
| | Acciones disciplinarias | | | X | X | | | |
| | Acciones destinadas a elevar el perfil | | | | | | | |

Fuente: Información adaptada de European Commission /EACEA/Eurydice, 2015c.

De forma generalizada en estos países, existen dos acciones ligadas a la evaluación externa como son el *seguimiento por los evaluadores* (en España la Inspección educativa) y la *elaboración de recomendaciones para la mejora*.

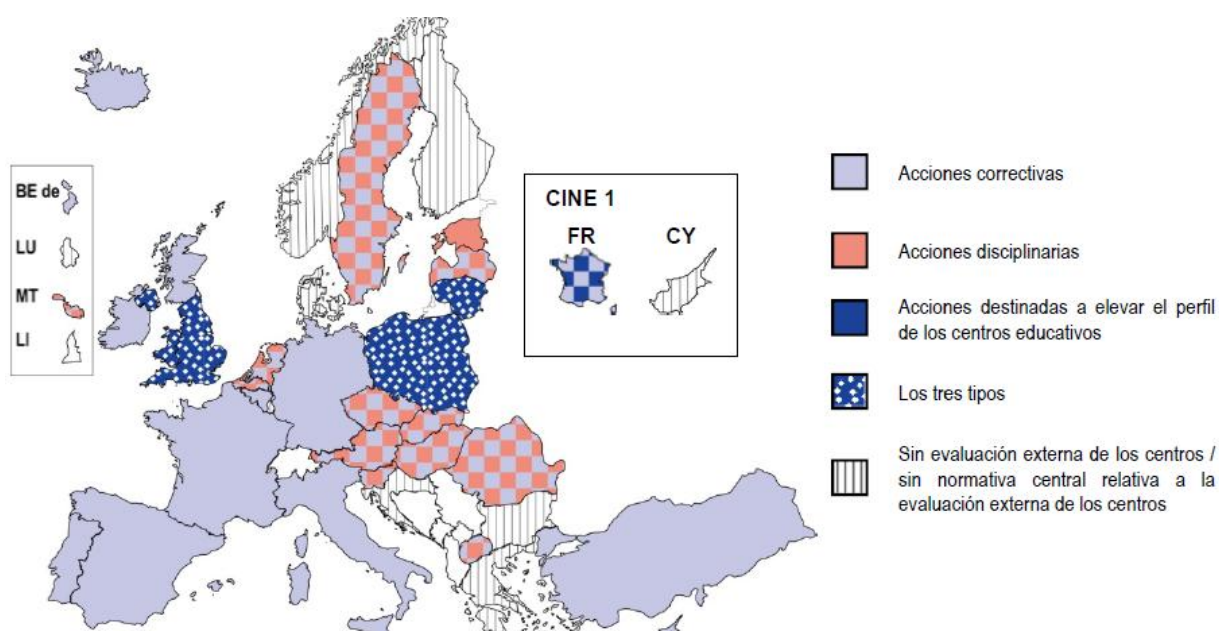
El resto de acciones, son llevadas a cabo de forma desigual en estos países sin existir más homogeneidad. Es de destacar que ninguna de estas naciones realiza acciones destinadas a *elevar el perfil*. Esta medida consiste en reconocer, difundir y promocionar las buenas prácticas, realizando así un refuerzo positivo para el centro. Esta en Europa tampoco es la más extendida, realizándose en los países de Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda), Polonia, Lituania o Francia (CINE1)

También hay que destacar que *la dotación de recursos adicionales*, únicamente es llevada a cabo en Irlanda y en las comunidades francesa y alemana de Bélgica. Y en el resto de Europa también aplica Alemania.

⁹² No se muestran los datos de Finlandia puesto a que a nivel normativo central no se especifican procedimientos aparejados a la evaluación. Estos procedimientos son llevados a cabo, en este país, a nivel local.

Así, el resto de países europeos muestran una situación similar a los sistemas aquí mostrados, generalizándose ampliamente las *recomendaciones para la mejora y el seguimiento por evaluadores*. El resto de acciones se aplican en menor proporción y de forma desigual, siendo menos frecuentes las *acciones destinadas a elevar el perfil*.

Ilustración 15. Distribución por países de la tipología de acciones llevadas a cabo tras las evaluaciones externas al centro (2013/2014)



Fuente: European Commission /EACEA/Eurydice (2015c:31)

5.6. Resumen

En cuanto a la gestión educativa, existe una gran homogeneidad en los países escogidos sobre el alto grado de autonomía que poseen los centros. Pero no hay un modelo generalizado sobre los responsables de decidir sobre esta gestión. A pesar de esto, es el profesorado quien posee mayores competencias de gestión que son compartidas -en ocasiones- con el director.

Así, las características que estos países comparten sobre la gestión educativa de sus centros son:

Ilustración 16. Resumen de las tendencias europeas sobre la gestión de recursos

Sin autonomía para establecer contenido mínimo – Profesorado decide sobre la metodología de aula, el libro de texto y la agrupación del alumnado – El profesorado decide sobre la repetición de curso – sin autonomía sobre la obtención de títulos oficiales – la evaluación externa conlleva recomendaciones para la mejora y un seguimiento por evaluadores

Fuente: Elaboración propia

A continuación, se presenta la comparación entre los aspectos analizados entre España y la tendencia en los países estudiados para entender mejor las similitudes y diferencias que se producen en ambos modelos:

Tabla 74. Cuadro resumen sobre la gestión educativa

| | | | España | Tendencia en Europa |
|----|--|-------------|---|---|
| 28 | Influencia sobre el contenido del currículo mínimo | Autonomía | Nula | Nula |
| | | Responsable | No hay responsable | No hay responsable |
| 29 | Influencia sobre el contenido del currículo en materias optativas | Autonomía | Muy limitada | Mayor autonomía |
| | | Responsable | profesores | No hay homogeneidad |
| 30 | Elección de métodos de enseñanza | Autonomía | Mucha | Mucha |
| | | Responsable | Profesores | Profesores |
| 31 | Elección de libros de texto | Autonomía | Mucha | Mucha |
| | | Responsable | Profesores | Profesores |
| 32 | Agrupación del alumnado | Autonomía | Muy limitada | Mucha |
| | | Responsable | Profesores | Profesores |
| 33 | Selección de criterios de evaluación interna | Autonomía | Muy limitada | Mucha |
| | | Responsable | Profesores | No hay homogeneidad |
| 34 | Decisión sobre repetición de curso | Autonomía | Muy limitada | Mucha |
| | | Responsable | Profesores | Profesores. Los directores aparecen con competencias en varios países |
| 35 | Contenido de pruebas para la obtención de títulos oficiales | Autonomía | Nula | Nula |
| | | Responsable | No hay responsable | No hay responsable |
| 36 | Acciones aparejadas a la evaluación externa | | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Recomendaciones ▪ Seguimiento ▪ Plan de Mejora ▪ Formación | Generalizado: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Recomendaciones ▪ Seguimiento Resto de acciones: - |

Fuente: Elaboración propia

CONCLUSIÓN

España, como Estado miembro de la Unión Europea, se ve sometida a continuas exigencias para hacer compatibles sus medidas políticas con las del resto de estados. De estas exigencias, el sistema educativo no queda exento. Así pues, son continuas las recomendaciones en cuanto a política educativa que se desprenden desde distintos organismos europeos. A pesar de estas directrices y recomendaciones, que también se realizan sobre las características del director escolar, no se aprecia una uniformidad clara en su concreción a lo largo de Europa.

Sí es cierto que durante las últimas décadas ha existido la tendencia en Europa a dotar de gran autonomía a los centros educativos, al considerar que el centro escolar es uno de los principales motores de mejora de resultados en sus alumnos. Así, los organismos europeos han promulgado la importancia de la dotación de mayor autonomía a las instituciones escolares. Esta medida, junto a la mejora y reestructuración de la labor directiva, se han tomado como elementos clave para mejorar el sistema educativo. Pese a esto, los diferentes países, en el libre ejercicio de sus competencias educativas, han concretado de diferentes formas estas recomendaciones. Por ello, no existe un modelo claro extendido y unificado en toda Europa, a pesar de que sí existen tendencias hacia las que parecen confluir los diversos sistemas analizados.

Así pues, se puede concluir que en Europa, a pesar de existir un marco o modelo claro impulsado desde los organismos europeos, los sistemas educativos no han concretado esta política europea de igual modo. Esto hace que no exista un modelo comunitario en la actualidad al que podamos mirar y

acercarnos. Sino más bien, existen ciertas tendencias comunes que cada país concreta atendiendo a sus características sociales, políticas y culturales. Por ello, si se pretende realizar un acercamiento al modelo europeo del director escolar, debe hacerse sobre las líneas generales que marcan los organismos europeos, y sobre las tendencias que parecen mostrar los modelos analizados. Así, para intentar tener un modelo europeo más definido, podrían completarse las políticas generales impulsadas a nivel institucional, con las tendencias de los países estudiados. El resultado de estas tendencias del modelo europeo de director escolar se muestran en la tabla siguiente:

Tabla 75. Tendencias del modelo europeo de director escolar.

| Modelo impulsado desde las instituciones europeas | Características extendidas en los países analizados |
|---|---|
| Importancia del proceso de selección | <p>Contratación abierta</p> <p>Poca autonomía de los centros para seleccionar al director y nula en su despido. Es la autoridad Administrativa quien participa en esta selección.</p> |
| Seleccionar a los más preparados | <p>Se valora la experiencia docente y la formación directiva pero no existe homogeneidad su exigencia previa.</p> <p>No se demanda experiencia administrativa</p> |
| Condiciones para atraer y retener (salario adecuado, carga de trabajo adecuada, opciones de desarrollo profesional) | Mayor aumento de remuneración |
| Formación inicial que dote de capacidades y competencias | No está extendida en la normativa central la exigencia de formación previa. Aunque sí que es muy valorada |
| Formación continua que sea atractiva | Formación directiva posterior opcional |
| Apoyo inicial a los nuevos directores | |
| Incremento autonomía pedagógica | <p>Sin autonomía para establecer contenido mínimo</p> <p>Profesorado decide sobre la metodología de aula, el libro de texto y la agrupación del alumnado</p> <p>El profesorado decide sobre la repetición de curso</p> <p>Sin autonomía sobre la obtención de títulos oficiales</p> |
| Incremento autonomía sobre recursos financieros | <p>No utilización de fórmulas cerradas para asignar recursos a los centros</p> <p>Director gestiona gastos de funcionamiento y compra de equipo informáticos sólo o junto órgano de gobierno</p> <p>Limitación de autonomía para obtener y</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>gestionar fondos privados</p> <p>No hay autonomía para obtener fondos privados a través de préstamos</p> <p>No hay autonomía para adquirir inmuebles</p> <p>No hay autonomía para contratar personal con fondos privados</p> |
| Incremento autonomía sobre recursos humanos | <p>Método utilizado es la contratación abierta</p> <p>Cierta autonomía para seleccionar profesorado en puestos temporales. Es el director sólo o junto al órgano de gobierno</p> <p>No hay autonomía para</p> <p>Aumento de autonomía del director y/u órgano de gobierno para definir deberes y responsabilidades del profesorado</p> <p>Pocas competencias sobre profesorado</p> |
| Sistemas de seguimiento y rendición de cuentas | <p>La inspección no realiza en solitario la evaluación docente, se acompaña de otro sistema de evaluación ya sea el hecho por el director o por la evaluación al centro</p> <p>La evaluación externa conlleva recomendaciones para la mejora y un seguimiento por evaluadores</p> |
| Competencias claras y definidas | |
| Trabajo en equipo | Distribución de las responsabilidades del director en equipos formales de trabajo |
| Creación de una red de directores y centros | |
| Menos tareas administrativas | |
| Capacidad para motivar e inspirar | |
| Apoyo de toda la comunidad escolar | |
| Desarrollar una visión estratégica del centro | |
| Debe ser un modelo a seguir | |
| Crear un entorno de aprendizaje propicio | |
| Potenciar vínculos con familias | |

Fuente: Elaboración propia

El modelo competencial del director escolar en el sistema educativo español en comparación con los modelos europeos. Su influencia en la mejora de los centros educativos.

CUARTA PARTE:

Propuestas de cambio para la mejora del modelo de director en España

CAPÍTULO X.-

Propuestas

1. Introducción

A lo largo de esta tesis se han mostrado tres enfoques de las características del director escolar. En primer lugar se han mostrado las características que la doctrina teórica demanda y confiere al director. En segundo lugar se han analizado las características y deficiencias que ha presentado históricamente el modelo legislativo español, así como las actuales características que la normativa le confiere. Y en tercer y último lugar, se han podido estudiar y conocer las características con las que diferentes sistemas educativos europeos dotan a sus directores. Con todos estos datos, es necesario realizar una serie de propuestas firmes que tengan como objetivo revitalizar el papel del director en España.

Esta revitalización es necesaria si se quiere transformar a este agente educativo en elemento clave que impulse la mejora educativa desde cada uno de los centros. Y es que, como se ha podido mostrar en la primera parte de este trabajo, la labor del director en su centro puede llegar a convertirse en un importante factor de mejora. Para conseguir esto, es necesario replantearse ciertas características del modelo actual, siendo necesaria una fuerte labor de

crítica hacia el modelo que hasta ahora ha caracterizado este rol en España. Pero igual de importante es analizar críticamente las propuestas exteriores que nos llegan. Así, se torna vital la revisión y superación de ciertas ideas que han arraigado en la concepción actual del director y de su función en el centro (Estruch, 2002). Este es el paso previo que debe hacerse para alcanzar acuerdos. Para que así, a través de la puesta en marcha de diversas medidas fundadas en estos acuerdos, se mejore nuestro sistema educativo, cumpliendo con las necesidades y demandas de los diferentes grupos que participan en él y con el objetivo siempre presente de mejorar la educación de los jóvenes.

Eso sí, hay que tener muy en cuenta que el cambio por sí sólo del modelo de director no puede llegar a producir ninguna mejora si no se acompaña de otra serie de propuestas de mejora para el conjunto del sistema. Los sistemas educativos no son una suma inconexa de acciones y medidas superpuestas, sino todo lo contrario, un conjunto de elementos que se alimentan, se relacionan y mejoran dependiendo del buen funcionamiento de otras medidas. De hecho, a pesar de que muchos países hayan reformado su modelo de director, no siempre han sabido acompañarlo con otras medidas educativas que complementen las exigencias y demandas que requiere el aumento autonomía (Pont, 2010). Por ello, en esta sección, se muestran algunos cambios y propuestas educativas no sólo del modelo de director, sino propuestas en otros aspectos educativos. Aunque estas últimas propuestas, únicamente se abordarán desde la vertiente que más afecta al modelo directivo. Si queremos mejorar nuestro sistema no se puede señalar únicamente a uno de sus agentes -en este caso el director- como el encargado de *llevar sobre su espalda* la mejora de la educación de su centro. Caer en este error supondría no sólo no mejorar el modelo y la labor directiva, sino todo lo contrario, empeorar su función y crear mayores problemas a un rol -ya de por sí- muy cuestionado y discutido. Además, hay que tener en cuenta otra característica muy importante del sistema educativo, y es que este sistema posee una fuerte dimensión personal. Esta dimensión hace que no sólo sea importante llevara a cabo mejoras en aspectos legales, sino que también sean necesario un cambio en concepciones personales para que todos los

profesionales que forman parte de este sistema tengan una alta formación y altura profesional buscando siempre el beneficio de los alumnos.

Así, es necesario replantearse muchas de sus características y competencias, y dotarle de recursos (personales y materiales), manteniendo a aquellos profesionales de gran calidad, así como desarrollar y apoyar la importante función que llevan a cabo. Situaciones y aspectos que en la actualidad, para los directores, no ocurre (Toledo, 2010). Con esto se lograría dotarles de la importancia que a éstos se da desde la doctrina teórica, y que ya poseen en otros países europeos, en los que tienen asignada una labor esencial dentro de su sistema educativo.

La evolución del papel de los directores escolares ha cambiado de tal modo que sus responsabilidades, tareas y forma de trabajar ha variado considerablemente hasta llegar a priorizarse, en la actualidad, una función más pedagógica. Como se ha visto a lo largo de esta tesis, tanto el modelo teórico como los organismos europeos, intentan potenciar la faceta del director en la que éste sea capaz de desarrollar el potencial de sus profesores, y fijar condiciones y ambiente para lograr un mejor aprendizaje. Se trata de disminuir la gran carga de su faceta administrativa, para poder actuar en otros aspectos de su labor que repercutan más en la mejora del centro y la educación de los jóvenes. Pese a esto, en un momento como el actual de gran exigencia político-social sobre la educación, y en el que existe una fuerte promoción de mayor autonomía y de mayor responsabilidad, las demandas del propio sistema educativo sobre el director no se han visto concretadas en políticas efectivas de mejora de esta función (OECD, 2015). Entre 2008 y 2014 diversos países de la OCDE han llevado a cabo diferentes políticas educativas complementarias sobre el centro educativo y la dirección escolar (OECD, 2015). Para ello han introducido diferentes medidas como: el refuerzo de la formación inicial y el desarrollo profesional, modificación y mejora de las condiciones laborales para hacer más atractiva la profesión, cambios en la contratación y selección, implantación de estándares de calidad, o el establecimiento de nuevos incentivos profesionales (OECD, 2015). Así, las políticas educativas en España, deben apoyar y acompañar las demandas que

actualmente se realizan sobre el director. Estas políticas deben concretar y desarrollar cambios coherentes con las características de nuestro propio sistema y de nuestra cultura, sin olvidar las evidencias que apoyan la importancia del director escolar, ni el contexto en el que España está inmersa.

Por todo ello, a continuación se presentan una serie de propuestas de cambio en el modelo directivo español buscando que éste pueda influir de forma más efectiva en la mejora del centro y en la educación de los alumnos. Muchas de ellas tienen como finalidad incentivar el cambio del modelo, teniendo en cuenta las reticencias y problemáticas que algunas propuestas pudieran producir.

No se intenta copiar y poner en marcha políticas de otros sistemas sin tener en cuenta nuestra propia realidad educativa. Todo lo contrario, estas medidas intentan atender las necesidades y problemas que presenta nuestro modelo de director, basándose no sólo en las acciones que se están llevando a cabo en otros países, sino también teniendo en cuenta las propuestas realizadas desde los modelos teóricos. Unas propuestas que se realizan después del estudio de estos tres factores teórico-normativo-europeo, con el objetivo de ser fieles a las necesidades y peculiaridades de nuestra idiosincrasia educativa.

Este conjunto de medidas se dividen en tres bloques diferentes. Aunque muchas de ellas están fuertemente relacionadas con otros bloques, se ha creído conveniente realizar esta agrupación para su mejor explicación. Así, estas propuestas pueden agruparse del siguiente modo:

- a.** *Aspectos externos que influyen en el director.* En primer lugar se muestran aquellas propuestas de cambio en el director relacionadas con la globalidad del sistema educativo y su concepción. Entre ellas se encuentra la concepción del director y las características del sistema educativo que afectan al modelo de dirección.
- b.** *Selección del director.* En este bloque se proponen aspectos relacionados con el proceso que lleva a los candidatos a convertirse en directores. Se ha considerado muy importante otorgar un bloque específico a este aspecto puesto que se considera básica una

selección adecuada. Propuestas que tienen en cuenta que este proceso en España está rodeado de cierta polémica.

- c. *Competencias del director.* Finalmente se mostrarán una serie de competencias del director para que éste pueda actuar de forma más efectiva sobre los elementos de su centro.

2. Aspectos externos que influyen en el director

En este bloque se plantean una serie de propuestas que aunque relacionadas con el director, afectan a otros elementos del sistema educativo. O al menos, a la concepción que el sistema educativo tiene sobre el director escolar. No se trata de propuestas sobre una característica concreta del director, con la concepción global del director. Así, dentro de este bloque se tratan los siguientes aspectos:

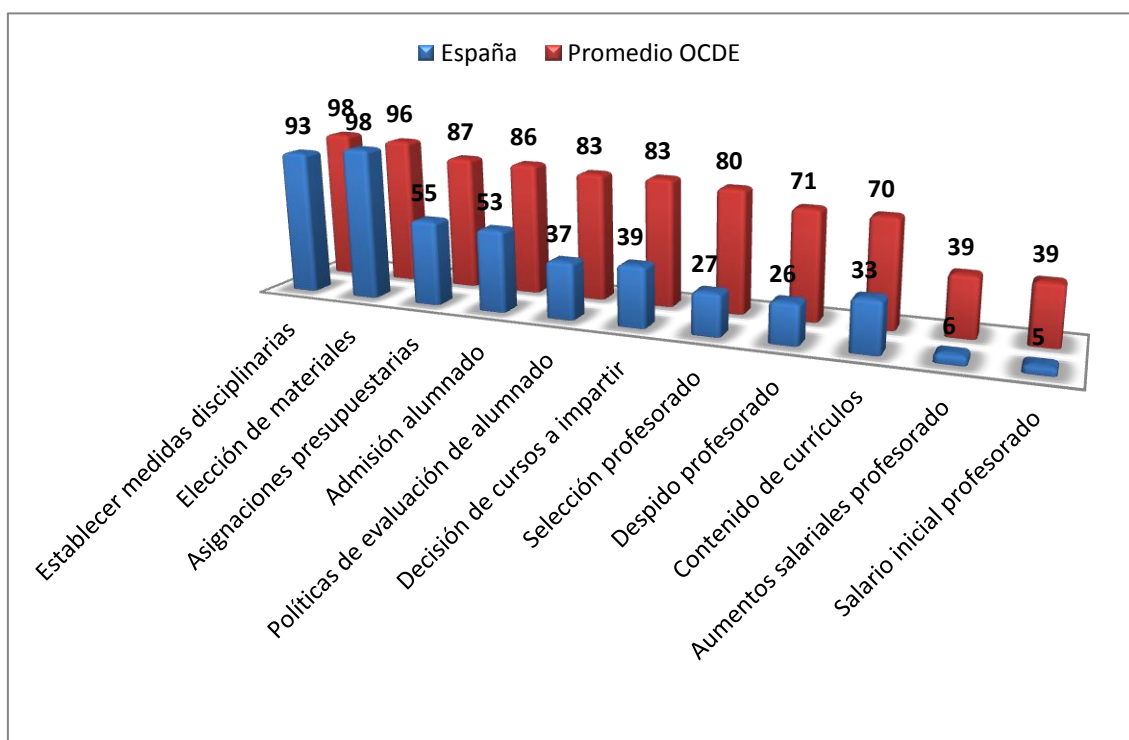
- Aumento de la autonomía
- Sistema de seguimiento
- Concepción sobre el director
- Profesionalización o cuerpo de directores
- Tareas docentes

2.1. Aumento de la autonomía

Ésta es una condición esencial y necesaria para que el director pueda adaptar las características de su centro a las necesidades de su alumnado. Y es que los centros educativos españoles poseen un nivel de autonomía menor

respecto a la media de la OCDE (INEE, 2014). Un ejemplo de esto se puede observar en el gráfico siguiente. En éste, se muestra la diferencia de autonomía en varias áreas educativas de todos los centros de la red educativa (privados y públicos), en el que se puede comprobar la gran diferencia de los niveles de autonomía existente entre nuestros centros y la media de la OCDE. Los datos más llamativos están relacionados con la baja autonomía en la gestión de los recursos económicos y de personal del centro (selección y despido de profesorado, aumentos salariales y salario inicial del profesorado, y asignaciones presupuestarias). Así como también destaca el bajo nivel de autonomía que los centros españoles tienen sobre las áreas pedagógicas del centro como contenido de currículos, decisión de cursos a impartir, o evaluación y admisión de alumnado.

Tabla 76. Porcentaje de profesores que trabajan en centros con alto nivel de autonomía en las áreas que se indican



Fuente: INEE, 2014a.

A pesar de la gran importancia dada al aumento de la autonomía escolar en estudios como PISA 2012, donde se señala que el 34% de la variación de

resultados educativos se debe a la autonomía de los centros en el currículo y la evaluación (INEE, 2013b). Y a pesar de que, tanto desde la doctrina teórica, como desde las instituciones europeas se hace hincapié en esta ampliación de autonomía: no existe unanimidad en Europa, ni entre los teóricos, en cuanto a qué nivel de autonomía deben tener los centros escolares (INEE, 2014b). Debiéndose aplicar según las características de cada sistema educativo. Así, se pueden señalar varias áreas sobre las cuales, diversos estudios internacionales como TALIS o PISA ponen mayor énfasis en cuanto al aumento de la autonomía: currículo y evaluación, selección del personal, apoyo a las decisiones de los directores, o definición de responsabilidades y competencias. Como ejemplo, Portugal en 2012 llevó a cabo una nueva ley educativa en la que aumentó la autonomía de los centros para que pudieran tomar medidas inmediatas en el momento en el que se detectaran dificultades de aprendizaje. Estas medidas consistían en métodos de co-enseñanza, agrupación de clases homogéneas temporales, o estudio semanal de apoyo en matemáticas y portugués (European Commission/EACEA/Eurydice, 2013b).

Así, el primer paso que debe darse para que el director sea capaz de ejercer una labor que mejore la calidad de su centro, es que el centro tenga la suficiente capacidad para adaptar y flexibilizar sus recursos. Este aumento de autonomía del centro y transferencia de competencias, como afirma Bolívar (2004), no debe convertirse en mero discurso político-educativo sin llegar a concretarse en la práctica real. Por ello, deben definirse claramente cuáles son las competencias de los centros para adaptarse a su realidad y agilizar procesos sin que se conviertan en largas gestiones administrativas.

En el intento de universalizar la educación y conseguir una atención igual para todas las personas independientemente de su zona geográfica u origen socio-económico, los centros de España progresivamente se han encorsetado, perdiendo la capacidad de flexibilizarse y adaptarse a las necesidades reales de su comunidad educativa. Así, la intención de que todos los centros educativos tuvieran las mismas características y atendieran de igual forma a todos los alumnos, ha conducido a un extremo en el cual todos los centros se confieren de igual forma, como unidades estándar que tratan a todos los

alumnos del mismo modo. Perdiendo así, la capacidad de responder a las necesidades que requiere cada uno de los alumnos.

Como muestra Sancho (2014), una de las grandes defensas que se han argumentado en contra del aumento de autonomía a los centros, es la pérdida de la gran homogeneidad y equidad del sistema español. Este argumento se basa en que si se dotara a los centros de una mayor autonomía para que se adaptaran y crearan líneas singulares de actuación, se produciría una lucha y competitividad entre los centros, lo que acabaría produciendo la ruptura de este sistema educativo que busca proporcionar a toda su población de las mismas oportunidades. Esta argumentación en contra del aumento de autonomía es necesario revisarla ya que, si bien es cierto que nuestro sistema posee unos altos niveles de igualdad, éstos han empeorado en los últimos años. De hecho desde 2003 hasta 2012, ha aumentado la diferencia en las pruebas PISA entre los alumnos con un nivel socio-económico favorecido y aquellos con niveles menos aventajados (OECD, 2012).

Un ejemplo positivo de esta homogeneización de centros es la provisión a todos ellos de recursos similares para atender las necesidades de cualquier alumno, por ello el porcentaje de diferencia en rendimiento *intercentros* en nuestro país es muy pequeño. Es decir, la diferencia entre los centros con mejores resultados y aquellos con peores resultados, se encuentra en 26 puntos frente a los 71 puntos de la OCDE (INEE, 2013b). Esta igualdad del sistema obtiene como resultado que en áreas como matemáticas un porcentaje muy alto de alumnado se sitúa en una gran franja de resultados dentro de la media (68% del alumnado), así como un porcentaje similar al de la OCDE de alumnos en la franja inferior de resultados 24% (23% en la OCDE). Este dato puede indicar cómo nuestro sistema educativo encierra la concepción de una educación enfocada *para todos*, buscando atender a la población para que ésta consiga una gran igualdad. Pero, por el contrario, también se esconde que esta igualdad olvida a aquellas personas con mayores capacidades a las cuales los centros no atienden sus características y necesidades individuales. Así, nuestro país obtiene un bajo índice de alumnos con resultados excelentes en matemáticas (8%) en PISA 2012, mientras que la media OCDE es del 13%

(OECD, 2012). Sin olvidar el alto porcentaje de alumnos con resultados por debajo de esta media.

También existe otro dato que también apunta a que nuestro sistema no consigue dar respuesta a las necesidades de todos los alumnos: la diferencia de resultados *intracentro*. Es decir, la diferencia de puntuaciones que se dan dentro del mismo centro. Y es que aunque la diferencia entre centros distintos sea pequeña, sí es significativa la diferencia entre el alumnado que asiste al mismo centro, una diferencia que ha aumentado a lo largo de los años (INEE, 2013b). De hecho, esta diferencia ha pasado de 18 puntos en 2003, a los 27 puntos de 2012, siendo la media de la OCDE de 19 puntos (OECD, 2012). Esto es una muestra de que los centros no atienden el amplio abanico de necesidades que actualmente nuestros alumnos requieren.

Otro dato que muestra la ruptura del sistema de equidad e igualdad para todos bajo un sistema de centros homogéneo, es el descenso del número de alumnos *resilientes*. Es decir, los alumnos que vencen los pronósticos socioeconómicos que tienen en su contra y obtienen un rendimiento superior a lo esperado. Este porcentaje ha disminuido 2 puntos porcentuales desde 2003, situando en esta situación al 6% de nuestro alumnado, cerca de la media del 6,5% de la OCDE (OECD, 2012).

Este conjunto de datos muestran que nuestro sistema escolar ha alcanzado un aspecto muy positivo: reducir la incidencia de las características de las escuelas sobre los resultados. Así se ha alcanzado un sistema homogéneo, caracterizado por una gran similitud entre los centros sea cual sea su situación geográfica o nivel socioeconómico (INEE, 2012). Por el contrario, este aspecto también ha traído otro aspecto, y es que estos centros no han sabido -ni podido- atender el gran abanico de necesidades que se dan dentro de ellos. Así, se acaba ofreciendo una respuesta similar a todo el alumnado, produciendo un elevado porcentaje de discentes dentro de las medias de resultados, pero también encontrando un porcentaje elevado de niños cuyas necesidades no quedan cubiertas.

Tabla 77. Varianza intercentros e intracentros



Fuente: INEE, 2013b, p. 2

Por todo ello, se hace muy importante valorar si estas características siguen atendiendo las necesidades de todos los alumnos, y si la propia evolución de la sociedad, también demanda ciertos cambios en el sistema educativo. El miedo a reconocer ciertas necesidades educativas no puede frenar el potencial de mejora que pueden ejercer directores, profesores y la concepción del centro como unidad de mejora en sí misma. Esto hace necesario que el sistema escolar cambie su concepción y mire a cada uno de los centros como punto de partida y de mejora. Y así, concebir a las escuelas como un grupo de investigación, reflexión y mejora de lo que se hace, para producir efectos positivos en sus alumnos (Bolívar, 2004).

En este contexto, un aumento de autonomía se hace necesario para que los centros busquen sus propias respuestas educativas que hagan posible atender todas las necesidades que se presentan en ellos. Este nivel de autonomía debe concentrarse en diferentes aspectos y agentes del centro, siendo el director uno de los más importantes. Unos directores que aparecen señalados por organismos internacionales como ETUCE como vitales en la igualdad y equidad de oportunidades. Éstos, deben crear las condiciones que

provoquen un aprendizaje efectivo desde la propia institución, destinando los recursos necesarios para ayudar a toda la comunidad (ETUCE, 2012). Para ello, los directores tienen que analizar y poner en marcha acciones destinadas a atender a alumnos, profesores y padres.

Ahora sí, esta búsqueda de mayor autonomía debe asegurar un marco donde ejercerla. Ya que no debe convertirse en un espacio sin normas en el que cada centro pase a convertirse en un ser unicelular, sino que debe comportarse como células que trabajan para un mismo órgano. Para que esta autonomía no desemboque en un aumento de diferencias entre los centros, debe estar acompañada de mecanismos de corrección y de un sistema de seguimiento adecuado. Por ello, el aumento de autonomía debe estar acompañado de otras medidas que eviten usos indebidos de ella.

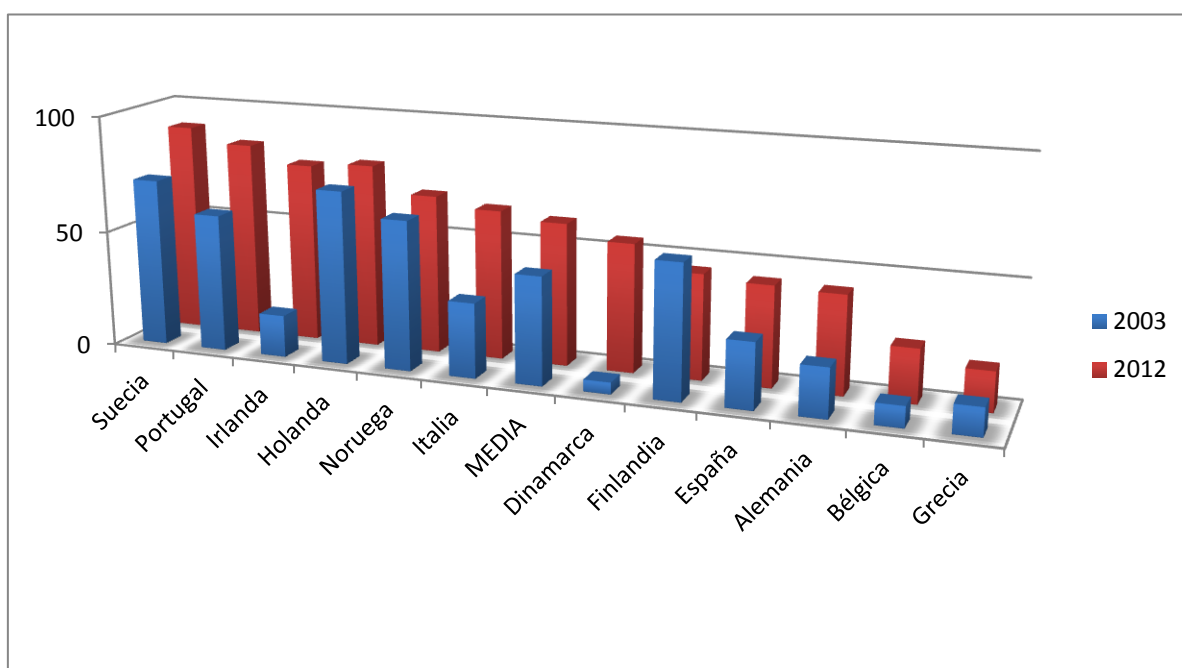
2.2. Sistema de seguimiento

El informe PISA muestra que los sistemas que otorgan mayor autonomía a las escuelas para definir y elaborar planes y acciones, tienden a obtener mejores resultados. Pero para ello, es necesario que la autonomía esté acompañada de otras medidas, ya que por sí sola como política independiente, no muestra una relación directa con la mejora de resultados (OCDE, 2014). En cambio, en aquellos países en los cuales la autonomía se acompaña por otras medidas de política educativa, sí que se establece una mayor correlación entre autonomía y mejora de resultados (OCDE, 2014b). Así, junto al aumento de autonomía, son diversas las políticas puestas en marcha por otros países: establecimiento claro de objetivos, sistema de seguimiento, prácticas de rendición de cuentas, o métodos de trabajo en equipo (INEE, 2013b).

Como se puede observar en el gráfico adjunto, desde 2003 hasta 2012 son cada vez más los sistemas educativos que utilizan sistemas de seguimiento, ya sea para valorar el funcionamiento de las escuelas o de los

programas puestos en marcha, o para identificar aspectos de mejora (INEE, 2013c). Estos sistemas de seguimiento utilizan diferentes métodos de medida, ya sea basados en resultados (método más frecuente) o basados en otros sistemas de evaluación. Esta política de seguimiento y evaluación, en España también ha visto aumentada su presencia desde el inicio del siglo XXI.

Tabla 78. Porcentaje de estudiantes en escuelas donde los resultados se utilizan para evaluar el funcionamiento del centro entre 2003 y 2012



Fuente: INEE, 2013c

Así, abordar la mejora del sistema de seguimiento en España se debe a múltiples razones. En primer lugar, por el auge que estos sistemas de seguimiento están cobrando en las actuales reformas educativas que se producen a nivel mundial. Además, hay que tener en cuenta la importancia que la LOMCE también le concede. Otra razón, es la correlación positiva mostrada en ciertos estudios entre seguimiento y mejora de resultados. En tercer lugar -y muy importante- es que es necesario mejorar todas las acciones, propuestas, y planes que se realizan en los centros. Y sólo a través de la comprensión y análisis del funcionamiento de estas acciones, se lograra su mejora en beneficio de los alumnos. Y en cuarto lugar, porque con una mayor dotación de autonomía, es necesario conocer y saber qué ocurre dentro de los centros. La

autonomía no debe utilizarse como escudo para *parapetarse* entre las paredes de la escuela y no mostrar lo que allí pasa. Para que esto no ocurra y evitar *malas praxis*, los sistemas de seguimiento deben funcionar correctamente.

En la actualidad, estos sistemas de seguimiento y de evaluación están acompañados de una fuerte crítica, ya que son tomados como una nueva medida mercantilista que busca conseguir y medir resultados. Pero no hay que olvidar que los sistemas de seguimiento ya formaban parte de nuestro sistema, principalmente realizados a través de la inspección educativa. Así, la implementación y mejora del sistema de seguimiento debe plantearse desde la importancia de dos de las perspectivas mostradas: entendidos como fuente de información para conocer el funcionamiento y los objetivos alcanzados por las medidas puestas en marcha por cada centro; y por otro lado, un sistema de seguimiento entendido como medida correctora que evite el uso indebido de la autonomía del centro.

2.2.1. Entendido como información

En primer lugar, para cualquier sistema que quiera mejorar, se vuelve vital conocer la evolución de todos aquellos procesos que lleva a cabo. Y en una escuela que quiere mejorar sucede de igual modo. El centro, así como sus responsables, deben conocer con la máxima precisión si lo que en él se realiza, conduce a una mejora efectiva de la educación de sus alumnos (Calleja, Collado, Macías, y San José, 2012). Así, esta información debe tener como resultado la puesta en marcha de medidas correctivas que modifiquen, supriman o cambien aquellos programas que realmente no funcionen (Calleja et al., 2012). O por el contrario, reproducir aquellos procesos y actuaciones que sí obtienen mejoras. Así, de esta forma, la información se convierte en un elemento clave (Álvarez, 2005).

Para obtener esta información, los centros y los sistemas educativos deben complementar sistemas de evaluación internos con sistemas externos, con el fin de obtener el máximo de información contrastada posible. Por ello, es

necesario que el sistema educativo se plantee y produzca un modelo de seguimiento fiable y sistemático, en primer lugar interno, para que cada centro pueda adaptar estos sistemas de seguimiento a aquellos procesos puestos en marcha, y así se pueda obtener información científica y productiva (Marina et al., 2015). Un modelo que cada centro pueda seguir y adaptar, o rechazar y utilizar el suyo propio, pero que sirva como método efectivo para conocer el funcionamiento de sus propias acciones.

Esta información interna debe combinarse con la recibida a través de evaluaciones externas, pero dejando de lado la realización de *rankings* de centros o clasificaciones educativas. Y es que informes internacionales como el realizado por McKinsey&Company, muestran que la publicación de informes de medición producen mejora en algunos centros debido a la presión que ejerce esta publicación. En cambio, aquellos centros que presentan mayores problemas y dificultades, raramente mejoran debido a esta divulgación, sino que lo hacen por otros motivos. De hecho, países con altos niveles de resultados como Finlandia o Hong Kong, no muestran estos resultados, entendiendo -estos países- que su publicación es un obstáculo. Por el contrario, utilizan estos informes de forma interna proporcionando la máxima información a los centros y a los diferentes responsables educativos (Moushed et al., 2010). Por ello, para poner en marcha un sistema de seguimiento e información se deben tener en cuenta las siguientes propuestas:

- En primer lugar, las evaluaciones externas no sólo se deben ocupar de evaluar numéricamente a alumnos de cursos determinados, ofreciendo los resultados de ese grupo de alumnos de forma aislada. Para que fueran realmente adecuadas, deberían realizar el *seguimiento de esos alumnos a lo largo de varios cursos* para ver su evolución, y así saber si las medidas aplicadas a estos alumnos han producido alguna mejora.
- En segundo lugar, no sólo se debería proporcionar información de los resultados del centro respecto a otros centros, sino información de la *evolución de los resultados del centro durante varios años*. Así podría verse la evolución de ese centro.

- En tercer lugar, la *comparación con otros centros debería ver reducida su importancia* (pues lo importante no es la elaboración de un *ranking* de centros, sino conocer la marcha de las acciones propias del centro).
- En cuarto lugar, y como la comparación *intercentros* es difícil de eliminar puesto que también es importante conocer la situación de nuestro centro respecto a la globalidad del sistema, no sólo deberían valorarse resultados de un curso en un momento concreto. El sistema de seguimiento debería *utilizar otros datos* que pudieran valorar la globalidad del centro. Así se deberían utilizar otros medidores como podrían ser: número de alumnos repetidores, alumnos que no promocionan, número de alumnos que superan las pruebas de acceso al tercer ciclo educativo, los resultados de estos alumnos en las pruebas de acceso a ese ciclo, la variación entre las puntuaciones en el centro y en las pruebas selectivas de estos alumnos, el número de alumnos provenientes de otro sistema escolar, el porcentaje de alumnos de idioma distinto a los oficiales, y el nivel socioeconómico de las familias del centro. Todos estos datos –entre otros- son imprescindibles para producir un sistema de medida y seguimiento que contemple el centro en su globalidad.
- En quinto lugar, estas evaluaciones externas, que se han popularizado durante los últimos años, han aumentado sus detractores. Esto ha sido consecuencia de su mala utilización con la publicación de listados que potencian simplemente la competitividad, diferenciación y clasificación entre centros educativos. Por ello, para evitar el rechazo a las evaluaciones externas y así demostrar que su principal fin educativo es proporcionar información a los centros para su análisis y mejora interna, como norma del propio sistema educativo, debería establecerse que la elaboración de estos rankings y su *publicación, tendría que reducirse al uso interno de los propios centros y de la*

Administración, vetándose el uso público de estos listados. Así, se evitaría no sólo la mala utilización de las evaluaciones y de los procesos de seguimiento externos, sino que además, se eliminaría la desconfianza hacia estos sistemas. Con ella, se potenciaría la importancia de su función para la mejora del centro.

- En sexto lugar, es muy importante tener en cuenta la autoevaluación del centro como una necesidad básica. Los centros, como entidades vivas que evolucionan junto a la sociedad en la que están inmersas, y junto a los alumnos que evolucionan en ellas, debe poner en marcha sistemas que les permitan saber cuál es su estado. Y en consecuencia poner en marcha mecanismos de mejora. Así, al poseer mayor autonomía, los centros podrían adaptarse y proponer mejoras ante los resultados de su propia autoevaluación.

Tampoco hay que olvidar otro aspecto, tal y como apunta Calleja, Collado, Macías y San José (2012), y es que el simple hecho de medir, aumenta la responsabilidad de los docentes para que los resultados mejoren. Con lo que se consigue un mayor interés de los educadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.2.2. *Entendido como sistema de control*

Junto a este primer objetivo de proporcionar información al centro, el segundo aspecto que hay que justifica la mejora del sistema de seguimiento, es su enfoque como sistema de corrección. Este sistema de seguimiento debería proporcionar la suficiente información, no sólo al propio centro sobre sus procesos, sino que proporcionara información a los organismos superiores para estar vigilante y evitar situaciones en las que se produjera una ruptura o una mala utilización de la autonomía.

Para ello, la labor de la inspección educativa es importantísima en su función de velar por el cumplimiento de las leyes y reglamentos, así como por

el cumplimiento y aplicación de los principios y valores de la ley educativa (artículo 151, LOMCE). El sistema educativo debe velar por que el aumento de autonomía no lleve consigo malas praxis que conduzcan a un desmantelamiento de la igualdad educativa. Además de responder a las exigencias de transparencia y de lucha contra la descomposición del propio sistema (Congreso Mundial de la Internacional de la Educación, 2007). Para ello, junto al aumento de la autonomía educativa, deberían instaurarse sistemas correctores paralelos que eliminaran y corrigieran aquellas medidas, acciones o situaciones que, bajo el escudo de la autonomía, desvirtuaran esta autonomía.

Pero, esta labor de control no debe convertirse en la única función de la inspección. Es importantísimo tener presente que en la actualidad España cuenta con un sistema de evaluación y seguimiento de los centros que es llevada a cabo principalmente por el cuerpo de inspectores educativos. Éstos atienden a gran número de centros escolares y ocupan parte de su trabajo en tareas alejadas de la supervisión y control desde el punto de vista pedagógico y organizativo. Esta función pedagógica es recogida en el artículo 151 de la LOE (funciones de la inspección educativa), pero –en muchas ocasiones- acaba diluyéndose entre sus muchas otras funciones (Marina et al., 2015). Más allá de querer proponer y debatir sobre la revitalización de la función de la inspección educativa, sí que resulta importante destacar, como afirma el inspector Carlos Marchena (Marina et al., 2015), que el control burocrático del sistema educativo ocupa el mayor porcentaje de actividades de la inspección, dejando de lado otras tareas muy importantes. Así pues, -sin profundizar como lo hacen Escudero y Moreno (2012) y proponer la revisión de las tareas de los inspectores-, una de las medidas que debería acompañar al modelo de director y al modelo de seguimiento e información, es la *reestructuración de la distribución de áreas y centros asignados a cada inspector para disminuir la ratio centros-inspector*. Esta medida debería estar acompañada de la *disminución de tareas burocráticas*, para equilibrar sus funciones (Silva, 2013). Con esta medida no sólo se mejoraría su trabajo en funciones de evaluador y supervisor, sino que también se vería incrementada una de sus principales

tareas: la de proporcionar asesoramiento, orientación e información, para la mejora de la práctica docente y del centro (Barrio, 1999). Así, tal y como propone Silva (2013), los inspectores podrían crear *bancos* de buenas prácticas o jornadas entre centros, directores y docentes en las cuales difundir las experiencias innovadoras y eficaces. Y es que la inspección educativa constituye un fuerte colectivo para apoyar y mejorar la formación de los directores (Antúnez, 2011).

Este sistema de control también debería extenderse al director, pues es él quien posee competencias sobre la organización y las actividades llevadas a cabo en el centro. Para Jose María Barrio (1999), la educación es un fenómeno social y como todo profesional, el director debe mostrar a la sociedad que aquello que hace tiene garantías de calidad. Así, el director como profesional de la educación, debe estar dispuesto a argumentar todas las decisiones llevadas a cabo desde esta concepción *profesionalizadora* de su rol. Del mismo modo, autores como Elmore (2000) apuntan al seguimiento y evaluación de esta tarea directiva. Las responsabilidades y competencias que éste realiza en el centro también deben estar acompañadas de la responsabilidad a la hora de asumir errores. Estos mecanismos de seguimiento y evaluación a los directores han sido llevados a la práctica por sistemas educativos con gran desempeño, así como los que mejoran con rapidez. En éstos se han creado mecanismos que facultan al gobierno central o a los gobiernos locales para reemplazar a los líderes de las escuelas, en los casos donde los mecanismos normales de gobierno no lo permiten. Como ejemplo de estos mecanismos de seguimiento del director encontramos a Inglaterra. Este país puede sustituir a los líderes de una escuela si esta fracasa en su intento por mejorar (Moushed, et al., 2010). Otro ejemplo lo encontramos fuera de Europa en Chile. Este país ha iniciado un importante programa para mejorar la dirección de sus centros (el Marco de la Buena Dirección). Este programa –entre otras medidas- determina referencias comunes para evaluar el rendimiento de los directores con el fin de aumentar los procesos de profesionalización de este rol (Vaillant, 2015). Este tipo de medidas podrían ser llevadas a cabo en una segunda fase de renovación del director en España, ya que –quizás- podría generar un rechazo hacia otras

medidas de revitalización del director que en un primer momento son más apremiantes.

2.3. Concepción sobre el director

Este es un punto básico de la renovación del modelo de director en España. Y es que el primer paso para mejorar su desempeño -si realmente se persigue que éste pueda ejercer mayor influencia sobre el centro- pasa por cambiar la concepción actual que se tiene sobre el director.

Para ello, en primer lugar, debemos *abandonar la concepción del director entendido como un docente más* que complementa su labor docente con labores de director. Pese a que esto pueda parecer extraño, la idea es simple: sus funciones, responsabilidades y competencias son diferentes a las de un docente, y por lo tanto, también debe cambiar la concepción actual que de él tiene el propio sistema y la comunidad educativa (docente que complementa su función con tareas de director). No se puede pretender que dos de las funciones más importantes del sistema educativo (profesor y director) sean ejercidas por la misma persona, y exigir que éste logre en ambas un alto desempeño.

Por ello, y en segundo lugar, *el director debe pasar a concebirse como un profesional*. Si se persigue que el director lleve a cabo todas sus funciones y responsabilidades, y ponga en marcha una serie de capacidades destinadas a mejorar todos los procesos en beneficio del niño, se debe abandonar la actual concepción en el que un docente realiza la tarea directiva lo mejor que sabe y puede. Es importante no olvidar que esta profesionalidad está destinada al ejercicio de una dirección pedagógica, el director no debe convertirse en un profesional de la administración. Su función debe concebirse al igual que pensamos en un docente: como profesional que despliega en sus clases una serie de herramientas, destrezas y habilidades que permiten aprender mejor a

sus alumnos y superar aquellos problemas que se le puedan presentar. Por ello, la tarea de director debe pasar a ser vista como aquella tarea llevada a cabo por un auténtico profesional que pone en marcha una serie de destrezas técnicas y científicas para llevar a cabo la labor y competencias que tiene asignadas. Sólo puede asentarse el nuevo modelo de director bajo la concepción de que éste actúa desde la profesionalidad y por el bien del centro. El director debe actuar desde un conocimiento pleno de aquello que hace, y desde el completo convencimiento de las consecuencias que conlleva. Esta profesionalización es entendida desde la sociología (Egido y Paredes, 1994) como la introducción de tareas que exigen determinada formación, y desarrollan funciones específicas.

El director así, deja de moverse y actuar según presiones de la Administración, compañeros, padres o alumnos, pasando a ejercer sus competencias por el bien del niño, y basando sus decisiones en evidencias (INEE, 2014b). Se pretende que el director centre su actividad en un papel que promueva, y potencia los aspectos educativos del centro. Sólo así, se puede reformular el actual modelo de director escolar. Para Batanaz (2005), en España al contrario que muchos países europeos, ha predominado un planteamiento político, tanto interno como externo a la propia institución escolar, que ha marcado la forma en la que el director debía comportarse. Para este autor, la función de director debe estar ejercida con autonomía y sobre bases científicas, pedagógicas y éticas, pues trabaja con personas y su labor está destinada a las personas.

Esto no significa que el director se sitúe por encima de la comunidad docente desde una imposición vertical de organización. No debe pensarse que éste actúa a espaldas a la comunidad pedagógica del centro, sin tenerles en cuenta. Incluso, no se pretende que no sea considerado un miembro más del centro. Lo que significa es que su función y competencias ya no son las puramente docentes, concibiéndose su trabajo como un profesional del centro que colabora en la construcción pedagógica del centro, aportando herramientas diferentes a las que los docentes ya poseen.

Además, si se concibiera al director como una persona que realiza sus funciones desde la profesionalidad y con el objetivo principal de mejorar el

centro en beneficio del alumno, se abandonarían ciertos miedos y recelos hacia la concepción del director como centralizador de competencias y poder. Se abandonarían ciertos juicios sobre un director convertido en una especie de dictador escolar, ya que su actividad sólo puede ejercerse desde un trabajo colaborativo en el cual los docentes, y el resto de la comunidad educativa, se sientan verdaderamente partícipes de un proyecto educativo propio. Así se supera esa concepción del *tirano escolar*, y el proyecto educativo ya no obedece a sus consideraciones personales, sino que estaría basado en aquello que verdaderamente tendrá frutos y mejorará el aprendizaje de los alumnos.

A medida que lo voy repensando me doy más cuenta de que o se decide que el director sea una especie de Jefe del Estado con muy pocas funciones marcadas o se tiene que cambiar la forma de percibir y de actuar los directores de una manera bastante rotunda. (Gago, 2006, p. 177)

Quizás, esta sea una de las medidas propuestas más complicadas de llevar a cabo. Esto es debido a que este tipo de propuestas, al igual que la de implantar una auténtica autonomía escolar, no sólo dependen de su impulso en las leyes educativas, sino que dependen del apoyo social que reciben (Estruch, 2006).

2.4. Profesionalización o cuerpo de directores

Cambiar la concepción del director y entenderla como una pieza clave en el sistema educativo, y como persona que emplea una serie de herramientas, capacidades y conocimientos en la resolución diaria de sus tareas, provoca cambios sustanciales en muchos aspectos. Es decir, entender el puesto de director bajo una concepción *profesionalizadora*, conlleva la modificación de

algunos de los aspectos que caracterizan y han caracterizado el modelo español, sobre todo en los centros públicos.

Tradicionalmente, la profesionalización ha sido entendida como definición de sus funciones. En cambio, se ha dejado de lado el modelo de desarrollo profesional que hace posible llevarlas a cabo (García, Poblete y Villa, 2006). Por ello, esta concepción profesionalizadora debe partir de una sólida formación sobre la cual el director apoye cada una de sus decisiones. El único modo de que este tipo de director sea respetado, es que su actuación sea profesional, meditada y basada en el conocimiento.

Sin una profesionalización de este rol, sin una formación adecuada y sin atribuciones claras, la dirección se acaba convirtiendo en un ejercicio de individualismo o de paternalismo (Gago, 2006). La calidad de una escuela no es independiente de la calidad de sus profesores y directores (OCDE, 2014b), y por ello, entre las economías más fuertes, aquellas que han priorizado la calidad de sus profesores sobre otras políticas, como puede ser el tamaño de las clases, han tendido a obtener mejores rendimientos (OCDE, 2012). Esta política de calidad, también debería aplicarse en la dirección escolar.

Hay que destacar que esta profesionalización no conduce a la creación en el sistema público de un Cuerpo de Directores, como el que se eliminó con la Ley de Educación de 1970. Esto es apoyado por autores como García, Poblete y Villa (2006) o Navareño (2012), ya que *la profesionalización no conlleva directamente la diferenciación de Cuerpo funcional*. Es más, la creación de este tipo de Cuerpo funcional podría acarrear ciertas desventajas. Con su creación, teniendo en cuenta el actual modelo funcional, el docente que accediera a él, no podría regresar a su función docente. Esto puede ser un inconveniente, ya que el docente puede decidir en un momento u otro, presentarse como director de un centro (ya sea por convicciones educativas, por progresión profesional y personal, o por otras aspiraciones), y después de varias etapas ejerciendo este complicado puesto, podría decidir regresar a su función docente. En cambio, esto no sucedería con la creación de un cuerpo específico. Si se pretende potenciar la figura del director escolar y potenciar su calidad formando y seleccionando a los mejores directores, también se debe contemplar la idea de que cuando un director -por cualquier causa- no tenga el

suficiente convencimiento para llevar a cabo esta función tan importante para el centro, pueda dejarla de lado y volver a ejercer como docente.

Por ello, es importante defender y apoyar una mentalidad *profesionalizadora* del director, pero no la creación de un cuerpo específico de directores.

2.5. Tareas docentes

En la actualidad, el modelo de director español posee una característica propia que lo diferencia del resto de modelos europeos: el hecho de compaginar su tarea directiva junto a una gran carga docente. Y es que los directores españoles siguen ejerciendo docencia directa en el aula, siendo tan sólo el 8% quienes no la ejercen (INEE, 2014b). Esta docencia en España se ve reducida de 5 a 12 horas por semana según diversas características como son el tamaño del centro o el nivel educativo (OECD, 2014). En cambio, en los sistemas educativos europeos estudiados, estas responsabilidades docentes disminuyen considerablemente. Por ejemplo, en la comunidad flamenca de Bélgica, cerca del 98% de los directores no tienen asignada ninguna carga docente (INEE, 2014b).

La asignación de esta doble función tiene como fundamento seguir de cerca las necesidades del aula, permitiéndole contrastar de primera mano las medidas puestas en marcha. El problema entre estos dos roles (docente-director) surge con el gran número de tareas y funciones que como director debe realizar. Estas tareas como responsable del centro -en muchas ocasiones- sobrepasan, se sobreponen y priorizan por delante de las funciones docentes. Esto puede hacer que, ante esta doble función, la faceta de profesor vea disminuida su importancia y quede en un segundo plano ante las responsabilidades que tiene como director. Lo que provoca que en lugar de potenciarse más su papel educativo, éste se aleje más de la docencia al no

permitirle invertir el suficiente tiempo en esta tarea. E invirtiendo este tiempo en sus otras ocupaciones. Sobre esta cuestión el *Informe español de Política Educativa en Perspectiva* realizado por la OCDE, señala que esta doble función puede limitar la capacidad del director para cumplir su rol como líderes pedagógicos (OECD, 2014).

Además, no hay que olvidar otros informes como el elaborado por McKinsey&Company (Moushed, 2010), que a pesar de considerar al director como uno de los grandes factores que influyen en la mejora del centro, señala a la labor del profesorado, como el factor primordial de mejora y calidad del centro. Si esta labor docente es el principal factor de mejora de los centros, tampoco podemos permitir que los docentes inviertan su tiempo laboral en ocupaciones diferentes. La labor del profesor y el trabajo de éste es primordial en la mejora del centro. Así, profesores y director, se convierten en dos de los factores de mejora utilizados por los sistemas educativos con mayor éxito educativo. Por ello, una persona debería concentrar todo su esfuerzo y realizar con la máxima profesionalidad uno de estos aspectos, ya que la importancia de cada uno de ellos es crucial para mejorar la educación proporcionada al niño.

Por todo esto, se debería reconsiderar el acercamiento hacia un modelo europeo en el que *el director escolar realizara únicamente su función como responsable del centro*, alejándose del actual modelo dual. Las tareas, funciones, competencias, y responsabilidades que éste tiene asignado como director son lo suficientemente exigentes y ambiciosas para emplear todo su tiempo y destrezas en el quehacer diario. Y como docente sucede de igual forma, la tarea de profesor es tan importante, que éste debe invertir todo su esfuerzo en el mejor desarrollo posible de esta labor.

Si bien es cierto, esta propuesta quizás sea demasiado complicada de realizar en la actualidad. Por ello, en un primer acercamiento para cumplir con las argumentaciones mostradas, se propone ya no la eliminación total de sus tareas docentes (propuesta defendida también por Batanaz), sino una disminución mucho más considerable de esta faceta.

Además, si el objetivo de este modelo dual es que el director se mantenga cercano a la realidad del aula y a las necesidades pedagógicas de su

alumnado, con el modelo impulsado desde la doctrina teórica, no supondría un problema no realizar docencia directa ya que éste pasa a concebirse como líder pedagógico. Justamente, lo que promulga el modelo teórico y las instituciones europeas, es la potenciación de la función pedagógica del director. Esto no es incompatible con no ejercer como docente, ya que esta función pedagógica pretende la disminución las tareas administrativas a favor de un director que pueda implicarse, motivar, potenciar y atender las funciones más pedagógicas de su labor. Este tipo de director se acerca así hacia un modelo en el que promover el trabajo en equipo, y se sitúe cerca de las necesidades que los docentes plantean.

Con esta separación entre docente y director, también se cumpliría otras de las necesidades propuestas: cambiar la concepción sobre el director y aumentar su prestigio social. En primer lugar, con el ejercicio único de la dirección se cambiaría la concepción sobre éste, pasando a considerarse su tarea desde la profesionalidad e importancia que tiene, y no como complemento de su tarea de docente. Y así mismo, esta consideración como labor en sí misma, también aumentaría su prestigio social, lo que a su vez también podría hacer más atractiva esta función.

3. Propuestas sobre la selección del director

La gran importancia que se asigna a este rol, hace necesario captar a los mejores directores. Por ello, es muy importante revisar el modelo de selección y plantear mejoras no sólo en este sistema, sino en el proceso completo de captación de candidatos y preparación de los futuros directores.

Este proceso de selección también lleva aparejados ciertos elementos que enfrentan a la comunidad escolar. Unas críticas que van a intentar abordarse y proponer posibles soluciones.

3.1. Aumento de candidatos

Aumentar el número de candidatos que optan a un puesto de director debe ser uno de los grandes objetivos que debe plantearse cualquier reforma en el modelo de director en España. Esto es debido a que uno de los grandes problemas a lo largo de las últimas décadas, es el bajo número de candidaturas presentadas (ETUCE, 2012). Este hecho no sólo ocurre en España, sino también sucede en otros 14 países de la Unión Europea, mostrando dificultades para encontrar nuevos directores (Pont, 2010). Existen diversas causas que producen que este papel no logre captar a suficientes candidatos. Algunos de estos problemas son: gran carga de trabajo, baja proporción salarial frente al gran aumento de tareas y responsabilidades, falta de preparación y formación, dificultades en la conciliación personal y laboral, o la falta de recursos (ETUCE, 2012). Esta falta de candidatos y de *competencia*, produce un envejecimiento de este colectivo, por ejemplo, en Dinamarca el 67% de los directores supera los 60 años (ETUCE, 2012). Aunque curiosamente, España cuenta con la media de edad más joven entre los directores de la OCDE, siendo de 49 años, frente a los 52 años de la OCDE. Además, España también cuenta con la mayor proporción de directores menores de 40 años (14%), siendo más del doble que respecto a los países de la OCDE. Pese a esta *juventud* de los directores españoles, seguimos presentando año tras año un elevado índice de centros sin candidato a su dirección (INEE, 2014). Lo que provoca que la Administración asigne esta importante función a algún docente de forma excepcional.

El bajo número de candidatos dice mucho de la concepción actual que los profesionales educativos tienen sobre este rol. Esto manifiesta el poco apego hacia una función cargada de responsabilidades, así como la baja atracción que ejerce el rol, o incluso la baja estima hacia la función que éste lleva a cabo en el centro. Una concepción que hay que ir cambiando, superando los problemas que se asocian a la dirección, y haciendo mucho más atractiva esta figura. Así, con el aumento de candidatos se aumentaría el nivel de competitividad, preparación e interés por ejercer este puesto. Hecho que

repercutiría positivamente aumentando la calidad entre los elegidos (ETUCE, 2012). Otro problema es el aumento de cierto desencanto dentro de la educación ante la disminución del valor social que se da al trabajo y función de sus profesionales. Esto hace que los profesores no quieran ocupar tareas adicionales que les puedan producir problemas.

Para conocer y aumentar el número de candidatos es necesario conocer tanto los problemas asociados al cargo, como los motivos por los que un docente accede a la dirección. Siendo diversos los motivos de atracción a la dirección, podrían destacarse principalmente las siguientes causas. En primer lugar, según la European Trade Union Committee for Education (ETUCE), aparece la creencia en la contribución personal para la mejora de la educación y de los estudiantes. En segundo lugar, se encuentra la motivación para ocupar un cargo de responsabilidad y de progresión profesional. Y en tercera posición el salario es otro de los motivos por los que se accede al cargo. Una tríada de motivos principales que también están acompañados por otros factores como⁹³: creencia en la educación y en la sociedad de bienestar, capacidad para tomar decisiones importantes para el centro, naturaleza independiente del trabajo, responsabilidad personal para mejorar la educación, o marcar diferencias y mejoras en los estudiantes (ETUCE, 2012). Así pues, en la remodelación del modelo de director -conociendo estos factores de atracción-, se deberían potenciar estos factores y disminuir los problemas derivados del cargo.

Por ello, para aumentar el número de personas que optan al puesto de director y hacer más atractivo este rol, a continuación, se proponen las siguientes medidas e incentivos:

- *Aumentar el complemento económico* ligado a esta tarea. Como se ha mostrado en el apartado tercero de esta tesis, el resto de modelos directivos europeos estudiados, reciben un mayor porcentaje de complemento salarial por el ejercicio de esta función. Y si bien, este aumento salarial no es considerado como el motivo

⁹³ El estudio presentado por Coronel, Carrasco y Moreno (2012) también muestra como el primer factor que impulsó a los directores a ejercer este puesto fue la necesidad de impulsar cambios en el centro. Mientras que aquellos aspectos relacionados con salario, estatus o reconocimiento social eran secundarios.

principal por el cual ejercer la dirección del centro, sí que supone un fuerte reconocimiento a la ardua labor que éstos realizan.

A pesar de esto, no es necesario llegar a la diferencia salarial de los países anglosajés o Suecia, en los que la diferencia salarial se ha situado en torno al 180% del sueldo respecto a los docentes con sueldos iniciales. Medida que por otra parte, logró que Suecia aumentara desde 1-2 solicitudes iniciales hasta recibir cerca de 10 candidatos por centro (Pont, 2010). Así, sin llegar a esta diferencia tan significativa, sería suficiente con un acercamiento cercano al de los modelos directivos europeos estudiados, realizándose un *aumento salarial respecto al de su puesto como docente cercano al 30%*. Aunque, para este autor, este aumento deba ser mayor ya que se correspondería con el aumento de sus competencias, tareas e importancia en el centro, con esta propuesta, el modelo español se acercaría a los modelos europeos estudiados en esta tesis. Este aumento en la concesión de incentivos económicos también es defendida por varios autores como Valle y Martínez (2010), Navareño (2012), o ETUCE (2012).

- *Aumentar el prestigio social de la profesión* (Marina, Pellicer y Manso, 2015). Como muestra el estudio realizado por Vaillant (2015) para la UNESCO sobre cuatro países que impulsan fuertemente el liderazgo escolar de sus directores, la valoración social que tienen los directores es esencial⁹⁴ para mejorar su trabajo. Por ello, el reconocimiento a través de la remuneración económica, debe de ir aparejado a una gran campaña pública que reconozca la dificultad e importancia no sólo de la tarea del director, sino de la labor de los docentes. Propuestas como ésta ya se han puesto en marcha diversos países (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015b). Como ejemplo de país que dota de gran prestigio a este rol encontramos a Finlandia. Y es que esta nación, en su política nacional, considera el puesto de

⁹⁴ Junto a las posibilidades de desarrollo profesional y apoyo para mejorar su gestión pedagógica y administrativa.

director como uno de los más importantes del sistema escolar. Pero este prestigio social hacia el conjunto de estos profesionales no sólo depende del contexto cultural del país, sino que independientemente de éste, se ha comprobado que las medidas políticas puestas en marcha influyen fuertemente sobre su estatus (Moushed, Chijioke, y Barber, 2010).

A través del *reconocimiento y aumento del estatus* de los profesionales educativos también se lograría una doble función. En primer lugar se reconocería la importancia de esta profesión para la sociedad, lo que a su vez reconocería el esfuerzo de aquellos que ocupan estos puestos, y por lo tanto se estimularía y agradecería su trabajo. Y por otro lado, también se conseguiría aumentar el número de personas que se sintieran atraídas hacia la realización de una profesión (la docente) y de un rol (el de director) con un alto prestigio social.

Este alto reconocimiento social produce en países como Corea del Sur, que exista una gran competencia por alcanzar este puesto, aunque no se prioricen medidas de apoyo directivas. En este país los directores gozan de un alto nivel de consideración y respeto, considerándose lo más granado de la profesión docente. Este alto respeto, junto al hecho de figurar entre los profesionales mejor pagados del país, hace que aumente la demanda en ocupar este cargo, lo que hace que el proceso de acceso sea muy competitivo (Vaillant, 2015).

- *Participación de directores en proyectos y planificaciones educativas.* Muy ligado al punto anterior, como forma de aumentar su prestigio y su reconocimiento, se debería aumentar la participación y consulta de ciertas decisiones educativas a los directores. No sólo por mero reconocimiento de su labor, sino porque son ellos los que diariamente gestionan y administran el centro educativo, y por lo tanto, son los que diariamente están en contacto con la realidad y necesidades que presenta el sistema

educativo. Por ello, se debería *crear un sistema en el que reunir y poner en contacto a los directores de los centros educativos*. La creación de redes entre países (programa puesto en marcha por las instituciones europeas) se debería crear antes dentro de España. Así, una propuesta sería agrupar a los directores *por zonas geográficas, y de cada una de estas agrupaciones, escoger a un representante que después pudiera reunirse con responsables de la Administración y a su vez volvieran a transmitir lo hablado a sus grupos*. Es decir, crear reuniones de directores de una zona determinada en donde se pudieran exponer ideas, problemáticas, o novedades, y de estas reuniones, uno de sus componentes como representante de esa zona, asistiera a reuniones con la Administración educativa y así poner en común estas propuestas y tener mayor *feedback* entre Administración y centros.

- *Posibilidades de progresión profesional*. Autores como Batanaz (2005), Toledo (2010), Marina, Pellicer y Manso (2015), proponen como medida de aumento de candidatos, la creación de itinerarios o vías de progreso personal y profesional que hagan más atractiva la profesión docente y de director. Este aspecto es fuertemente defendido desde los organismos europeos, con el fin de aumentar el atractivo hacia la profesión (Conclusiones del Consejo de 12 de mayo, 2009). Diversos países europeos sí cuentan con itinerarios de ascenso profesional, con los que directores con éxito pueden ascender en una escala de reconocimiento profesional y convertirse en superintendentes de zona. Esta figura en España no existe, y en la actualidad parece ser complicada de articular, ya que podría chocar con la labor de la inspección educativa. En cambio, sí que debería estudiarse la posibilidad de *crear una figura educativa que ayudara a compartir experiencias de éxito, apoyar, o poner en contacto a directores y centros creando reuniones, asambleas o jornadas como la expuesta en el punto anterior*. Además, esta figura conseguiría descargar de labores a la propia inspección. Con vías de progreso profesional, los directores

exitosos podrían pasar a ocupar puestos en la inspección educativa o puestos dentro de la propia Administración. Incluso, si la medida del punto anterior (de participación de directores en decisiones educativas) se llevara a la práctica, ser el representante de los directores de cada zona, podría considerarse como un escalón de aumento y progreso personal y profesional. Medidas de acompañamiento semejantes a estas se han puesto en marcha en varios países desde el año 2000 (Vaillant, 2015).

Propuestas como éstas, aplicadas a atraer a mejores docentes, han sido puestas en marcha por los países que tienen un buen rendimiento en PISA. Naciones como Finlandia, Estonia o Polonia han puesto en marcha políticas de inversión en educación, en las que se busca atraer a los buenos alumnos a la profesión docente, ofreciendo salarios altos y un elevado estatus profesional (OCDE, 2012). Unas medidas que aplicadas a la dirección también podrían suponer un aumento de candidatos. Y es que, sin el reconocimiento y recompensa al importante trabajo que realizan los directores, este cargo no producirá los candidatos necesarios para llevar a cabo las exigentes tareas que se les demandan (Vaillant, 2015).

3.2. Formación directiva

En la primera parte de esta tesis se han mostrado diversas razones por las que, autores como Gago (2006) o Valle y Martínez (2010), señalan la importancia de una adecuada formación del futuro director.

La primera y principal razón que debe apoyar una formación directiva sólida, completa y de calidad, es la necesidad de dotarle del conocimiento y de las herramientas necesarias para realizar sus funciones y mejorar la intervención del centro en el niño. De hecho, desde el Consejo europeo se apunta hacia el mismo camino, destacando que estas competencias y

conocimientos del director, deben servir para afrontar las desventajas educativas que puedan conducir a los alumnos a un abandono escolar prematuro (Conclusiones del Consejo, 2015).

Así, bajo el prisma profesionalizador de su función (expuesto en el apartado anterior), la formación se convierte en una prioridad en la remodelación del director escolar. Y es que -como indica la tabla siguiente-, esta instrucción debe abandonar el bajo nivel formativo mostrado en el informe TALIS 2013 en áreas básicas de la labor directiva. Ya sean de administración directa del centro, o en áreas ligadas al liderazgo pedagógico.

Tabla 79. Porcentaje de directores de centros educativos que manifiestan que nunca recibieron formación en los elementos que se indican



Fuente: INEE, 2014b, p. 55.

Así pues, a continuación se muestran diversos apartados a tener en cuenta a la hora de intervenir sobre la formación del director.

3.2.1. Contenidos de la formación directiva

La concepción del director entendida desde la profesionalización de su labor, provoca que se haga necesaria una sólida formación directiva (Melgarejo, 2006). Esta concepción, junto con el gran número de tareas y nuevas funciones que se exigen del director escolar, provoca que se conciba la formación directiva como un proceso que dote de las suficientes herramientas y conocimientos al futuro director para abordar con éxito todas sus funciones y competencias. Así, este proceso de formación, debe convertir al docente que quiera realizar este rol en un auténtico profesional de la dirección. Para así, realizar sus funciones sobre bases de conocimiento sólidas, dejando de lado la reproducción de modelos directivos basados en supuestos o en experiencias personales que pueden -o no- reproducir modelos de éxito. Así, el director a través de un proyecto educativo sólido, y de una misión y visión clara del centro, puede intervenir y poner en juego todos sus recursos en beneficio del alumno.

En la segunda sección de esta tesis, durante el análisis de la formación que exige la LOMCE, se ha visto que esta instrucción recoge gran parte de los bloques formativos que desde diversos modelos teóricos se proponen. A pesar de esto, debería proporcionarse *mayor formación en innovación educativa, nuevas metodologías, o teorías educativas actuales*, es decir en aquellos aspectos que afectan a la función pedagógica del director. Ya que, la formación determinada por la LOMCE no trata con la suficiente profundidad estos aspectos de liderazgo educativo del director, situándose lejos de la importancia que promueven los modelos teóricos. Además, en esta formación, se deberían *implementar más aquellos aspectos relacionados con la comunicación y relaciones interpersonales*. Puesto que sigue arraigado en nuestro país la concepción de que el funcionamiento del centro debe seguir en manos de Claustro y Consejo escolar, el director debe poseer herramientas de comunicación efectiva que faciliten una mejor comunicación y diálogo con estos organismos.

3.2.2. Formación directiva previa

Si la formación directiva pasa a considerarse como fuente indispensable que provea de los suficientes conocimientos y herramientas al director escolar, necesariamente, esta formación debería realizarse de forma previa y como requisito indispensable de acceso a la dirección. Esto parece razonable, ya que sin estos conocimientos y herramientas, el futuro director no podría hacerse cargo de todas las tareas que conlleva su puesto. Proveer de esta formación durante el ejercicio de la dirección no prepara al director para las tareas a las que ya se está enfrentando. Si “los países necesitan preparar y entrenar a la generación siguiente de líderes escolares” (Vaillant, 2015, p. 7), esta preparación debe ser previa.

En la actualidad, sólo el 41.8% de los directores españoles manifiestan haber recibido formación en administración y dirección escolar antes de ser nombrados como directores (siendo la media de la OCDE del 51.9%). Mientras que la formación previa en liderazgo, sólo la recibe en nuestro país el 22.1%, siendo la media de la OCDE del 49.3% (INEE, 2014b). Así, cualquier reforma que pretenda convertir al director en un líder educativo que influya realmente en la mejora del centro, no puede seguir permitiéndose que 4 de cada 10 directores españoles indiquen no haber recibido formación en herramientas relacionadas con el liderazgo (INEE, 2014).

Esta formación previa, como se ha mostrado en la tercera parte de la tesis, no es requisito obligatorio a nivel de normativa central en los países europeos estudiados, aunque se extiende cada vez más en Europa esta concepción de preparación. Así, en países como Noruega existe una fuerte campaña para animar a los profesores a participar en programas de formación de liderazgo escolar. También en Reino Unido, con los llamados *planes de sucesión*, se permite que los profesores participen en experiencias directivas antes de que presenten su candidatura a un puesto concreto (ETUCE, 2012).

El problema de la formación previa surge cuando observamos el bajo nivel de candidatos a la dirección, ya que un sistema de formación directiva completo y previo, podría llegar a convertirse en un obstáculo para algunos

candidatos. Si bien es cierto, esta formación no debería suponer una barrera con el cambio de concepción del modelo de director, ya que una persona que pone en marcha una serie de procesos desde el conocimiento y la evidencia, necesita recibir una formación sólida y adquirir estas herramientas. Pero la realidad puede ser distinta, ya que esta formación directiva puede suponer un esfuerzo añadido para el colectivo docente, el cual debe realizar sus tareas profesionales y su formación como docente, y después realizar esta formación directiva. Esto puede suponer una carga excesiva para algunas personas, por lo que se vería paralizado el número de candidatos, y al final, esta capacitación directiva previa acabaría produciendo más dificultades que ventajas (como ya ocurrió con la LODE en 1985). Esta sobrecarga de tareas, y el bajo interés en acceder a la dirección, se refleja en la baja proporción de docentes del nivel CINE2 (en el conjunto de Europa) que manifiestan una necesidad moderada-alta para recibir información en dirección y administración de centros, siendo únicamente dicha proporción del 26.2% (European Commission /EACEA/Eurydice, 2015b).

Para evitar este desánimo y rechazo a la formación previa, y considerando necesaria su realización, la propuesta es que la *realización de esta formación previa se acompañe de una disminución de horario laboral que se destinaría a realizar esta formación*. Una disminución de horario, a semejanza de algunas de las funciones de coordinación que en la actualidad ya existen, o similar a la reducción por ser miembro de las Juntas de Personal o delegado sindical de Prevención de Riesgos Laborales. Esta disminución de asignación laboral permitiría al docente ver disminuida la presión y el número de sus tareas docentes y dedicarlas a esta instrucción directiva. Y así, no desatender, como indica José María Barrio, aquello que son sus obligaciones más importantes: “estudiar, preparar bien sus clases y atender a los estudiantes” (Gabilondo et. al., 2009, p. 55). Una propuesta semejante se lleva a cabo en Sudáfrica. En este país, durante la formación del aspirante a la dirección, éste continua trabajando medio horario, mientras dedica el resto del tiempo en realizar la formación -que en este caso dura 24 meses- (Vaillant, 2015). Con medidas como esta, ligada a una disminución de tareas docentes,

no sólo se disminuiría el desencanto hacia esta formación previa, sino que podría producir –junto al resto de medidas vistas– un aumento del número de personas formadas en el ejercicio de la dirección de centro que, en un momento u otro, podrían decidir optar a ejercer este rol. Convirtiéndose así, en una medida más de aumento de candidatos. Además, con esta medida también se lograría un mayor reconocimiento público a la importancia del director y de su formación.

3.2.3. Formación directiva continua

Teniendo en cuenta la importancia del director, junto a la concepción profesionalizadora del mismo, y la importancia de su formación inicial, también es importante resaltar que su instrucción no debería reducirse a una sólida formación previa. Como se ha mostrado en los primeros apartados de esta tesis, a lo largo de los años han variado sustancialmente las situaciones a las que éste debe enfrentarse. Exigencias y cambios que continuarán produciéndose en el futuro. Por ello, apoyando la idea de Antúnez (2011), es necesario plantear procesos de formación y acompañamiento del director, de forma que pueda *reciclarse* y obtener nueva formación que complemente, actualice y mejore las competencias necesarias para el desempeño de su cargo (ETUCE, 2012; INEE, 2014b).

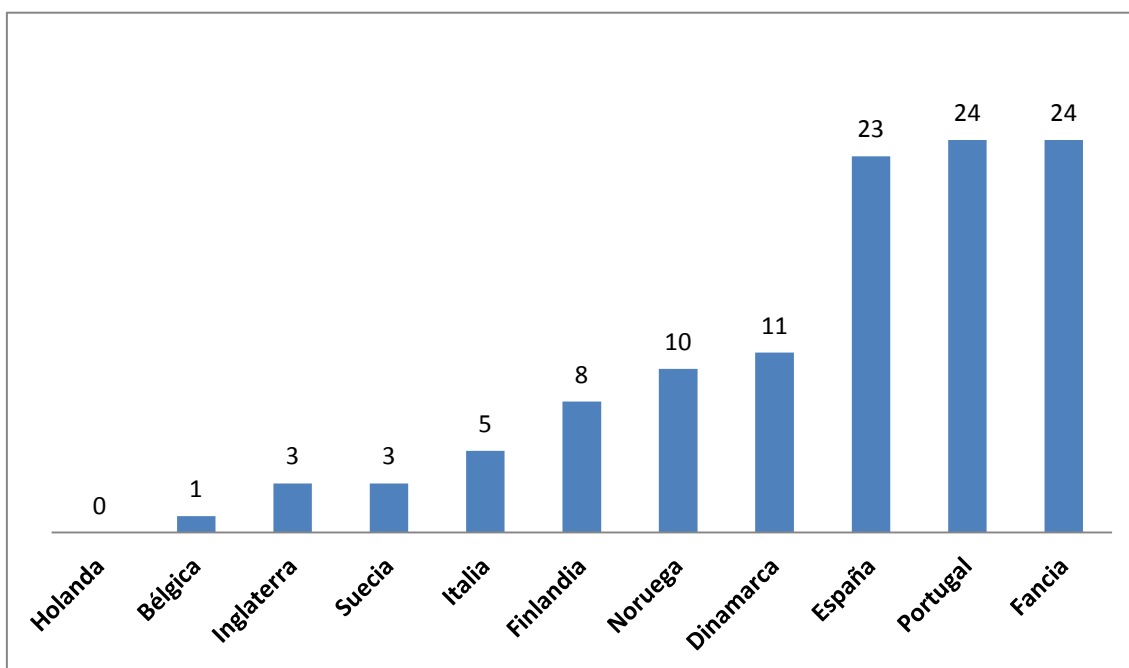
Este acompañamiento y apoyo debe intensificarse al inicio de su tarea, ofreciendo ayuda y apoyo a los nuevos directores. Ésta es una de las medidas más repetidas desde el Consejo de Europa, el cual insiste en la importancia del apoyo inicial (Conclusiones del Consejo de 12 de mayo, 2009). Este apoyo podría proporcionarlo tanto la inspección educativa, como la figura propuesta en apartados anteriores donde un director con experiencia apoyara a los directores noveles (a modo de escalafón profesional).

Este tipo de acompañamiento y seguimiento continuo ha sido puesto en marcha en Australia. Este país, en el año 2000, impulsó un plan para mejorar la calidad de la docencia y del liderazgo escolar creando el Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL). Esta institución, además de elaborar

estándares de formación y liderazgo, también promueve reuniones de expertos con cada escuela para ayudar a concretar líneas de acción en cada centro. Además, con este acompañamiento, el director recibe evaluación y apoyo de sus pares (Vaillant, 2015).

En la actualidad, el sistema español provee de formación continua con carácter voluntario, que conlleva un aumento salarial (en el sistema público) a modo de acumulación de horas de instrucción necesarias para el cumplimiento de sexenios. A pesar de esto, nuestro país presenta uno de los porcentajes más elevados de directores que no participan en actividades de formación continua (como muestra el gráfico siguiente del informe TALIS 2013).

Tabla 80. Porcentaje de directores que no ha participado en actividades de desarrollo profesional en los 12 meses anteriores a la encuesta



Fuente: INEE, 2014b.

Esta baja formación puede deberse a diferentes factores: horario de trabajo, responsabilidades familiares, o falta de incentivos de desarrollo profesional o económico (INEE, 2014b). Aunque existen otros dos factores que influyen fuertemente en España, uno de ellos es la falta de tradición formativa

en la dirección de centros, que arranca de una tradicional formación inicial insuficiente. Y otra causa, es el gran número de actividades administrativas que el director debe realizar, lo que puede conducir a la creencia de no necesitar una mayor formación en otros aspectos de gestión o liderazgo. Esta tendencia negativa, podrían corregirse con el cambio de concepción del director. Ya que en una concepción profesionalizadora del director, la necesidad de continuar con su formación pasaría a formar parte de su mentalidad.

Como en el sistema español sí existe la formación voluntaria dada a través de la red pública de Centros de Formación, sí que sería muy importante complementarse con apoyo continuo y con la *creación de redes de directores*. En esta red se podrían presentar proyectos y acciones puestas en marcha en diversos centros, poner en común situaciones y experiencias que buscaran apoyar a otros compañeros o proponer soluciones y ayuda, así como se podrían llevar a cabo conferencias o visitas de observación. Esta red de directores, del mismo modo que el apoyo a directores noveles, podría llevarse a cabo por directores de éxito, figura de progresión personal y profesional que tanto se impulsada desde diferentes organismos internacionales.

Con este acompañamiento inicial y esta formación continua, la renovación del modelo español se acercaría más a las recomendaciones realizadas desde los organismos europeos.

3.3. Sistema de selección

Los criterios de selección de directores difieren entre los centros públicos y los centros privados. En el sector público existe una normativa que regula el proceso (mostrada en la segunda parte de la tesis), mientras que en el sector privado es el titular del centro quien escoge al director. Pese a que los centros privados esta competencia recae en el titular del centro y no existan requisitos similares a los del proceso de selección de los centros públicos, hay que seguir recalando la importancia de este rol para el centro. Por ello, en estos centros

pasa a cobrar mayor relevancia la concienciación de la importancia de este rol, así como su formación para mejorar el centro. Así, dentro de la formación que se impulsa en los centros, debería incluirse formación directiva, buscando aumentar el número de candidatos preparados a los que el titular pudiera seleccionar.

En cuanto al sistema de selección público, en los modelos directivos europeos escogidos de la tercera parte de la tesis, existe la tendencia hacia un método de selección basado en la contratación abierta. Este método descentraliza la responsabilidad para dar a conocer los puestos y seleccionar a los candidatos, recayendo en la mayoría de casos sobre la autoridad local, o incluso en el centro. Esta tendencia europea podría resultar complicada de aplicar en España, puesto que no existe una autoridad educativa local, tal y como se da en estos países. Además, el elevado grado de autonomía a los centros necesario para que sean ellos quienes publiquen la vacante, establezcan criterios y seleccionen a su candidato, en la actualidad son metas demasiado exigentes y poco realistas. Sin contar con que este grado de autonomía podría provocar demasiados detractores, lo que resultaría un grave impedimento para poner en marcha otros aspectos de la autonomía del centro que son prioritarios.

Esto provoca que en la actualidad sea complicado de modificar el sistema de selección hacia un modelo distinto, como podría ser el de contratación abierta. Por ello, las propuestas presentadas sobre la selección del director parten del sistema de selección utilizado en la actualidad en España.

3.3.1. Comisión de selección

Uno de los aspectos criticados del sistema de selección marcado por la LOMCE, es la proporción de componentes de la comisión de selección. Esta normativa hace que el número de representantes de la Administración sea mayor que el número de representantes del centro (estos últimos deben estar representados por un número menor al cincuenta por ciento). Esta regla

numérica provoca que en algunas Comunidades Autónomas, para no constituir una multitudinaria comisión de selección, el número de representantes del centro se reduzca únicamente a dos o tres personas.

Es importante recordar que en la remodelación del modelo directivo se promueve un trabajo basado en la cooperación con la comunidad escolar, y en el trabajo e implicación de toda ella. Por ello, al solicitar una mayor intervención e implicación de todos los agentes en el centro, es necesario también que éstos se sientan partícipes en la toma de decisiones importantes del centro. Y la selección de su futuro director es una de éstas.

Así, sería necesaria la *modificación de la regla de proporción actual* basada en el mayor peso de la Administración por una proporción en la que la *Administración* -por supuesto- esté presente con una proporción elevada de representantes, pero *en una proporción que no debería superar el número de representantes del centro*. Así mismo, el número de representantes del centro debería verse aumentado asegurando un *número mínimo* de éstos, que *podría ser de cinco miembros*, con el objetivo de asegurar mayor representatividad de los distintos miembros de esta comunidad.

3.3.2. Proyecto de dirección

Se ha mostrado que una parte importante en la selección del director, en las últimas leyes educativas, ha sido la presentación de un proyecto de dirección por parte de los candidatos. Un proyecto en el que mostrar las líneas de actuación y las propuestas de mejora que realizaría el futuro director en el centro. Así, este proyecto pasa a ser un documento realmente importante en este proceso de selección. Con la valoración de este documento, además de una selección basada en la pura baremación objetiva de documentos, se añade una fuerte valoración a la labor que el director puede aportar al centro. Así, debido al peso que este proyecto tiene en la selección del director, y al carácter más subjetivo de esta valoración, se hace muy importante el aumento de representantes del centro dentro del Comité de Selección. Siendo fundamentales para valorar si el candidato presenta una serie de propuestas

que aporten verdaderamente cambios y mejoras al centro. Por ello, deberían tenerse en cuenta los siguientes aspectos:

- *Valoración.* Sobre la valoración que debería tener este proyecto de dirección hay que recordar que, como se ha indicado anteriormente, la formación directiva debería pasar a convertirse en un requisito necesario para presentarse como candidato a la dirección. Así se aseguraría que todos los candidatos tienen una formación suficientemente adecuada, y puntuándose otra formación adicional en la valoración de méritos. Así, el proyecto de dirección debería recibir una alta valoración en el proceso de selección, puesto que supone una fuente muy importante para conocer las destrezas y la línea de actuación que podría seguir el futuro director. Como se ha mostrado, en la actualidad únicamente Cataluña valora este documento por encima del apartado de méritos, y solo en cinco Comunidades (Comunidad Valenciana, Castilla la Mancha, Cantabria, La Rioja y Canarias) valoran con la misma proporción el proyecto y los méritos. El resto de autonomías (60%), otorgan mayor puntuación al apartado de méritos. Esta proporción sería comprensible si no existiera el requisito previo de formación directiva, ya que así (dentro de los méritos) se valoraría la importancia de los conocimientos y destrezas que el director puede poner en práctica en su trabajo. Pero con la existencia de esta formación como requisito previo, la valoración de esta instrucción queda anulada y asegurada, pasando a convertirse el proyecto de dirección en una gran fuente de conocimiento a la hora de escoger entre candidatos. Así pues, *el Proyecto de dirección debería valorarse con una proporción de al menos el 50% respecto al apartado de méritos.* Así, la valoración que sobre el director realizara la comunidad escolar del centro se tendría en cuenta a la hora de escoger entre los candidatos, aumentándose la democratización y la participación de la comunidad escolar.

- *Puntuación mínima sobre el Proyecto de dirección.* Debido a la importancia de este proyecto en la valoración y selección del futuro director, la normativa debería asegurar *una puntuación mínima en este proyecto para evitar que se convirtieran en futuros directores los candidatos evaluados con una escasa puntuación.* Así, se evitaría que continuaran en el proceso aquellas personas que no concordaran con la visión de los miembros del centro, y por lo tanto se dotaría al proceso de una gran democratización. Aspecto muy demandado entre los detractores de este tipo de sistemas selectivos.
- *Presentación del Proyecto de dirección.* Puesto que este proyecto pasa a tener una importancia radical en la selección del futuro director, la presentación y defensa de este documento ante el comité de selección se considera importante. Con esta presentación se conseguiría evitar que este proyecto se convirtiera en mero formalismo y entrega de un simple documento. Además, los miembros del centro podrían ver las capacidades de comunicación (muy importantes en este cargo), así como conocer más en profundidad al candidato, obteniendo mucha más información sobre su futuro director (hay que recordar que la LOMCE permite presentarse a la dirección de un centro a una docente que no pertenezca a la plantilla definitiva del centro). Por ello, *la presentación y defensa del proyecto debería pasar a establecerse en la normativa central.* En la actualidad la obligatoriedad de esta entrevista está establecida en el 46,7% de las Comunidades Autónomas.
- *Proyecto de dirección como primer criterio en caso de empate entre aspirantes.* Todas las Comunidades menos la Comunidad de Madrid y Cantabria, designan a la puntuación recibida en el Proyecto de dirección como primer criterio para deshacer empates entre aspirantes. Esta medida podría establecerse en todas las normativas debido a la importancia que adquiere este proyecto.

3.3.3. Puntuación de méritos

Ya se ha mostrado que, de forma paralela al Proyecto de dirección, deben ser puntuados otros méritos que muestren la validez y experiencia del candidato. Pese a que el proyecto de dirección pasa a tener un papel muy importante, no hay que desdeñar otros apartados y cualidades del candidato que influyan en su labor directiva. Así, es adecuado baremar la formación suplementaria del candidato, entre la que valorar la experiencia docente y la experiencia como miembro de equipos directivos.

Como ya se ha explicado, con la exigencia de formación directiva previa queda resuelta una de las grandes demandas que el modelo teórico solicita al director: preparación para afrontar las tareas de su cargo. Así, con este requisito de acceso, la valoración de otra formación, ya sea directiva o en otros ámbitos, pasa a no ser prioritaria (puesto que ya habría adquirido una sólida formación directiva como requisito de acceso).

La valoración de otros aspectos en la actualidad ya son tenidos en cuenta. Por ello, no existe en este apartado una propuesta significativa que modifique la normativa actual. Sin olvidarse de la propia valoración de este apartado, que deberían tener una proporción de puntuación cercana a la del Proyecto de dirección.

4. Propuestas sobre las competencias del director

En la renovación del modelo de director escolar, se convierte en prioritario el papel pedagógico del director por encima de sus tareas administrativas.

En el informe mostrado por Jan Figel (Comisario Europeo de Educación, Juventud y Cultura) en el Consejo Informal de Educación celebrado

Gotemburgo en 2009, se indicaba que los directores invertían una media del 40% de su tiempo en tareas administrativas, y únicamente un 10% en tareas pedagógicas (Valle y Martínez, 2010). En España, este reparto de tareas también se concentra en labores administrativas por encima de tareas de liderazgo pedagógico (OECD, 2014). Una relación temporal que es necesario invertir puesto que, con este nuevo modelo, el director está suficientemente cualificado y preparado para asumir responsabilidades que potencien, mejoren, y creen acciones pedagógicas de calidad en beneficio del niño. Y para ello, es necesario que se redefinan las competencias del director en varios aspectos, dejando de lado la sobrecarga de tareas administrativas, y concentrándose en cuestiones pedagógicas, planificación de actividades, motivación del personal, y desarrollo del currículo (Conclusiones del Consejo de 26 de noviembre, 2009).

Este modelo de director convertido en un líder educativo, no significa que deba tener competencias directas sobre los aspectos pedagógicos del centro por encima del profesorado. Lo que se pretende es que tenga definidas sus competencias, para que a través de la gestión del centro (entendida desde la globalidad de todas sus competencias) pueda mejorar, participar y promover aspectos pedagógicos. Así, Elmore (2000) habla de los apartados en los cuales el director debería asumir competencias:

- *Competencias sobre organización.* El director debe tener competencias sobre la organización del centro, y sobre los docentes a su cargo. Con esto, Elmore no hace referencia únicamente a competencias sobre cumplimiento de normas del personal, sino que hace referencia a la dotación de competencias para adaptar la plantilla docente a las necesidades del centro. Además, de tener competencias para adaptar las cualidades que presenta esa plantilla en beneficio del centro.
- *Competencias en gestión educativa.* Puesto que su participación en el desarrollo educativo del centro es esencial, también se hace necesaria que comparta la gestión educativa del centro junto al profesorado.

- *Competencias en gestión económica.* Competencias que le permitan aprovechar y adaptar las necesidades que presente su centro.

Así, a continuación se presentan diferentes propuestas sobre estos bloques competenciales.

4.1. Competencias sobre organización

Teniendo en cuenta que la influencia de los directores en el clima escolar y en la organización del centro se produce en gran medida a través del trabajo de los profesores (INEE, 2014b), la labor del director no puede llevarse a cabo sin una colaboración directa con su profesorado. Esta colaboración y trabajo deben partir desde un liderazgo compartido en el cual, el director, haga partícipe del proyecto a los docentes. Así, se logra una mayor implicación de éstos, al sentirse el proyecto como suyo.

Para que esta labor se lleve a cabo, el director debe poseer ciertas competencias en cuanto a gestión de la plantilla del centro, que permita gestionar, potenciar e impulsar la colaboración y el trabajo común en beneficio del centro. Por ello, a continuación se presentan diversas propuestas en este aspecto.

4.1.1. Selección y continuidad de profesorado

Uno de los grandes problemas actuales del sistema educativo español es la gran movilidad del profesorado en los centros públicos. Un problema que afecta a la estabilidad del centro, convirtiéndose en una de las preocupaciones de los directores (INEE, 2014b). Es importante resaltar que este problema no

se reproduce de igual modo en los centros privados, caracterizados en este aspecto por contar con una gran estabilidad en su plantilla.

Como ejemplo que refleja esta movilidad en los centros públicos, se puede señalar a los años de pertenencia de un docente a su centro, que en España se sitúa en los 9,2 años, mientras que en países como Finlandia se acerca a los 11 años, o a los 14 años en la comunidad flamenca de Bélgica (INEE, 2014b). La media de tiempo de pertenencia al centro en nuestro país es menor que la medida de la OCDE, mientras que el tiempo como docentes sí es similar. Esto indica que la fluctuación de docentes en los centros españoles es mayor, mientras que otros países tienen una mayor estabilidad de plantillas. Esta movilidad no es resultado únicamente del cambio voluntario de centro, sino que se produce por el sistema de asignación de puestos. Este sistema ante un puesto vacante (ya sea de larga o corta duración) hace que en muchas ocasiones se alternen en ese puesto personas diferentes curso tras curso, hasta que ese puesto se asigna de forma definitiva a un funcionario de carrera. Esto provoca (como se ha mostrado en la segunda sección de esta tesis) que se interrumpa la continuidad de algunos de los proyectos puestos en marcha. Así algunos de los proyectos de mejora que pueden depender de la preparación específica o características personales de un docente, pueden verse interrumpidos con el cambio de personal. Lo que puede tener como resultado que el proyecto no alcance los objetivos previstos.

Así, el director debería tener mayores competencias para poder dar continuidad a estos proyectos, ligando éstos a la continuidad del profesorado (mientras esa plaza no fuera ocupada por una persona de plantilla definitiva del centro). Con ello, se conseguiría dar mayor estabilidad de plantilla a los centros y mejor desarrollo a los proyectos llevados a cabo por este colectivo de docentes (Gil, 2014).

Para lograr una mayor estabilidad de plantilla, sin modificar sustancialmente el proceso de asignación de puestos docentes, se propone poner en marcha las siguientes propuestas en los centros públicos:

- *Los directores, apoyados por el Consejo escolar deberían tener la competencia para solicitar la continuidad de un profesor funcionario*

en comisión de servicios. Para ello, el director debería aprobar esta continuidad y ligarla al éxito de un programa o acción llevada a cabo en el centro. Una vez el director, junto al Consejo escolar, aprobaran esta continuidad, debería proponerse la continuidad en el centro del profesor a la Administración educativa competente, quien a través de su inspección (con las modificaciones vistas anteriormente introducidas en ésta), debería validar la acción de este docente y por lo tanto su continuidad. De todos modos, puesto que la nueva concepción de director pasa a entenderse como un rol profesionalizador que busca lo mejor para su centro (dejando de lado relaciones personales con el docente), la labor de la inspección como controlador de esta solicitud tampoco sería necesaria. Esta labor de comprobación también se vería facilitada por los sistemas de seguimiento internos y externos (de los que se ha hablado en este capítulo), justificándose más su continuidad.

Así, para dar continuidad al proyecto educativo con un profesor determinado al frente del mismo, debería estudiarse como posibilidad: *el mantenimiento del docente durante una temporalidad de dos cursos renovables, siempre y cuando el puesto ocupado no se destinara a ocuparse a través del proceso de Concurso de traslados. Y, siempre y cuando, la evaluación realizada por el director y el Consejo escolar fuera positiva*. Con esto, no sólo se daría continuidad a un proyecto o actividad importante para el centro, sino que se lograría implicar mucho más al docente que ocupara ese puesto.

- *Los directores, apoyados por el Consejo escolar deberían tener la competencia para solicitar la continuidad en un proyecto determinado de un profesor funcionario interino*. Al igual que en el punto anterior, debería estudiarse la posibilidad de proveer al sistema educativo de mecanismos para que los directores escolares pudieran tener la competencia de solicitar la continuidad en los centros públicos, de docentes provenientes de las diversas

bolsas de trabajo. A semejanza del punto anterior, se lograría dar una mayor consistencia y continuidad a los proyectos y líneas estratégicas puestas en marcha en los centros. Ésta es una actuación complicada de articular puesto que choca directamente con la regulación y funcionamiento de las bolsas de trabajo (que son competencia de cada Comunidad Autónoma). Y por lo tanto, choca con las fuerzas sindicales docentes que en ocasiones pasadas han mostrado su disconformidad con los cambios en estos procesos de asignación de puestos. A pesar de esto, Comunidades como Cataluña o Andalucía, sí han puesto en marcha sistemas de provisión de puestos similares a esta idea.

Para desarrollar esta propuesta, una opción sería que la provisión de los puestos a ocupar al inicio de curso (en los cuales se cubren vacantes con duración de un curso escolar completo) se articulara por bloques de un número determinado de personas. Así dentro de ese bloque en el todos sus componentes pudieran obtener una plaza, en el momento en el que un centro solicitara a una persona (y fuera aprobada por el director, Consejo escolar y supervisada por la inspección), ésta fuera asignada al centro que le ha solicitado (sin dejar sin trabajo a otro de los componentes de ese bloque).

Este tipo de medida seguro que es muy controvertida para algunos colectivos, pero podría ayudar a lograr una mayor estabilidad a los proyectos realizados en un centro. Logrando también una mayor implicación de los propios docentes seleccionados en el centro.

Con estas medidas, el modelo de director español se acercaría -en este aspecto- al de los modelos europeos estudiados, los cuales, poseen también cierta autonomía (aunque limitada) a la hora de escoger a docentes para la sustitución de puestos temporales. Y, al igual que estos modelos europeos, sería el director sólo o junto al Consejo escolar del centro, quien intervendría en esta decisión.

Es muy importante resaltar que esta necesidad del centro choca con derechos y sistemas establecidos. Por ello, las competencias sobre el profesorado están envueltas de gran controversia, ya que se relacionan con una problemática amplia. Así, algunos de los problemas que se achacan a este tipo de propuestas de selección son: derechos de funcionarios docentes (Marchesi, 2003), aumento de presión al profesorado que conllevaría esta solicitud del centro (mayor exigencia a estos colectivos docentes para realizar ciertas tareas a cambio de la solicitud de continuidad en el centro), o mal uso de esta competencia superponiendo criterios personales a los criterios profesionales (solicitud de continuidad de docentes por afinidad o simpatía). Por ello, para solucionar algunos de estos problemas, la responsabilidad para reclamar a un docente debería ser compartida entre Consejo escolar y director (como sucede en modelos europeos). Esta co-responsabilidad sería una solución para que no se cometieran algunas irregularidades. A pesar de esto, hay que recordar que los cambios en el modelo de director se basan en la profesionalización de este rol, y en la superación de presiones o valores personales, sustituyéndose éstos por la valoración de aquello que sea mejor para el centro y para los alumnos, así como la toma de decisiones basadas en evidencias. Por ello, con esta concepción se superarían algunos de estos problemas.

Estos procesos competenciales sobre el personal son difíciles de llevar a cabo en España y son complicados de articular. Existen otras propuestas dirigidas hacia la posibilidad de que los centros concreten perfiles o requisitos concretos para cubrir ciertos puestos, incluso también se ha propuesto que se pudieran establecer entrevistas. Pese a esto, propuestas como éstas no se plantean en este trabajo, debido a todas las implicaciones que conlleva el actual modelo de provisión de puestos. Su puesta en marcha podría ralentizar la aplicación de otras medidas. Lo que sí es importante, es recordar la elevada movilidad del profesorado español, y la baja incidencia de los motivos pedagógicos y educativos en esta movilidad. Tradicionalmente estas razones pedagógicas y educativas no se han tenido en cuenta en los procesos de ocupación de puestos ya sea entre el profesorado interino, en las comisiones

de servicios o en el proceso de concurso de traslados. Si bien es cierto, uno de los motivos que justifican esta baja incidencia es la configuración estándar de los centros públicos. Así, con una mayor autonomía de los centros, podría cambiarse la incidencia pedagógica en el movimiento de docentes.

4.1.2. Distribución de horarios

La doctrina teórica defiende un modelo de institución escolar en el que se potencie el trabajo en equipo y la colaboración entre los distintos profesionales del centro. Y es que, esta red interna proporciona: sinergias positivas de apoyo, ayuda ante dudas y situaciones complicadas, y crea proyectos educativos estables y duraderos que no dependen del buen hacer de un solo docente. Este tipo de proyectos, que surgen en el núcleo de esta colaboración, pasan a formar parte del propio centro sin depender de un único docente, con lo que aumenta su eficacia, estabilidad y durabilidad.

El problema es que, en la actualidad, el director se encuentra con una fuerte atomización docente, que provoca que no se produzca este trabajo colaborativo. Este aislamiento docente está producido por diversas causas, entre ellas: la reproducción de la educación tradicional recibida, falta de formación en nuevas metodologías que potencien el trabajo en equipo, estructura laboral-docente del sistema educativo que impide este trabajo colaborativo, desconfianza ante los compañeros y sus posibles críticas, saturación de trabajo, bajo nivel de estímulos para romper con el sistema individualista, o la estructura del propio sistema educativo. Por ello, si verdaderamente se quiere sustituir este sistema de atomización, por un sistema de comunicación, colaboración, trabajo en equipo o trabajo por proyectos, sería muy importante realizar cambios no sólo en la estructuración del centro educativo, sino del propio sistema. Para alentar el trabajo colaborativo y en equipo desde el centro, se explica la siguiente propuesta que podría aplicarse tanto en centros públicos como privados:

- *Sustitución de horas lectivas por horas de trabajo en equipo.* Uno de los grandes problemas que existe en la actualidad y que es

fuertemente criticado por docentes y por sindicatos educativos, es el gran número de tareas que los maestros deben llevar a cabo. Si a estas tareas se añaden nuevas obligaciones para trabajar conjuntamente, la reticencia al cambio podría ser mucho mayor, rechazando este impulso hacia la colaboración en equipo. Una colaboración que es señalada como elemento relevante en la mejora de la docencia, ya que el intercambio de ideas y prácticas, y la elaboración de proyectos conjuntos influye en la mejora de: la satisfacción en el trabajo, la autoeficacia y la relación con otros docentes y con los alumnos (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015b). Y todos estos elementos tienen como resultado la mejora del proceso de aprendizaje del alumnado (INEE, 2014b). Por ello, sería un paso muy importante para la potenciación del trabajo en equipo, la implantación en el horario de trabajo de los docentes de varias horas semanales de trabajo en equipo, para el desarrollo de programas de mejora del centro. Estas horas de trabajo colaborativo no deberían suponer un aumento en el horario laboral del docente, sino que deberían sustituir horas de trabajo lectivo. Así, la concreción de esta propuesta podría resultar de la siguiente forma:

A la finalización del curso y con anterioridad a la realización de los horarios del siguiente curso, una vez realizado el seguimiento, evaluación, e informe del curso y detectados los problemas y necesidades educativas, se podrían proponer acciones de trabajo y proyectos concretos para mejorar las necesidades detectadas. Estas propuestas, junto al equipo de docentes que las desarrollaran serían entregadas al equipo directivo quien se encargaría de configurar el horario de estos docentes, sustituyendo dos de sus horas lectivas por dos horas de trabajo en equipo para: diseñar estas acciones, plantear su ejecución, seguimiento y elaboración de materiales, planificación, discusión y mejora. Para ello, el centro debería poseer suficiente autonomía para poder

reestructurar el horario lectivo de parte de su profesorado y destinarlo a la realización de trabajos en grupo. Y el director, en solitario o junto al Consejo escolar, debería tener la competencia para reasignar este horario, y potenciar la creación y diseño de estos grupos de trabajo.

También es muy importante señalar que, con estos grupos de trabajo, también se cumple con otro de los fundamentos del modelo teórico del director escolar, y es la potenciación y creación de líderes educativos entre el profesorado. Con la puesta en marcha de este modelo de trabajo, también se potenciaría el surgimiento de líderes entre los docentes, ya que se encargarían de asumir la responsabilidad sobre alguna de las necesidades del centro. Además, los profesores implicados en estos grupos, sentirían como parte de ellos mismos la línea de trabajo llevada a cabo por el centro, con lo que aumentaría su grado de implicación y de satisfacción con su trabajo.

Para realizar de forma efectiva esta medida, se hace necesario un profundo estudio de la asignación de recursos y horas docentes. Así, se hace necesario que, los responsables de la Administración educativa, busquen una mejora de los centros escolares a través de la mejora y perfeccionamiento de las prácticas de enseñanza y dirección (OECD, 2015). Este trabajo colaborativo debe llevarse a cabo en ambientes de enseñanza adecuados, en los que los profesionales que conforman los centros se sientan motivados y puedan desarrollar sus capacidades junto a sus compañeros. Si se quiere potenciar y remodelar las prácticas educativas no pueden realizarse a partir de la adjudicación de más obligaciones y tareas, sino que deben favorecerse las situaciones que provoquen el cambio de modelo.

4.1.3. Competencia sobre el sistema de remuneración y gratificaciones

Otro de los problemas mostrados por los directores en su trabajo diario es: la falta de reconocimiento. Como apuntan Sáenz y Debón (1998), los

sistemas de reconocimiento son estrategias eficaces para mejorar la formación y rendimiento de los miembros de cualquier organización, ejerciendo un efecto positivo sobre la calidad del trabajo. Pese a esto, el actual sistema educativo español olvida este aspecto.

Este problema –entre otros- tiene como resultado, como muestra el informe TALIS 2013, una baja motivación en el profesorado (25% del profesorado) (OECD, 2012). Hecho que se ha acentuado en los últimos años de crisis, durante los cuales, las críticas hacia el profesorado han aumentado (incluso entre dirigentes políticos), empeorando las condiciones laborales (aumento de la ratio alumnos-docente, o aumento de horas lectivas), y disminuyendo la remuneración y pérdida de poder adquisitivo de este colectivo. Estas causas han provocado el crecimiento del descontento dentro de los centros educativos y entre sus profesionales, ya sean de centros públicos o privados. Unido esto a un sistema de remuneración docente en el que las gratificaciones por parte del propio sistema educativo son mínimas, y en las cuales se prima casi en exclusiva la antigüedad por encima de la labor llevada a cabo en el propio centro (por ejemplo en la selección de horarios o grupos, jefatura de departamento, o ante la posibilidad de ser suprimido o desplazado del centro público por falta de horario). Por ello, es conveniente plantearse una *reestructuración del sistema de incentivos a docentes*. Una medida que también es promovida desde las instituciones europeas (Informe conjunto del Consejo y de la Comisión, 2015), sobre todo, pensado en favorecer a aquellos que promuevan enfoques docentes innovadores (Comisión Europea, 2013). A este respecto, Calero y Oriol (2013) hacen referencia a dos estudios (Eberst et al., 2000; Lavy, 2009). Estos estudios muestran la eficacia de los incentivos económicos orientados a la mejora del desempeño docente, aplicados en escuelas con alta proporción de alumnos de minorías étnicas o inmigrantes.

Y en lo referente a los centros escolares sucede de igual forma. La búsqueda de una igualdad y reparto homogéneo de recursos, para que todos los centros atiendan a cualquier alumno del mismo modo, ha provocado que no llegue a tenerse en cuenta la situación y el trabajo llevado a cabo en cada centro.

Por ello, el sistema educativo debería dotarse de los mecanismos adecuados para remunerar las mejoras y el trabajo llevado a cabo desde sus centros educativos y por su profesorado. En especial, en el sistema público el descontento parece aumentar en los últimos años, estando el sistema de gratificaciones fuertemente encadenado a una normativa que no gratifica.

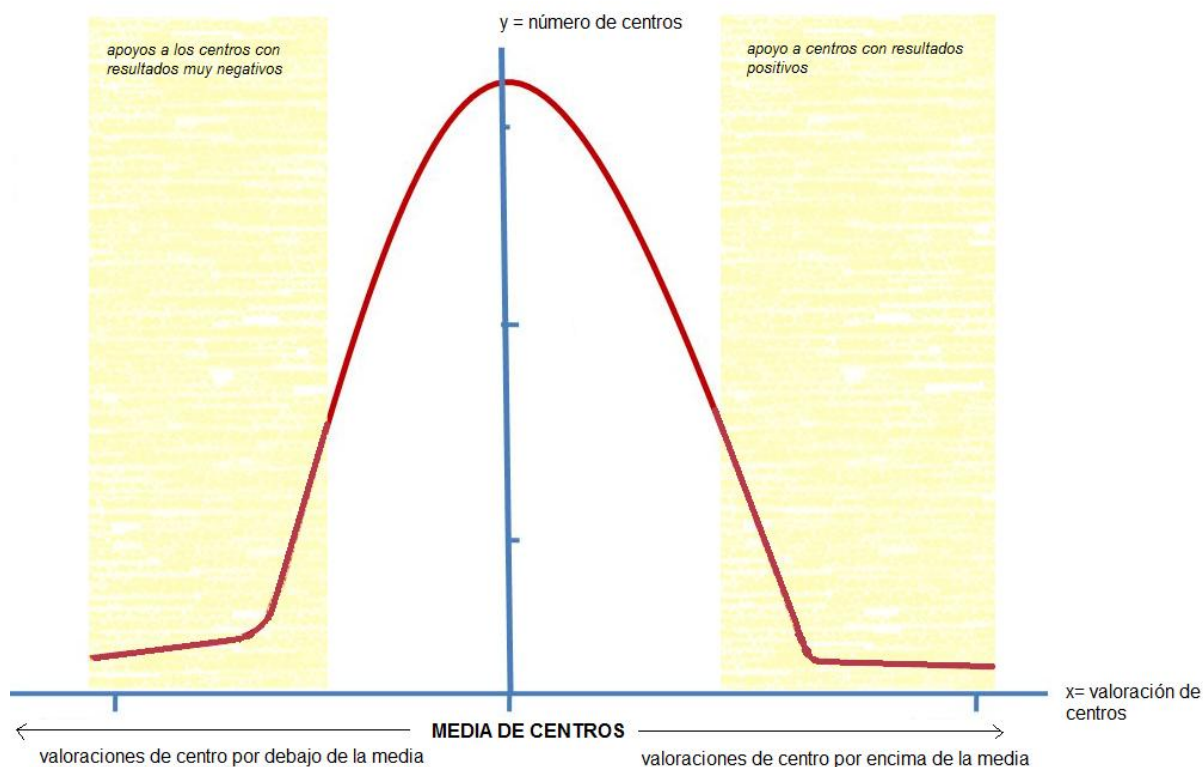
Como se ha mostrado en la tercera parte de esta tesis, el sistema español utiliza un sistema de asignación de recursos públicos a través de una fórmula cerrada, en cambio, el perfil de los modelos europeos estudiados utilizan fórmulas en las que se incluyen otros mecanismos de asignación. Por ello, para acercar nuestro modelo al perfil europeo y crear un sistema de reconocimiento y remuneración más adecuado, *en la asignación de recursos a cada centro deberían incluirse criterios de mejora y evolución del centro* en la fórmula utilizada.

Claro que, para incluir la evolución y mejora del centro en la asignación de recursos, es necesario la implantación y mejora del modelo de seguimiento de los centros. Este sistema de seguimiento ha sido tratado en puntos anteriores como una de las medidas que deben acompañar a la reestructuración del modelo de director español, y aquí muestra nuevamente su necesidad.

Así, debería tenerse en cuenta que *los centros que presenten mejoras significativas sobre los cursos precedentes, deberían obtener recursos adicionales que ayudaran a mantener y desarrollar las acciones que producen dicha mejora*. Esta asignación de recursos no se centra únicamente en retribución económica, sino que también podría concretarse en dotación extra de profesorado, disminución de ratios alumno-profesor, o asignación de horas suplementarias al centro para ser destinadas a la realización de grupos de trabajo colaborativo (como en el punto anterior se ha mostrado). Con esto se conseguiría que el esfuerzo y dedicación realizada en los centros se viera recompensada a través de un sistema de gratificaciones que premiara la mejora y la consecución de los objetivos del centro en la mejorar el aprendizaje de sus alumnos. Siguiendo el planteamiento de José María Barrio (Gabilondo et al., 2009), se trata de que nuestros centros se conviertan en los núcleos del sistema escolar, devolviéndoles el puesto de importancia en la vida académica

del alumno, premiando el esfuerzo que realicen para mejorar en la educación de su alumnado.

Y si esto sucede con los centros que presentaran un grado determinado de mejoras significativas, también *debería ocurrir de forma semejante con aquellos centros que mostraran una disminución considerable de su marcha educativa*. Este decrecimiento podría ser debido a contextos socioeconómicos desfavorables, problemas con la comunidad escolar, situaciones de absentismo, alumnos que presenten necesidades educativas diferentes u otras problemáticas. Diversas situaciones que pueden provocar que el centro no pueda hacer frente a las necesidades de su alumnado con los recursos de los que dispone. Y por lo tanto, el propio sistema debería invertir los recursos necesarios para evitar estos problemas y dotarles de los recursos necesarios para su mejora. Para así, lograr que la falta de recursos, unidos a ciertas problemáticas, no disminuyeran la atención y respuesta proporcionada a los estudiantes (Calero y Oriol, 2013). Por ello, la asignación de recursos, remuneraciones y reconocimiento a los centros debería utilizar una fórmula a modo de campana invertida, *recibiendo mayores recursos tanto los centros que mostraran una disminución en sus resultados debido a una mayor necesidad de herramientas, como aquellos centros que mostraran una mejoría significativa*. Como propone José Torreblanca (Gabilondo et al., 2009), la finalidad es la de utilizar los sistemas de seguimiento para adoptar medidas que mejoren nuestra educación.

Ilustración 17. Representación del reparto de recursos a los centros.

Fuente: Elaboración propia

Y al igual que se debe reconocer el buen hacer de los centros educativos, también se debería premiar la labor realizada por los docentes. Para ello sería *necesario sumar a la asignación actual basada en la antigüedad laboral, nuevos métodos de gratificación que premiaran y reconocieran la consecución de objetivos del centro y el trabajo en beneficio del centro*. Unas gratificaciones que no deben consistir únicamente en sistemas de remuneración económica, sino que también podrían consistir en reducción de ratios, asignación de recursos para el desarrollo de proyectos, disminución de horas lectivas, o disminución de horario para ser destinado a preparación de las clases o a su formación.

Esta remuneración docente sí podría ser competencia del director del centro. Pese a esto, esto podría encender un gran debate en los centros educativos y poder producir enfrentamientos entre el profesorado. Siendo una medida a estudiar profundamente, y que, si bien podría suponer una competencia más del director, quizás en un primer momento, y ante cambios

más importantes, podría dejarse para una segunda fase de mejora, a favor del desarrollo de otros aspectos más apremiantes y menos controvertidos.

4.1.4. Competencia sobre la evaluación

Uno de los aspectos que más difieren de nuestro sistema respecto a la autonomía de los países europeos estudiados, es el alto grado de éstos para realizar evaluaciones internas.

Como ya se ha mostrado, la evaluación de todos los procesos y acciones llevadas a cabo en el centro es importantísima, siendo un vehículo que proporcione conocimiento, datos e información sobre el funcionamiento de estas acciones o sobre las necesidades que puedan presentar los alumnos. Así pues, la evaluación interna y externa se torna imprescindible no sólo en esto, sino como apoyo y base en otras de las acciones propuestas (a la hora de asignar remuneraciones, o a la hora de solicitar la continuidad de profesorado). Por ello, es necesario potenciar la evaluación interna del centro, siempre entendida como una fuente de información y no como mecanismo de control. A través de la cual se diagnostique y ayude a aprender (Longo, 2009). Para proporcionar ayuda en la actividad de los docentes, en lugar de coartar el desarrollo de éstos.

En esta evaluación interna el director es clave, ya que como responsable del centro, es él quien vive en primera persona el desarrollo diario del centro, con lo que su participación en esta labor puede resultar muy adecuada. En los modelos europeos estudiados, se ha podido ver cómo recae sobre los centros una gran autonomía para que sean éstos quienes elijan los métodos de evaluación interna, aunque el receptor de esta competencia sí difiere entre estos países. Así, como propuesta de cambio en el modelo español, *el director podría ser quien tuviera la competencia de seleccionar los métodos de evaluación interna así como de poner en marcha este sistema de información.*

Además, no hay que olvidar otro de los apartados de la evaluación: la evaluación del profesorado. Esta evaluación en España se realiza ligada a situaciones especiales como la promoción, y se realiza de forma única por la inspección educativa. En este caso, el modelo de evaluación del profesorado en los países europeos estudiados, es diferente del nuestro. En éstos, además de la evaluación realizada por la inspección también se acompaña de una evaluación complementaria, que en ciertos países es realizada por el director. Este sistema podría aplicarse al modelo español, eso sí, una vez superada la desconfianza sobre el director por parte de ciertos sectores del profesorado, y una vez que la concepción profesionalizadora del director calara en el imaginario colectivo. A pesar de esto, en una primera fase de renovación, la puesta en marcha de esta medida podría suponer un problema, ya que podría ser vista y criticada por considerarse una medida más de concentración de poder en el director.

4.2. Competencia sobre la gestión educativa

Ya se ha mostrado cómo la reestructuración del modelo de director también requiere una transformación del propio centro a la hora de entender el trabajo colectivo y el funcionamiento de la institución. Este cambio organizativo busca dejar atrás el individualismo docente, para convertir el trabajo del centro en responsabilidad colaborativa y acciones grupales. Siendo los responsables de los centros quienes deben facilitar las oportunidades para que se lleve a cabo este trabajo. Debiéndose potenciar y crear, junto a los profesores, líneas de actuación, y fijar junto a éstos objetivos para mejorar el centro. Aquello que se pretende es que el director sea capaz de transformar a centros y a docentes aislados, en comunidades de aprendizaje conectadas (Comisión Europea, 2013). Y el primer paso para lograr estas *comunidades intercentros*, es conectar al propio centro.

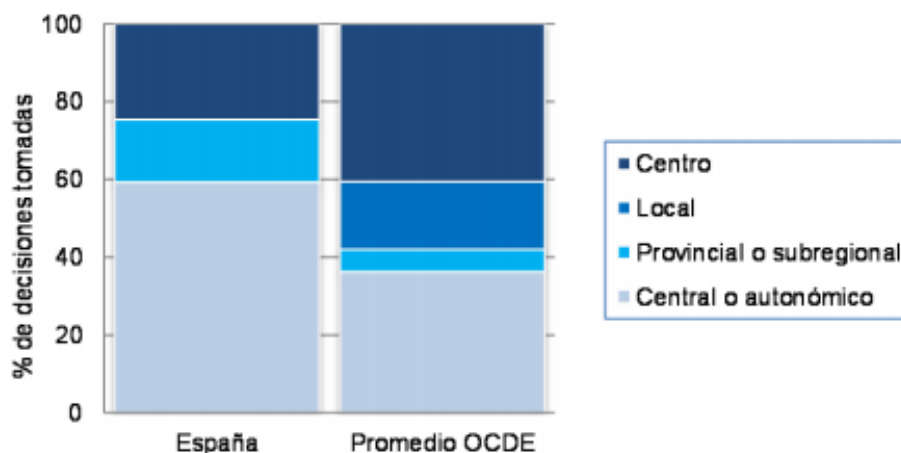
Este estilo de dirección implica una cultura de responsabilidad compartida, y la toma de decisiones entre docentes que se apoyan

mutuamente. Pasando a convertirse, el apoyo, en un elemento importante para la satisfacción del profesorado. Así se reduce la sensación de aislamiento y se refuerza la creencia de que son miembros valorados del centro, lo que aumenta su compromiso con el bien común del centro (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015b).

Hacia este estilo colaborativo se está avanzando en la actualidad, aunque sigue existiendo la tendencia hacia el trabajo individual y aislado del docente. De hecho, existe una gran proporción de profesores que declaran no haber colaborado nunca con otros profesores, y más de un 40%, manifiestan que nunca debaten sobre el desarrollo del aprendizaje de estudiantes específicos o nunca intercambian materiales de enseñanza con sus compañeros (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015b).

En la actualidad, muchos centros han cambiado su forma de trabajar potenciando esta colaboración interna. Estos cambios se están produciendo tanto en centros privados como en públicos. Para aumentar esta tendencia, los directores deberían poseer competencias para acometer cambios organizativos y planes de desarrollo de sus centros (Comisión europea, 2013). En cambio, España ha dotado a sus centros de un porcentaje muy bajo de autonomía (respecto al resto de Europa) sobre las acciones a realizar. Controlando las Administraciones superiores, a través de múltiples normativas, una alta proporción de decisiones que se podrían tomar en el centro, como puede verse en la siguiente tabla.

Tabla 81. Porcentaje de decisiones tomadas en cada nivel de gobierno en CINE2. (2010)



Fuente: OECD, 2014, p.16.

Por todo esto, además de algunas de las propuestas anteriores (que también estarían relacionadas con este bloque de competencias) sería necesario que se revisaran las competencias del director para dotarle de mayor autonomía (ya sea en solitario o junto a otros actores del centro) sobre:

- *Cambios en la agrupación del alumnado.* Para atender las necesidades de cualquier alumno en el momento en el que se detecte alguna necesidad.
- *Flexibilización de horarios.* Tanto del profesorado como del alumnado, para poder atender mejor las necesidades de los alumnos.
- *Elección de materias optativas.* Mayor flexibilización de los centros a la hora de ofrecer ciertas materias optativas, en relación a las necesidades de sus alumnos. Aprovechando las posibilidades y cualidades de que disponga el centro y su profesorado.
- *Formación.* El director desde esta faceta profesionalizadora, también debería ser capaz de comprender las necesidades de formación que presenta su claustro. Por ello, los directores deberían tener competencias y recursos suficientes para proporcionar formación a los profesores de su centro.

4.3. Competencias en la gestión económica

Aunque la gestión económica de los países europeos estudiados pueda presentar ciertas diferencias respecto al modelo español, debido al momento legislativo y económico actual, y teniendo en cuenta las características de gestión económica actual de España, hace que no se consideren prioritarios los cambios sobre la competencia en gestión económica. Además, la modificación en este aspecto se considera complicada actualmente, y podría impedir la puesta en marcha de otras propuestas que también están ligadas a una reinversión económico-educativa y que se consideran mucho más imprescindibles para el cambio y la mejora del modelo de director escolar. Es importante destacar que aunque en ninguna de las propuestas hechas no se haga en ellas ninguna referencia sobre inversión económica, sí es cierto que muchos de estos aspectos sí necesitan de un estudio económico que reasigne partidas presupuestarias para poder llevarlas a cabo.

Así, en este bloque competencial de Elmore (2000), no se proponen cambios sobre las competencias ni grado de autonomía del centro en esta fase inicial de cambio.

4.4. Relación con las familias

A pesar de que esta competencia actualmente sí que está en posesión del director, es muy importante recalcar la importancia que ésta tiene en la mejora de la educación de los alumnos.

La presión sobre la educación y las escuelas, las responsabilidades que se demandan a éstas, y los cambios sociales que han afectado a las familias, han modificado rápidamente en España la relación entre familia y escuela. Una relación en la que familia y escuela deben compartir la responsabilidad de

educar a los niños. A pesar de esto, esta relación se ha ido modificando, como indica Altarejo (2002), debido a que el Estado ha pasado a *apropiarse* de la responsabilidad de educar. Esto ha provocado que se modifique el reparto sobre qué aspectos pertenecen a los centros, y cuáles competen a las familias. Esto ha producido una relación entre familias y escuela un tanto curiosa, y es que, en lugar de potenciarse entre ambas partes una relación fluida de contacto, participación en la vida de la institución, o participación en los órganos de gobierno del centro, se ha producido lo contrario. Los centros se han blindado ante las familias, siendo mínima la comunicación con éstas, limitándose a contactos al inicio y final de curso, y a algún contacto esporádico durante el mismo. Y las familias no llegan a participar en la escuela debido a que “el ejercicio de la democracia en el ámbito escolar, no ilusiona ni mueve a la participación” (Altarejo, 2002). Para este autor, la participación de las familias en la escuela ha decaído porque su colaboración se plantea desde un punto sociopolítico, es decir, a través de la participación en diferentes órganos (AMPA o Consejo escolar). Pero en el momento en que una familia deja a su hijo/a en el centro, lo que hace es delegar su deber como principal responsable educadora y permitir que el centro actúe en función de las familias. Y esta delegación se aleja del tipo de participación y estructura que actualmente tienen los centros. En cambio, la relación entre familias y centro debe plantearse en términos de relaciones humanas, en las que cada parte se responsabilice de sus propios ámbitos educativos. Y para ello, la primera condición es que cada uno sepa cuál es su ámbito competencial y cuál es el de la otra parte. Si no, se seguirán produciendo situaciones en las que las familias depositan esta responsabilidad en los centros sin creer verdaderamente en lo que en ellos se realiza. Y sin llegar a conocer verdaderamente a la institución en la que sus hijos pasan su infancia y adolescencia.

Sin que se promuevan estas condiciones de confianza mutua y promoción de las relaciones con la familia, los centros seguirán cerrados, se seguirá sin respetar la autonomía profesional de profesores, no se aceptará la responsabilidad compartida, y los padres no recuperarán la responsabilidad originaria sobre la educación de sus hijos (Altarejo, 202).

Este es un grave problema porque su solución no sólo depende de mecanismos legales, sino que radica en la propia cultura del sistema educativo. Su solución es demasiado ambiciosa para encomendarse únicamente al director, aunque sí puede ayudar a mejorarlo. Por esto, una de las competencias que el director ya posee y que se debería potenciar, es la relación con las familias. Pero no sólo una relación entendida desde una faceta de comunicación de tareas del hijo/hija, o de su marcha educativa (que ya de por sí son importantes), sino una relación en la que se implicara a las familias en la vida del centro, y en el desarrollo de programas que atendieran las necesidades de los alumnos. De hecho, la utilización y potenciación de los medios de comunicación actuales a través de plataformas educativas, email o similares -en ocasiones- acaba potenciando más esta separación familia-centro, añadiendo una barrera más, en lugar de ser un medio más para comunicarse. Además, el director debería preocuparse no sólo de mostrar a las familias qué es el centro, cómo actúa y cuáles son sus objetivos, su visión y misión. Sino hacer corresponder la imagen educativa de las familias con aquella que se da en el centro. Los centros privados tienen un marcado ideario que posibilita mayor afinidad entre los valores que posee el centro y la familia, cosa que no sucede en la actualidad en los centros públicos. Con la dotación de autonomía para desarrollar proyectos educativos propios, diseñar horarios y agrupaciones de alumnos, o asignaturas optativas -entre otros- los centros públicos también podrían crear un ideario educativo, como propone Barrio Maestre (1994).

Así, una de las competencias y funciones del director que deberían potenciarse es la relación con la familia. En donde el director cuidara y potenciara los contactos entre ambas partes, para que profesores y familias llegaran a los acuerdos necesarios en los que cada parte definiera y conociera sus límites de actuación y sus responsabilidades sobre sus hijos. Así, el director debería prestar atención a: cuidado sobre las tutorías, potenciación de los canales de comunicación, conocimiento del centro a los padres, seguimiento de contactos, procesos de acercar el centro a las familias, definición de responsabilidades, o conocimiento de familias.

CONCLUSIÓN

En esta sección se han presentado una serie de propuestas que puedan estudiarse y aplicarse en una posible reforma del modelo de director español. Con estas propuestas se busca convertir la figura del director escolar en una figura clave en los procesos de mejora de cualquier centro educativo, tal y como muestran estudios y recomendaciones internacionales.

Para ello, se ha tomado como referencia la información obtenida a través de las fuentes teóricas, así como las características que desde otros modelos educativos europeos se aplican al director, sin olvidar la situación global europea en la que nos encontramos. Así, el contenido de esta sección intenta exponer aquellas propuestas más relevantes para alcanzar la mejora del director, teniendo en cuenta sus características actuales en España, y las dificultades a las que éste se enfrenta diariamente. No se incluyen propuestas que, por su complejidad, inversión, o fuerte contraposición con los valores del sistema español, podrían causar una mayor complejidad y problemática en su puesta en marcha. Pese a no incluir este tipo de propuestas, muchas de las que sí han sido expuestas conllevan fuertes discusiones. Debido a esto, en todas ellas se ha intentado exponer el motivo por el que es necesaria su aplicación, si se quiere evolucionar hacia el modelo y estilo de director visto en la presente tesis.

Estas propuestas y reformas parten de un supuesto fundamental: la profesionalización del director. Un director que, como gran profesional de la educación, busque la mejora de su centro y actúe poniendo en práctica una serie de conocimientos, actitudes, herramientas y destrezas basadas en

evidencias. Para ello, el director debe formarse y prepararse para ayudar y apoyar a todos los miembros del centro, buscando siempre que la mejora de los procesos llevados a cabo en el centro repercuta en el alumno. Así, esta figura deja de ser la de un docente que, además de hacerse cargo de su importante labor educativa, también añade nuevas tareas y responsabilidades de dirección. Los cambios propuestos pretenden configurar y potenciar un director centrado en esta importante labor. Una función para la que se ha formado previamente, que debe ser reconocida y requiere de un aumento de autonomía en los centros y una dotación de competencias que le permitan actuar rápida y eficazmente. Así, su actuación debe buscar la potenciación de los procesos educativos del centro (partiendo de la colaboración y del trabajo unido de toda la comunidad del centro), y para ello, se busca potenciar la vertiente pedagógica de sus funciones y competencias. Así, el centro educativo pasa a convertirse en una célula esencial que trabaja en la mejora de un gran sistema.

Como resumen de esta cuarta parte, se muestra el siguiente esquema en el que ver las propuestas presentadas, y un pequeño resumen de los objetivos que busca cada una, así como otras acciones que se requieren para su puesta en marcha.

Tabla 82. Resumen de propuestas de intervención sobre el modelo de director en España.

| | Propuesta | Objetivo principal | Objetivos secundarios | Necesidades |
|-------------------------------|--|---|---|--|
| Autonomía | Aumento de autonomía del centro | Proporcionar autonomía al centro para concretar las necesidades de su comunidad | Sin autonomía de centro no se pueden otorgar mayores competencias al director | Definición de competencias del centro y responsables de llevarlas a cabo. Director preparado para asumir responsabilidades. Sistema de seguimiento que impida malas praxis. Sistemas de corrección. |
| Sistema de seguimiento | Sistemas de información externos e internos | Proporcionar información de las acciones llevadas a cabo | Tener una herramienta de control de malas praxis | Mejora de sistemas de seguimiento tanto internos como externos. |
| | Seguimiento global del centro teniendo | Ofrecer una visión completa del centro y eliminar sistemas que únicamente tienen en cuenta mediciones basadas en resultados | | |
| | Seguimiento de alumnos a lo largo de varios cursos | Obtener información de la evolución del alumno y de la marcha de las medidas de mejora realizadas | | |
| | Seguimiento durante un periodo, no de un momento concreto | Obtener información de los resultados que producen las medidas puestas en marcha. Mediciones de un momento aislado no aportan suficiente información. | | |
| | Reducir la importancia de la comparación con otros centros | El sistema de seguimiento no busca comparar, sino obtener información de los procesos del centro | Eliminar la desconfianza hacia los sistemas de seguimiento | |

| | Propuesta | Objetivo principal | Objetivos secundarios | Necesidades |
|-------------------------------|---|--|--|---|
| Sistema de seguimiento | Vetar la utilización pública de resultados | Utilización interna de los sistemas de seguimiento | Eliminar los rankings Eliminar la desconfianza hacia los sistemas de seguimiento | |
| | Reestructuración de áreas y centros de la inspección | Disminuir los centros que atender para potenciar su función de seguimiento y apoyo | | |
| | Disminuir las tareas administrativas de la inspección | Aumentar su función de seguimiento y apoyo | | |
| Concepto del director | Concepción profesionalizadora del director | Ver al director y su trabajo como un profesional que dedica todo su esfuerzo al bien del centro y del niño | Promover la importancia de este rol. Cambiar la concepción sobre sus funciones en el centro. | Fuerte formación inicial. Promover mayor número de candidatos. |
| | No es necesario un cuerpo de directores | La profesionalización no conlleva necesariamente un Cuerpo especializado | Pueda volver a ocupar plaza como docente cuando no tenga el suficiente convencimiento para ocupar este importante puesto | |
| | Disminución de tareas docentes | Centrarse por completo en su tarea de director | Evitar el doble rol docente-director. Ambas facetas son demasiado importantes. Impulsar su reconocimiento. | |

El modelo competencial del director escolar en el sistema educativo español en comparación con los modelos europeos. Su influencia en la mejora de los centros educativos.

| | Propuesta | Objetivo principal | Objetivos secundarios | Necesidades |
|------------------------------|--|--|--|---|
| Aumento de candidatos | Aumentar el complemento económico | Atraer a mayor número de candidatos | Compensar el aumento de responsabilidades. Atraer a mayor número de candidatos con mayor experiencia. Aumentar la competencia en el proceso de selección. | |
| | Aumentar el prestigio social | Atraer a mayor número de candidatos | Reconocer la importante labor de los directores. Aumentar la competencia en el proceso de selección. | Aumento del complemento salarial. Reducción tareas docentes. Fuerte formación. Dotación de competencias. |
| | Participación en proyectos y planificaciones con la Administración | Aumentar el prestigio social | Hacer más atractiva la profesión. Reconocer la importante labor de los directores. Sistema de progreso profesional. Acercar la realidad educativa a la Administración | Creación de redes de directores. |
| | Figura del experto en dirección | Servir de apoyo, proporcionar ayuda y poner en contacto a directores | Hacer más atractiva la profesión. Posibilidades de progresión profesional. | |

| | Propuesta | Objetivo principal | Objetivos secundarios | Necesidades |
|-----------------------------|--|--|---|---|
| Formación directiva | Aumento de formación en innovación educativa, metodologías, y teorías educativas actuales. | Aumentar las fuentes que proporcionen conocimiento para la función pedagógica del director | | Dotación de competencias pedagógicas. Concepción profesionalizadora. |
| | Aumento de la formación en comunicación y relaciones sociales | Aumentar la preparación del director para la comunicación interpersonal | Proporcionar herramientas para crear líderes en su comunidad. Proporcionar herramientas para motivar y transmitir proyectos. | Concepción profesionalizadora. |
| | Formación directiva previa acompañada de disminución de horario laboral | Proveer de las herramientas necesarias antes de convertirse en director | Promover esta formación. Crear más candidatos. | Concepción profesionalizadora. Formación directiva completa. |
| | Creación de redes de directores | Dotar de formación continua | | Figura del experto en dirección. Cambios mencionados en la inspección educativa. Concepción profesionalizadora. |
| Sistema de selección | Modificación proporción de la Comisión de selección a favor de los miembros del centro | Implicar a la comunidad del centro en la selección de su director | Disminuir el rechazo de aquellos que se oponen a un modelo selectivo. Potenciar la implicación de la comunidad del centro en los aspectos más importantes. | |

| | Propuesta | Objetivo principal | Objetivos secundarios | Necesidades |
|-----------------------------|--|---|--|-------------|
| Sistema de selección | Asegurar un número mínimo de miembros del centro en la Comisión de selección | Implicar a la comunidad del centro en la selección de su director | Potenciar la implicación de la comunidad del centro en los aspectos más importantes del mismo. | |
| | Proyecto de dirección valorado al menos con el 50% en el proceso | Evaluar las líneas de actuación y propuestas para el centro del candidato | Dar a la comunidad del centro la importancia para escoger al director más adecuado. Dotar al proceso de selección de mayor democracia Eliminar la concepción del Proyecto como un documento más | |
| | Puntuación mínima en el Proyecto de dirección | Evitar que candidatos que no concuerdan con la visión del centro se conviertan en directores | Dar a la comunidad del centro la importancia para escoger al director más adecuado. Dotar al proceso de selección de mayor democracia. Eliminar la concepción del Proyecto como un documento más | |
| | Obligatoriedad de defensa del Proyecto de dirección | Eliminar la posibilidad de que este importante documento de selección se convierta en mera entrega de documentación | Posibilitar a la Comisión de selección que conozcan a los candidatos y les puedan entrevistar. Dotar al proceso de selección de mayor democracia | |
| | Proyecto de dirección como primer criterio de desempate | Dar mayor importancia a este documento | Eliminar la concepción del Proyecto como un documento más | |

| | Propuesta | Objetivo principal | Objetivos secundarios | Necesidades |
|---------------------|---|--|--|--|
| Competencias | Competencia para solicitar continuidad de profesores en Comisión de servicios | Dar continuidad a proyectos | Aumentar la implicación en el centro de este colectivo. Disminuir la fluctuación de docentes. | Mayor autonomía de centro. Dotar de competencias en gestión del personal. Sistema de seguimiento. Concepción profesionalizadora. |
| | Competencia para solicitar continuidad de profesores interinos | Dar continuidad a proyectos | Aumentar la implicación en el centro de este colectivo. Disminuir la fluctuación de docentes. | Mayor autonomía de centro. Dotar de competencias en gestión del personal. Sistema de seguimiento. Concepción profesionalizadora. |
| | Sustitución de horas lectivas por horas de trabajo en equipo | Promover el trabajo en equipo | Disminuir la atomización docente. Crear líderes entre el profesorado. Potenciar el éxito de proyectos educativos basados en un grupo y no en un único docente. | Mayor autonomía de centro. Dotar de competencias sobre la gestión horaria. Sistemas de seguimiento. Concepción profesionalizadora del director. |
| | Dotación de recursos a centros con mejoras significativas | Mantener las propuestas y programas que consiguen estos resultados | Incentivar y reconocer el trabajo hecho por los centros y sus profesionales. | Sistema de seguimiento Mayor autonomía de centro. Concepción profesionalizadora. Cambios en la inspección. |

El modelo competencial del director escolar en el sistema educativo español en comparación con los modelos europeos. Su influencia en la mejora de los centros educativos.

| | Propuesta | Objetivo principal | Objetivos secundarios | Necesidades |
|---------------------|--|---|---|--|
| Competencias | Dotación de recursos a centros con peores resultados | Dotar de recursos para mejorar la atención educativa a los alumnos | Corregir los problemas que puedan presentarse | Sistema de seguimiento Mayor autonomía de centro. Concepción profesionalizadora del director. Cambios en la inspección. |
| | Métodos de gratificación docente | Premiar y motivar a los docentes con alta implicación en el centro | Favorecer el trabajo de estos docentes. Potenciar métodos de trabajo en grupo. | Mayor autonomía de centro. Dotar de competencias sobre la gestión de personal. Concepción profesionalizadora del director. Sistema de seguimiento |
| | Selección de métodos de evaluación interna | Poner en marcha mecanismos de seguimiento de los programas realizados | | Mayor autonomía de centro. Dotar de competencias al director. Concepción profesionalizadora. Sistema de seguimiento |
| | Competencias sobre la agrupación del alumnado | Atender las necesidades del alumno | Mayor rapidez y flexibilidad de los centros para actuar. | Mayor autonomía de centro. Dotar de competencias sobre la gestión educativa. Concepción profesionalizadora del director. Sistema de seguimiento |

| | Propuesta | Objetivo principal | Objetivos secundarios | Necesidades |
|---------------------|--|---|---|--|
| Competencias | Competencia sobre la flexibilización de horarios | Adaptarse más fácilmente a las necesidades de la comunidad escolar | | Mayor autonomía de centro. Dotar de competencias sobre la gestión educativa. Concepción profesionalizadora . Sistema de seguimiento |
| | Elección de materias optativas | Responder a las necesidades del alumnado con los recursos del centro | Potenciar las herramientas y cualidades del centro | Mayor autonomía de centro. Dotar de competencias sobre la gestión educativa. Concepción profesionalizadora. Sistema de seguimiento |
| | Competencias sobre formación | Proveer a los docentes de las herramientas y necesidades que demandan | | Mayor autonomía de centro. Dotar de competencias sobre la gestión educativa. Concepción profesionalizadora Sistema de seguimiento |
| | Potenciar la relación con la familias | Completar el binomio educador familia-centro para mejorar la educación del niño | Disminuir la presión sobre los docentes. Equilibrar la corresponsabilidad educativa. | Dotar de competencias sobre la gestión educativa. Concepción profesionalizadora. Mayor autonomía de centro. Sistema de seguimiento. |

CONCLUSIÓN

Llegado este punto, a continuación se exponen las principales conclusiones que a lo largo de este estudio se han planteado, dando respuesta a los objetivos plasmados en la introducción de este trabajo.

El primer objetivo planteado era conocer las características que, desde la doctrina científica, debe poseer el director escolar en cualquier tipo de centro.

En la actualidad son muchos los estudios internacionales que intentan medir y conocer cuáles son los elementos que ejercen mayor influencia sobre el sistema educativo. Diversos de éstos, como PISA o McKinsey, señalan la importancia de la escuela como núcleo de la mejora educativa de una nación. Y dentro de los centros, se señala la labor del director como elemento clave. De hecho, el Informe McKinsey señala la labor del director como el segundo factor más influyente en la mejora del centro, sólo por detrás de la labor de los profesores.

Para que el director pueda ejercer una labor que repercuta en la mejora del centro –buscando el beneficio de los alumnos–, es esencial que el centro posea mayor autonomía para adaptarse a las necesidades y características de su comunidad escolar. Así, esta autonomía debe dotar al centro de mayores competencias sobre sus recursos económicos y personales, pero sobretodo debe dar a cada centro mayores competencias sobre aspectos educativos para dar respuesta rápidamente a las demandas de su alumnado. Con esta dotación de autonomía, la concepción y organización de la escuela debe cambiar para caracterizarse por: la búsqueda de una visión común de todos sus miembros (en el que toda la organización persiga los mismos objetivos y del mismo modo), un liderazgo compartido (no sólo se busca el liderato de una única persona), trabajo en equipo (para lograr apoyos que logren alcanzar y mantener metas), definición de competencias de cada miembro (para que cada uno sepa cuáles son sus obligaciones y tareas), o el cumplimiento de las demandas de cada grupo de la comunidad educativa (para que cada miembro de la comunidad escolar vea cumplidas sus expectativas y necesidades).

En este tipo nuevo concepto de organización, la labor del director es vital para llevar a cabo una gestión basada en tres pilares fundamentales. En primer

lugar, el desarrollo de una cultura de centro que todos los miembros compartan. El establecimiento de líneas comunes de trabajo, objetivos claros a conseguir, concretar una visión y misión del centro, en el cual se implique a toda la comunidad educativa en un proyecto común. El segundo factor clave es la gestión de sus recursos. Al tener mayor autonomía, es necesario que el centro pueda gestionar aquellos recursos (económicos, materiales y humanos) para adaptarse lo más rápido posible a las necesidades de su comunidad escolar. Y en tercer lugar, y como elemento más importante, es la gestión del centro a través de un liderazgo educativo. Se busca que el director centre sus actividades en la promoción, mejora e impulso de los procesos que influyan en la mejora de la enseñanza. Este modelo busca que el director disminuya su faceta de gestión administrativa, para potenciar su función de líder educativo, fomentando estrategias y procesos que mejoren el aprendizaje de los jóvenes.

Así, el director pasa a adquirir nuevas responsabilidades y exigencias diversas de los distintos grupos sociales que participan en la escuela. Para poder llevar a cabo todas estas tareas, necesita tener las suficientes competencias para actuar sobre diversos aspectos del centro, así como poseer recursos y herramientas para afrontar los desafíos diarios que surgen en una organización tan singular. En este contexto, pasa a ser vital la formación y preparación que dote al director de las destrezas necesarias.

Muchas son las características, tareas y competencias que diversos autores señalan que debe distinguir este modelo. Todas ellas se podrían englobar dentro de tres grandes factores que caracterizarían su labor. El primero de ellos es el factor humano en el que encontramos la capacidad para implicar a todos los miembros (y la familia es uno de los núcleos más importantes en este aspecto), impulsar el buen clima de relaciones humanas (debido a la heterogeneidad de la institución escolar, un aspecto básico para su buen funcionamiento es crear un ambiente adecuado para que se produzcan en él las necesarias relaciones personales y de trabajo), tener autoestima y fuerza emocional (para servir como ejemplo de superación y apoyo), capacidad para ilusionar (y así ver que los objetivos propuestos no son utopías), y ser puente entre centro y comunidad. El segundo de los factores que caracterizan a este director es su capacidad de gestión para: analizar puntos fuertes y

débiles (para saber con qué recursos y capacidades cuenta el centro, y cuáles son las necesidades que demanda); leer la realidad y las perspectivas de futuro (necesario para dar respuesta a las exigencias que se demandan en sus alumnos); compartir el liderazgo (la dirección debe considerarse desde un liderazgo compartido y distribuido, ya que los objetivos de cualquier centro son tan importantes que una única persona no puede hacer frente a todos); tomar decisiones y ser autoridad; y dar sentido a lo que se realiza en el centro (siendo ejemplo de aquello que se busca y estando informado de los procesos que se llevan a cabo). Y el por encima de cualquier otra de sus características, estaría el factor educativo, ya que el director debe convertirse en un guía de la educación. Éste debe apoyar el esfuerzo de sus profesores, contribuir a solucionar las necesidades que éstos presenten, asumir la responsabilidad de la evaluación, establecer y cumplir normas, y proporcionar los estímulos necesarios para fomentar proyectos y procesos que repercutan en el alumnado.

El segundo objetivo pretendía conocer las características del director que le confiere el modelo legislativo español, así como conocer las características que posee el director tanto en los países de éxito en Europa, como aquellas características que se promueven desde los organismos europeos.

Desde el inicio del siglo XX, en España se han ido sucediendo diversas leyes educativas que han modificado las características del director. Así, los primeros modelos directivos configuraron un director con un fuerte estilo autoritario y cuyas funciones centradas en ejercer la autoridad y la representación del centro. Este modelo cambió a partir del último tercio del siglo XX. Ante la demanda social de mayor participación y democratización, se disolvió el Cuerpo de directores, y el claustro y Consejo escolar ganaron competencias en detrimento del director. A partir de ese momento se han sucedido continuas leyes educativas, no promovidas por necesidades educativas, sino por confrontaciones políticas. A pesar de estos continuos cambios, ninguno de ellos realizó una apuesta firme por la autonomía escolar y por el papel del director en el centro. Así, la organización y el funcionamiento de los centros se caracteriza por estar en manos de la Administración (que

controlado su funcionamiento a través de numerosas reglamentaciones), y por el profesorado (que controla el funcionamiento interno). En este tipo de organización escolar, el director se ha convertido en un simple ejecutor de la normativa, dedicando gran parte de su tiempo a tareas de índole administrativo, y sin verdaderas herramientas ni competencias para transformar su centro.

Dentro de este contexto, en 2013 –rodeada de gran polémica- fue aprobada una nueva ley educativa, la Ley Orgánica 8/2013, para la Mejora de la Calidad (LOMCE), modificando parcialmente la anterior LOE. Esta ley declara que entre las bases que sustentan esta reforma se encuentra el fomento de la autonomía del centro y la promoción de la capacidad de gestión del director. Con estos dos principios, junto a la mejora del proceso de formación directivo con carácter previo a la candidatura, sumado a la dotación de más competencias al director, sí se acerca la LOMCE al modelo promulgado desde la doctrina teórica. A pesar de esto, después de analizar su desarrollo en esta ley, no se observa un cambio real, ya que no concreta en qué aspectos y límites debe aumentarse la autonomía, ni concreta cómo fomentar la capacidad del director. Dejando estos aspectos sin concretar y en manos de las Comunidades Autónomas, que salvo alguna tímida excepción, siguen sin desarrollar ninguno de ellos.

Sobre el cambio en la formación del director que marca la LOMCE, sí se da un paso importante acercándolo a las exigencias del modelo teórico. Esta formación no sólo aumenta el tiempo de instrucción, sino que se establece con carácter previo a la candidatura como director, además de establecer una formación más completa. A pesar de todo ello, esta formación necesitaría reforzar la instrucción en aspectos de relaciones interpersonales, y sobre el conocimiento de aspectos metodológicos y pedagógicos, para acercarse más al papel y funciones de líder educativo destacadas en el modelo teórico.

Sobre el aumento de competencias al director, es cierto que la LOMCE potencia la función educativa del director, confiriéndole nuevas competencias educativas que antes estaban en manos del Consejo escolar. A pesar de esto, no se produce un cambio abandonando el carácter administrativo que éste poseía, ya que no ha modifica el tipo de competencias que tenía atribuidas, sustituyendo competencias de ámbito administrativo o gerencial, por

competencias educativas. Lo que ocurre es que se suman más competencias y tareas a las que ya poseía anteriormente, sobrecargando su labor. Además, la fuerte cultura organizativa que caracteriza el funcionamiento de los centros, ha provocado que aunque estas nuevas competencias se centren en el director, éste continúe consultando y dejando muchas decisiones en manos del claustro, COCOPE o Consejo escolar. Por lo que se acaba produciendo un doble modelo legal (en el que el director posee más competencias) y real (ya que el peso de las decisiones sigue sin ejercerlo el director). Y esto se produce, por diversos motivos: el director no tiene capacidades para ejercer este papel, no quiere enfrentarse a uno de los grupos de poder más decisivos del centro (profesores), no tiene las suficientes competencias y herramientas para llevar a cabo sus decisiones, o por la fuerte tradición cultural que impregna el funcionamiento del centro en la cual el director no ejercía estas funciones. Así, el modelo legal en España, sigue arrastrando muchos de los problemas que han caracterizado tradicionalmente al director, sin que la LOMCE impulse un verdadero cambio en este rol.

Pero la LOMCE no sólo recoge las influencias del modelo teórico sino que también se ve afectada por la presión que ejerce la publicación de resultados educativos de informes internacionales, así como las recomendaciones de diversos órganos europeos. Y es que España, como integrante de la Unión Europea forma parte de un proyecto comunitario mucho mayor, en el que se intentan hacer compatibles muchas de sus políticas. Así, con el fin de encontrar características comunes en Europa sobre el director escolar, se han analizado las características de diversos modelos directivos de países europeos de éxito. Después realizada esta comparación, se puede señalar que no existe un modelo común de director escolar en Europa. Al menos en este trabajo no se ha logrado establecer grandes propuestas que compartieran Bélgica, Holanda, Irlanda y Finlandia. Cada país pone en marcha un sistema y características propias para su director, y aunque en ciertos aspectos de los estudiados pueden aparecer líneas de actuación semblantes, no sería adecuado hablar de un modelo de director europeo. En cambio, sí existen recomendaciones sobre el director emanadas desde los organismos europeos. Estos organismos sí

definen claramente el rol, funciones y características que quieren promover en el director europeo. Las características de este modelo promovido a nivel institucional europeo se podría agrupar en cuatro bloques, todos ellos bajo la defensa de la importancia del director como factor clave para lograr resultados de alta calidad. Así, el primer bloque de estas características hace referencia a la importancia del proceso de selección para escoger a los más preparados y competentes, creando las condiciones necesarias para atraer y retener a los mejores profesionales a través de un salario y carga de trabajo adecuados, y estableciendo opciones de desarrollo profesional. El segundo bloque, estaría formado por el aumento de la autonomía del centro y de competencias del director para atender al alumno. Incrementando las competencias en materia pedagógica y sobre los recursos financieros y humanos del centro. A través de mayor autonomía en aspectos pedagógicos, y sobre los recursos humanos y económicos. Y promocionando sistemas de seguimiento y rendición de cuentas. Un tercer bloque lo conformarían recomendaciones sobre la formación del director, que le proporcionara formación inicial, continua y apoyo, para dotarlo de capacidades y competencias. Y por último se encuentra un bloque de características que definen el estilo de su trabajo. Éste se caracterizaría por la: disminución de sus tareas administrativas a favor de la pedagógicas; contar con el apoyo de toda la comunidad, incluida la Administración; tener la capacidad para motivar e inspirar en la consecución de objetivos; desarrollar los objetivos del centro; ser un modelo a seguir; crear un entorno propicio para el aprendizaje; y potenciar el vínculo con las familias. Todas estas características emanadas desde diferentes organismos europeos, corresponden a las recomendaciones que los diferentes países deberían tener en cuenta en sus políticas en torno al director.

El tercer objetivo que se planteaba era la búsqueda de propuestas de cambio sobre el modelo español que pudieran revitalizar esta figura para convertirlo en una agente potenciador de la mejora educativa del centro.

Alcanzar el cambio en este aspecto es complicado, aunque si verdaderamente se pretende iniciar una reforma para que este rol pueda intervenir en beneficio de la educación de los alumnos, las propuestas y los pasos a seguir podrían ser los que a continuación se exponen. Estas

propuestas pretenden aunar los tres núcleos de este trabajo: doctrina científica, modelo legal y modelo europeo. Dejando de lado otras propuestas que -aunque muy interesantes- puedan diferir más de las características propias del sistema educativo español, o puedan generar mucha más discusión y oposición contra un rol muy criticado y controvertido.

- *Primer paso. Concepción profesionalizadora del director.* Para alcanzar un verdadero cambio, el primer paso sería cambiar la concepción que de él se tiene actualmente. Para ello, debería convertirse en un profesional de la dirección totalmente cualificado y formado. Dejando de lado la concepción que se tiene sobre el director como un docente que además de sus clases realiza labores directivas. Para convertirse en un profesional que desarrolla su función empleando capacidades y conocimientos, y se basa en principios pedagógicos y educativos. Este paso conlleva otras dos propuestas: en primer lugar, no supone la constitución de un Cuerpo de directores; pero sí conlleva una disminución casi total de su labor como docente, para que pueda centrar todos sus esfuerzos en realizar sus tareas como director.
- *Segundo paso. Formación directiva.* Para alcanzar esta profesionalización, el director debe recibir una formación exigente en todas las áreas de su trabajo (normativa, gestión de recursos personales y económicos, relación con familias y comunidad, gestión educativa, y comunicación personal). Esta formación debe convertirlo en una persona formada para llevar a cabo su labor actuando desde el conocimiento y basado en fundamentaciones educativas, y no desde otros factores. Este paso conlleva que la formación directiva se exija con carácter previo a la selección; sea más intensa su preparación e incluya una mayor formación en la vertiente del liderazgo pedagógico, así como un aumento en la formación en comunicación y habilidades sociales; e intensificar la formación continua y los procesos de acompañamiento.
- *Tercer paso. Aumento del número de candidatos.* Un gran lastre del sistema español es el bajo número de candidatos que se presentan a cada puesto libre. Con el aumento de su número se mejoraría la selección

de aquellos más capacitados, mejorando la dirección de nuestros centros. Para aumentar el número de candidatos deberían potenciarse ciertos aspectos que hicieran más atractivo este importante rol, y así, atraer a mayor número de docentes hacia la preparación y formación, para convertirse en futuros candidatos. Las propuestas para conseguir estos objetivos son: planes de formación previos acompañados de una reducción lectiva destinada a recibir esta formación; aumento de la consideración y valoración del director; aumento del complemento salarial para tratar de compensar el aumento de responsabilidades y tareas; participación activa en la toma de decisiones educativas junto a la Administración; y proveer el sistema educativo de algún nivel intermedio de progresión profesional entre el director y la inspección.

Junto a este proceso de aumento de candidatos, la selección del mejor director pasa a ser muy importante. En este importante proceso para el centro, la participación de la comunidad escolar es vital, no sólo para lograr la implicación y participación de ésta en el centro, sino para poder valorar qué candidato se adecúa más a las características del centro. Para ello, la Comisión de selección debería estar formada tanto miembros de la comunidad escolar del centro, como por un número de representantes de la Administración que no superara a los miembros del centro. Además, debería garantizarse un número mínimo de cinco miembros del centro en esta comisión, para que el centro tuviera una representación suficiente. En este proceso de selección, la formación directiva debe ser un requisito previo para garantizar que el candidato posea los suficientes conocimientos necesarios. Así, junto a la valoración de cualidades como experiencia docente y directiva, o formación, pasa a cobrar especial relevancia el Proyecto de dirección como elemento en el que mostrar las líneas estratégicas que seguirá ese candidato. Por ello, para que este proyecto se convierta en un elemento esencial en el proceso y que la comunidad del centro pueda valorar al mejor candidato, este proyecto debería: valorarse con una proporción de al menos el 50% respecto al apartado de méritos, contener una puntuación mínima para evitar que proyectos que no se ajustan al centro pudieran continuar en el

proceso, incluirse la obligatoriedad de defensa ante la comisión, y ser el primer criterio a valorar en caso de empate entre candidatos.

- *Cuarto paso. Aumento de autonomía del centro y de las competencias del director.* Sin competencias directas y autonomía en su centro para modificar, crear y proponer acciones, no puede llevarse a cabo un cambio verdadero. Sin la suficiente autonomía para que el centro pueda adaptarse rápidamente a las necesidades y características que posee su comunidad, no será necesario plantearse una remodelación del director, ya que seguiría sin poder llevar a cabo las mejoras necesarias. Por ello, las propuestas de mejora que se pueden llevar a cabo se pueden dividir en varios apartados. En primer lugar, las competencias sobre los recursos del centro y sobre la gestión del mismo. El director (sólo o junto al Consejo escolar) debería tener competencias para solicitar la continuidad de profesores funcionarios en Comisión de servicio, o interinos; competencias para sustituir horas lectivas por horas de trabajo en equipo; sería necesaria una reestructuración del sistema de incentivos a los centros para que los centros que consiguieran mejorar pudieran mantener los proyectos realizados, o dotar de más recursos a aquellos centros con datos negativos para intentar atender mejor a los alumnos; competencias sobre gratificaciones al profesorado; y competencias sobre la selección de los métodos de evaluación interna así como la participación junto a la inspección en la evaluación docente. En cuanto a las competencias sobre aspectos educativos, sería necesario dotar al director con competencias para agrupar al alumnado, flexibilizar horarios, ofrecer materias optativas y dotar de formación a su profesorado.
- *Quinto paso. Sistemas de información y mecanismos de corrección.* Aunque se expone en este lugar, esta propuesta iría de la mano de las anteriores, ya que el desarrollo y buen funcionamiento de algunas de ellas está ligado a este sistema de seguimiento. La puesta en marcha de estos sistemas busca tener la suficiente información sobre el funcionamiento de las acciones llevadas a cabo por el centro. Además, por el miedo ante el uso incorrecto de la autonomía de los centros, es necesario velar por que

este aumento de competencias no produzca malas praxis. Por ello, es importante contar con un sistema de seguimiento del centro tanto interno como externo. Este último debería de tener en cuenta las siguientes características: seguimiento global del centro (no de un grupo de alumnos), seguimiento durante un periodo de tiempo (para valorar la evolución de las intervenciones llevadas a cabo), disminución de la comparación con otros centros (pues el objetivo principal es el de tener información de cómo funcionan los procesos del centro), utilización interna de estos sistemas de seguimiento (para evitar el uso de rankings educativos, alejados de los objetivos de estos sistemas de seguimiento). Además, junto a la reestructuración de estos sistemas de seguimiento, también deberían llevarse a cabo ciertos cambios en la inspección educativa. Con la finalidad de que este cuerpo pudiera potenciar su labor de ayuda a los centros, así como su función de seguimiento y control. Para ello, deberían disminuir sus tareas administrativas y disminuir el número de centros a los que atender.

Pese a estas propuestas, después del estudio realizado en este trabajo, se establece otra conclusión muy importante: para que se produzca el cambio del modelo de director en España hacia un modelo competencial en el sistema público, es necesario que se produzca un cambio en la concepción que se tiene sobre éste rol. Si esto no se produce, dicha transformación no se producirá, porque dicho cambio no radica únicamente en modificaciones legales o normativas. Y es que la concepción que se tiene sobre las tareas y características del director, están enraizadas en la propia cultura organizativa del centro, y en el propio imaginario de los profesionales que en este sistema trabajan. Pensar que una dotación de mayores competencias en el director supone una pérdida de democracia del centro, o pensar que un aumento de autonomía de los centros escolares produciría una ruptura del sistema escolar, lastra y paraliza cualquier cambio que se haga respecto a esta función. La crítica continua hacia cualquier reforma educativa que se realice, y la concepción partidista que se tiene de estas reformas, acaba produciendo cambios cortoplacistas que no mejoran la educación de los jóvenes. Incluso, empeoran la concepción que sobre estos cambios tienen tanto el conjunto de

profesionales de la educación, como el resto de la población, que no acaba de entender el porqué de tal sucesión de reformas. Así, en la actualidad, las únicas reformas posibles en las características del modelo director son aquellas ligadas a procedimientos administrativos: porcentaje del comité de selección del director, modificación del procedimiento y requisitos de selección, o acreditación de formación directiva. Siendo complicado realizar un cambio sobre sus funciones o competencias, debido a que la concepción sobre éste sigue anclada en profundas concepciones sobre cómo debe funcionar un centro y quién debe *dirigir* los procesos educativos. Todo esto, unido al mantenimiento de juicios y miedos existentes sobre la centralización de competencias en una sola persona, así como a las fuertes inercias corporativas y del funcionariado, hacen complicado este cambio en España. Mientras, los directores españoles a pesar de la importante labor que están llevando a cabo, no acaban de explotar toda la influencia y mejora que podrían llegar a tener. Realizando una labor sobrecargada de tareas que en muchas ocasiones se ve lastrada por esta concepción actual de organización escolar.

A pesar de ello, es importante mantener una actitud positiva. Sobre todo, pensando que la remodelación del director busca beneficiar al alumno. Por eso es necesario hacer un esfuerzo para aunar criterios comunes y bases compartidas, y sobre ellas, poner en marcha los cambios necesarios. Si es así, podrán lograrse cambios que hagan del director un elemento clave en los centros.

El modelo competencial del director escolar en el sistema educativo español en comparación con los modelos europeos. Su influencia en la mejora de los centros educativos.

BIBLIOGRAFÍA

Bibliografía

- Altarejos, F. (2002). La relación familia-escuela. *ESE Estudios sobre educación*, 3, 113-119.
- Altarejos, F., Martínez, A. B., Rodríguez, A. (2005). *La familia, escuela de sociabilidad. Educación y Educadores*, 8, 173-186.
- Álvarez, J. (2005). ¿Es posible convertir nuestras escuelas en organizaciones que aprenden a mejorar? *REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 432-436.
- Álvarez Fernández, M. (2003). La dirección escolar en el contexto europeo. *Revista Organización y Gestión Educativa*, abril, 15-19.
- Álvarez Fernández, M. (2004). Dirección y calidad de la educación. El rendimiento del centro escolar. *Enseñanza*, 22, 77-102.
- Álvarez Fernández, M. (2007). La dirección escolar que tenemos. La dirección escolar que necesitamos. *CEE Participación Educativa*, 5, 83-92.
- Álvarez Fernández, M. (2014, 22 de septiembre). La función directiva en la LOMCE, competencias y modo de acceso. Educaweb. Recuperado de <http://www.educaweb.com/noticia/2014/09/22/funcion-directiva-lomce-competencias-modo-acceso-8422/>
- Angulo, J.F., y Vázquez, R.M. (2006). La caja de pandora de la dirección de centros educativos. Aportaciones de una investigación cualitativa. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 4(4), 91-104.
- Antúnez, S. (2011) ¿Qué tiene de particular dirigir un centro escolar? Consecuencias para la formación de directores. *Revista Avances en Supervisión educativa*, 14. Recuperado de http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=292&Itemid=70

- Apple, M. (2002). *Educar “como Dios manda”. Mercados, niveles, religión y desigualdad*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Arancibia, V. (1992). Efectividad escolar. Un análisis comparado. *Serie de Estudios públicos*, 47, 101-125.
- Barber, M. y Mourshed, M. (2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mayor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. *PREAL Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe*, 41, 1-48.
- Barrio, J.M. (1994). Valores y escuela pública. *Revista complutense de educación*, 5(1), 45-66.
- Barrio, J.M. (1999). Marco filosófico para una política educativa. *Educación y educadores*, 3, 21-32.
- Barrio, J.M. (2005). Educar en un contexto deseducativo: desafío actual de la educación en Europa. *Educación y educadores*, 8, 161-172.
- Barrio, J.M. (2008). El estado actual de la educación. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, 35, 15-28.
- Batanaz, L. (2005). El acceso a la dirección escolar: problemas y propuestas. *Revista española de pedagogía*, LXVII(232), 443-470.
- Bauerle, K. (2014). Ser director en Baden-Württemberg. Jornadas sobre Dirección de los Centros Educativos en el Contexto Europeo, Xàtiva, Valencia, (paper).
- Beneyto, R. (2005). *El ideario de los centros docentes privados*. Lección magistral leída en la apertura del curso 2005-2006. Valencia: Universidad Cardenal Herrera-CEU.
- Beneyto, R. (2008). La familia y la libertad de enseñanza. En Beneyto, R., Torrero, M., y Llopis, J.M. (Coords.), *Retos del siglo XXI para la familia* (pp. 37-76). España: Editorial Práctica de Derecho.

- Bolívar, A. (1997). Liderazgo, mejora y centros educativos. En Medina, A. (Coord.), *El liderazgo en educación* (pp. 25-46). Madrid: UNED.
- Bolívar, A. (2004). La autonomía de centros escolares en España: entre declaraciones discursivas y prácticas sobrerreguladas. *Revista de Educación*, 33, 91-116.
- Bolívar, A. (2009). Una dirección para el aprendizaje. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(7), 1-4.
- Bolívar, A. (2011). Aprender a liderar líderes. *Educación*, 47(2), 253-275.
- Bracho, O. y García, J. (2013). Algunas consideraciones teóricas sobre el liderazgo transformacional. *TELOS. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 15(2), 165-177.
- Brunner, J.J. y Elacqua, G. (2003). *Informe Capital Humano en Chile*. Santiago, Chile: Escuela de Gobierno de la Universidad Adolfo Ibáñez
- Brunner, JJ. y Elacqua, G. (2004). Factores que inciden en una educación efectiva. *Evidencia internacional. La educación*, 139-140
- Castells, M. (2002). *La era de la información*. México D.F.: Siglo XXI Editores.
- Calero, J. y Oriol, J. (2013). El rendimiento del alumnado de origen inmigrante en PISA-2012. En Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Comp.), *PISA 2012. Informe Español. Volumen II: Análisis secundario* (pp. 4-31). Madrid: Autor.
- Calleja, T., Collado, S., Macías, G. y San José, C. (2012). *Educación en España. Motivos para la esperanza*. McKinsey&Company.
- Castillejo Gómez, E. (2012). Imagen institucional y promoción externa. Seminario de Organización y gestión directiva de centros educativos del I Máster de Gestión y Dirección de Centros Educativos, Valencia, Universidad CEU Cardenal Herrera, (paper).

- Centeno, L. (2007). La función directiva en los centros privados concertados. *Participación Educativa*, 5, 78-82.
- Coghlan, M., y Desurmont, A. (2007). *School autonomy in Europe: Policies and measures*. Eurydice.
- Collado, I.J. (2012). *El director escolar: competencias, funciones y características: propuestas de mejora del centro* (trabajo fin de máster). Universidad CEU Cardenal Herrera, Valencia.
- Collado, I.J. (2013). Perfil del director escolar actual. Propuestas para una formación completa. Comunicación en el Congreso Internacional Euro-Iberoamericano sobre la formación del profesorado de educación secundaria, 16 de julio. En Santiago Castillo Arredondo (Coord.), *Reflexiones, Análisis y Propuestas sobre la Formación del Profesorado de Educación Secundaria* (pp. 247-252). Madrid, UNED.
- Collado, I.J. (2013). La autonomía de los centros educativos y del director en el anteproyecto LOMCE. Comunicación en el II Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa, Tarragona, 4-5 julio, (paper).
- Colom, A.J. (2005). Teoría del caos y práctica educativa. *Revista Galega do Ensino*, 47, 1325-1343.
- Comisión Europea (2005). *Modernizar la educación y la formación: una contribución esencial a la prosperidad y a la cohesión social en Europa*. Comunicación de la Comisión. Bruselas: Autor.
- Comisión Europea (2010). *Europa 2020. Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. Comunicación de la Comisión. Bruselas: Autor.
- Comisión Europea (2013). *Apertura de la educación: Docencia y aprendizaje innovadores para todos a través de nuevas tecnologías y recursos educativos abiertos*. Comunicación de la Comisión al Parlamento europeo, al Consejo, al Comité económico y social europeo y al Comité de las Regiones. Bruselas: Autor

Concha, C. (2007). Claves para la formación de directivos de instituciones escolares. *REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5e), 133-138.

Conclusiones del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros, reunidos en el seno del Consejo, sobre eficiencia y equidad en educación y formación. [Diario Oficial de la Unión Europea, 2006/C 298/03, 8 de diciembre de 2006].

Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020). [Diario Oficial de la Unión Europea, 2009/C 119/02, 28 de mayo de 2009].

Conclusiones del Consejo de 26 de noviembre de 2009 sobre el desarrollo profesional de profesores y directores de centros docentes. [Diario Oficial de la Unión Europea, 2008/C 302/04, 12 de diciembre de 2009].

Conclusiones del Consejo sobre liderazgo educativo eficaz. [Diario Oficial de la Unión Europea, 2014/C 30/02, 1 de febrero de 2014].

Conclusiones del Consejo sobre reducción del abandono escolar prematura y el fomento del rendimiento educativo. [Diario Oficial de la Unión Europea, 2015/C 417/05, 15 de diciembre de 2015].

Congreso Mundial de la Internacional de la Educación (2007). Resolución sobre el personal de dirección y ejecutivo. V Congreso Mundial de la Internacional de la Educación, Berlín, (paper). Recuperado en octubre de 2015 de: <http://pages.ei-ie.org/library/es/libraries/detail/23>

Consejo Escolar del Estado (2010). *La autonomía de los centros educativos como factor de calidad*. XX Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado el 6 de junio de 2016, de <http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/encuentros/conclusionesencuentrosconsejoscolaresautonomicosdelixx.pdf?documentId=0901e72b81445205>

- Consejo Escolar del Estado (2015). *Las escuelas de éxito. Características y experiencias*. XXII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado. Secretaria General Técnica. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado el 6 de mayo de 2016, de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/encuentros/xxiiencuentro/22encuentroconsejos Escolares.pdf?documentId=0901e72b81e58e43>
- Consejo Escolar del Estado (2015b). *Informe 2015 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2013-2014*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaria General Técnica. Recuperado el 2 de julio de 2016, de: <http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i2015cee.pdf>
- Consejo Escolar del Estado (2015c). *Las relaciones entre familia y escuela. Experiencias y buenas prácticas*. XXIII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaria General Técnica. Recuperado el 4 de enero de 2016, de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/encuentros/23encuentro/23encuentroconsejos Escolares.pdf?documentId=0901e72b81def1da>
- Conselleria de Educació, Cultura y Deporte (2013). Más autonomía para los centros. Aumenta la autonomía para los centros. *La Pizarra* (2). Generalitat Valenciana. Recuperado de <http://www.ceice.gva.es/prensa/revista/002/revista.pdf>
- Coronel, J.M., Carrasco, M.J. y Moreno E. (2012). Superando obstáculos y dificultades: un estudio multicaso sobre directoras escolares, políticas de liderazgo y gestión para la mejora. *Revista de Educación*, 357, 537-599
- Cuevas, M., Díaz, F. e Hidalgo, V. (2007). El liderazgo como criterio de calidad en el Modelo Europeo de Excelencia. Un estudio sobre la importancia que le atribuyen los directores. *Revista española de Pedagogía*, 237, 295-316.
- Darling-Hammond, L., y Muñoz, J. M. (2001). *El derecho de aprender: Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Delgado, J. (1991). *Curso de formación para equipos directivos: Centro Escolar y acción directiva* (Vol. 1). Madrid: Ministerio de Educación.

- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el s. XXI*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Desurmont, A., Forsthuber, B., y Oberheidt, S. (2008). *Levels of autonomy and responsibilities of teachers in europe*. Eurydice.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y Educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata. (Versión original 1916)
- Díez, E.J. (2012). La globalización neoliberal y sus repercusiones en educación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 13(2), 23-38.
- Dodenir, A. (1996). *Directores de centros docentes en la unión europea*. Bruselas: Eurydice.
- Edmonds, R. (1979). Effective School for the Urban Poor. *Educational Leadership*, 37, 15-27.
- Egido, I., López-Martín, E., Manso, J. y Valle, J.M. (2014). Factores determinantes de la auto-eficacia docente en los países de la Unión Europea. En Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Comp.), *TALIS 2013. Estudio internacional de la Enseñanza y el aprendizaje. Informe Español. Análisis secundario* (pp. 13-58). Madrid: Autor.
- Egido, I., y Paredes, J. (1994) La dirección de centros públicos escolares: su concreción legal en España (1938-1993). *Tendencias pedagógicas*, 1, 87-99.
- Elmore, R.F. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington DC: The Albert Shanker Institute.
- Escudero, J. M. (2004). Claves complementarias para hablar de la dirección de los centros escolares. *Enseñanza*, 22, 39-152.

- Escudero, J.M. y Moreno, M^a.A. (2012). Mejorar la educación, la autonomía de los centros y el servicio de inspección educativa. *Avances en supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 17, 1-16.
- Estruch, J. (2002). Hacia la profesionalización de la dirección de centros escolares. *Revista De Educación*, 329, 77-90.
- Estruch, J. (2006). La autonomía escolar en España: un proceso abierto. *Histodidáctica*. Universitat de Barcelona. Recuperado el 6 de junio de 2016, de http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?option=com_content&view=article&id=54:la-autonomia-escolar-en-espana-un-proceso-abierto&catid=15:debate-y-sistema-educativo&Itemid=103
- ETUCE - European Trade Union Committee for Education (2012). *School Leadership in Europe: issues, challenges and opportunities*. Brussels: Trade Union Committee for Education. Recuperado de <https://www.csee-etuice.org/en/>
- European Commission/EACEA/Eurydice (2012). *Key Data on Education in Europe 2012*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. Recuperado de http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/key_data_en.php
- European Commission/EACEA/Eurydice (2013). *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe. 2013 Edition. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Recuperado de http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/key_data_en.php
- European Commission/EACEA/Eurydice (2013b). *Education and Training in Europe 2020: Responses from the EU Member States*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Recuperado de http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/key_data_en.php
- European Commission/EACEA/Eurydice (2014). *Financing Schools in Europe: Mechanisms, Methods and Criteria in Public Funding. Eurydice Report*.

Luxembourg: Publications Office of the European Union. Recuperado de http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/key_data_en.php

European Commission /EACEA/Eurydice (2015a). *Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe 2014/2015*. Eurydice Report. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. Recuperado de http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/key_data_en.php

European Commission /EACEA/Eurydice (2015b). *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Recuperado de http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/key_data_en.php

European Commission /EACEA/Eurydice (2015c). *Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Recuperado de http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/key_data_en.php

Eurydice (2007). *School Autonomy in Europe. Policies and Measures*. Brussels: Autor.

Fernández-Enguita, M. (2014). Contra todo pronóstico. Infraestructura, formación y... dirección: una exploración del uso de las TIC en el aula, con algunas sorpresas. En Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Comp.), *TALIS 2013. Estudio internacional de la Enseñanza y el aprendizaje. Informe Español. Análisis secundario*, (pp. 77-104). Madrid: Autor.

Fernández Lozano, J.A. (2012). La función administrativa del directivo en la escuela secundaria. *Visión Educativa IUNAES*, 6(13), 70-78.

Fernández Díaz, M.J. (2007). La dirección escolar ante los retos del siglo XXI. *Revista CEE Participación Educativa*, 5, 23-38.

- Ferrer, F. (2012). PISA: Aportaciones e incidencias sobre las políticas educativas nacionales. *Revista Española de Educación Comparada*, 12, 11-16.
- Gabilondo, A., Gutiérrez-Solana, F., Torreblanca, J., Ruiz, A., Guaita, C., y Barrio, J.M. (2009). El pacto educativo. *Temas para el debate*, 181, 50-55.
- Gago, F. (2006). La mirada de los otros. El director escolar visto por el profesorado. *Aula Abierta*, 88, 151-178.
- Gairín, J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. *Educar*, 27, 31-85.
- García, A., Poblete, M., y Villa, A. (2006). La función directiva: un problema sin resolver. Tres décadas de formación, investigación y acción. *Revista de educación*, 8, 13-34.
- García-Zarza, P. (2014). Convergencias y divergencias entre el sistema educativo sueco y el español. *Revista Española de educación Comparada*, 23, 203-222.
- Gil, J. (2014). Contextos de enseñanza y aprendizaje para el alumnado de bajo nivel socioeconómico. En Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Comp.), *TALIS 2013. Estudio internacional de la Enseñanza y el aprendizaje. Informe Español. Análisis secundario*, (pp. 135-158). Madrid: Autor.
- Goicovic, I. (2002). Educación, deserción escolar e integración laboral juvenil. *Última década*, 10(16), 11-52.
- González, M. T. (2003). El liderazgo en tiempos de cambio y reformas. *Revista Organización y Gestión Educativa: revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 11(6), 4-8.
- González, M. T. (2008). Diversidad e Inclusión Educativa: Algunas Reflexiones sobre el Liderazgo en el Centro Escolar. *REICE - Revista Electrónica*

Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 6(2), 82-99.

Gronfeldt, E. (2014). La dirección en Dinamarca. Jornadas sobre Dirección de los Centros Educativos en el Contexto Europeo, Xàtiva, Valencia, (paper).

Hirt, N. (2001). *Los tres ejes de la mercantilización escolar*. Recuperado de: <http://archivo.juventudes.org/nico-hirtt/los-tres-ejes-de-la-mercantilizaci%C3%B3n-escolar>

INEE Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2010). *PISA 2009. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. OCDE. Informe Español*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/>

INEE Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2012). *Estudio europeo de competencia lingüística EECL. Volumen I. Informe Español*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de: http://www.mecd.gob.es/inee/Ultimos_informes/EECL.html

INEE Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2012b). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2012. Informe Español*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/>

INEE Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2013). *PISA 2012. Programa para la Evaluación Internacional de los alumnos. Informe Español. Volumen I: Resultados y Contexto*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/inee/publicaciones/estudios-internacionales.html>

INEE Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2013b). PISA 2012 Informe internacional. *Boletín de educación educaine*, 22, 1-4. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/inee/Boletin-de-educacion.html>

INEE Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2013c). PISA: Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. La autonomía y la rendición de cuentas. *Boletín de educación educaínee*, 24, 1-4. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/inee/Boletin-de-educacion.html>

INEE Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2013d). El papel de los recursos educativos y la estratificación. *Boletín de educación educaínee*, 23, 1-4. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/inee/Boletin-de-educacion.html>

INEE Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2013e). Factores determinantes del rendimiento educativo internacional. *Boletín de educación educaínee*, 10, 1-4. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/inee/Boletin-de-educacion.html>

INEE Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2014a). TALIS 2013: Estudio internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje - Informe español. *Boletín de Educación educaínee*, 33. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/boletines/boletin-talis-informe-espanol-v4.pdf?documentId=0901e72b819e2b28>

INEE Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2014b). *TALIS 2013. Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Informe Español*. Madrid, España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/talis2013/talispublicacion/essep2014.pdf?documentId=0901e72b81adaba0>

INEE Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2014c). Análisis desagregado de los resultados de España en Pisa. *Boletín de educación educaínee*, 27, 1-4. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/inee/Boletin-de-educacion.html>

INEE Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2015). Panorama de la educación. Interim report 2015. *Boletín de educación educaínee*, 40, 1-4. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/inee/Boletin-de-educacion.html>

Informe conjunto de 2012 del Consejo y de la Comisión sobre la aplicación del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020). Educación y formación en una Europa inteligente, sostenible e inclusiva. 2012/C 70/05. Diario Oficial de la Unión Europea, 8 de marzo de 2012.

Informe conjunto de 2015 del Consejo y de la Comisión sobre la aplicación del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020). Nuevas prioridades para la cooperación europea en educación y formación. 2015/C 417/04. Diario Oficial de la Unión Europea, 15 de diciembre de 2015.

Laval, C. (2004). *La Escuela No Es una Empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona: Editorial Paidós.

Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Chile: Salesianos impresores.

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., y Hopkins, D. (2006). *Seven strong claims about successful school leadership*. Nottingham: National College for school Leadership.

Leithwood, K., Harris, A., y Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School leadership and management*, 28(1), 27-42.

Leithwood, K., y Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-129.

Llibrer, I. (2012). Gestión de recursos humanos. Seminario de Gestión administrativa y económica de las instituciones educativas del I Máster de Gestión y Dirección de Centros Educativos, Valencia, Universidad CEU Cardenal Herrera, (paper).

- Longo, F. (2009). Autonomía, gobierno y dirección en la gestión educativa. En Fundación Europea Sociedad y Educación (Coord.), *La autonomía de los centros educativos: VI encuentro sobre educación en el Escorial* (pp. 119-133). Madrid: Consejería de Educación Comunidad de Madrid.
- López, R. (2012). El futuro del asociacionismo de padres y madres en la escuela. Seminario del I Master de Gestión y Dirección de Centros Educativos, Valencia, Universidad CEU Cardenal Herrera, (paper).
- Lorenzo, M. (2004). La función de liderazgo de la dirección escolar: una competencia transversal. *Enseñanza*, 22, 193-211.
- Luengo, J.J. y Saura, G. (2012). Mecanismos endógenos de privatización encubierta en la escuela pública. Políticas educativas de gestión de resultados y rendición de cuentas en Andalucía. *Profesorado*, 16(3), 111-126.
- Marchesi, A. (2003). La autonomía de los centros docentes. Riesgos, temores y posibilidades. En Fundación Santillana (ed.), *La educación en España. Situación y desafíos. XVIII Semana Monográfica de la Educación*, (pp. 145-152). Autor.
- Marina, J.A., Pellicer, C. y Manso, J. (2015). *Libro blanco de la profesión docente y su entorno escolar*. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/mecd/destacados/libro-blanco-funcion-docente-no-universitaria.html>
- Martínez-Carbonell, A. (2012). Claves educativas para responder a los actuales retos de Europa. *Persona y Derecho*, 66, 201-225.
- Martínez Corchón, I. (1984): *La dirección escolar y sus funciones: un estudio sobre el director en la provincia de Valencia* (tesis de maestría). Universidad Literaria de Valencia, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Valencia.
- Martínez Sánchez, J.A. (2007). La dirección escolar, ¿una cuestión sin resolver?. *CEE Participación Educativa*, 5, 74-77.

- Martínez López-Muñir, J.L. (2014). Autonomía de los centros escolares y derecho a la educación en libertad. *Persona y Derecho*, 50, 447-504.
- Maureira, O. (2004). El liderazgo factor de eficacia escolar, hacia un modelo causal. , *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1), 1-20.
- Maureira, O. (2006). Dirección y Eficacia Escolar, una Relación Fundamental, *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 1-10.
- Melgarejo, J. (2006). La selección y formación del profesorado: clave para comprender el excelente nivel de competencia lectora de los alumnos finlandeses. *Revista de Educación, extraordinario*, 237-262
- Melgarejo, J. (2013). *Gracias, Finlandia*. Barcelona: Plataforma Actual.
- Middlehurst, R. (2008). Not enough science or not enough learning? Exploring the Gaps between Leadership Theory and Practice. *Higher Education Quarterly*, 62(4), 322-329.
- Miller, D. (1989). *Enciclopedia del pensamiento político*. Madrid: Alianza Editorial.
- Miranda, E. (2002). La Supervisión Escolar y el cambio educativo. Un modelo de supervisión para la transformación, desarrollo y mejora de los centros. *Profesorado, revista de currículum y formación de profesorado*, 6(1-2), 1-15.
- Monarca, H. (2012). La nueva Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa. La restauración del discurso conservador. *Tendencias pedagógicas*, 20, 107-121
- Montero, A. (2006). El proyecto de dirección como mérito para la selección de directores en el sistema educativo español. *Revista de Educación*, 8, 83-94.

- Moushed, M., Chijioke, Ch., y Barber, M. (2010). *Education: How the world's most improved school systems keep getting better*. McKinsey&Company.
- Mourshed M., Chijioke Ch., y Barber M. (2012). Cómo continúan mejorando los sistemas educativos de mayor progreso en el mundo. *PREAL – Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe*, 61, 1-103.
- Mulford, B. (2008). The Leadership Challenge. Improving learning in schools. *ACER – Australian Council for Educational Research*, 1-80.
- Muñoz-Repiso, M. (2010). Valores y autonomía del centro docente. *REICE*, 8(2), 166-176.
- Murillo, F. J., Barrio, R., y Pérez-Albo, M. J. (1999). La dirección escolar. Análisis e Investigación. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Murillo, F. J. (2003). Una panorámica de la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar. *REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(1e), 2-14.
- Murillo, F.J., y Gómez, J.C. (2006). *REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e), 85-98.
- Narodowski, M., Nores, M., y Aranda, M. (2002). *Nuevas tendencias en políticas educativas: Estado, mercado y escuela*. Argentina: Granica.
- Navareño, P. (2012). La dirección de centros educativos en España. Liderazgo y gestión para la mejora escolar. *Revista Avances en Supervisión Educativa*, 17, 1-10.
- Navarro, M.J. (2002). La dirección de centros educativos desde las nuevas perspectivas sobre el liderazgo. *Revista de educación*, 4, 279-290.
- OCDE (2001). *Quel avenir pour nos écoles? L'école de demain. Chapitre 5*, París: OCDE.

- OCDE (2012). ¿Se compran con dinero los buenos resultados en PISA?. *PISA IN FOCUS*, 13, 1-4. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/inee/PISA-in-focus.html>
- OCDE (2014), *Résultats du PISA 2012: Les clés de la réussite des établissements d'enseignement: Ressources, politiques et pratiques (Volume IV)*. Paris: Éditions OCDE.
- OCDE (2014b). *Resultados de PISA 2012 en Foco. Lo que los alumnos saben a los 15 años de edad y lo que pueden hacer con lo que saben*. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/>
- OECD (2012). *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) PISA 2012 – Resultados*. Nota País: España. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results.htm>
- OECD (2014). *Education Policy Outlook: España*. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/policyoutlook.htm>
- OECD (2015), *Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen*, OECD Publishing, Paris. Recuperado de http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-policy-outlook-2015_9789264225442-en
- Ojembarrena, R. (2000). Estudio sobre la dirección en los centros públicos de la CAPV, perspectiva de los equipos directivos. En Ricardo Ojembarrena, *Liderazgo y organizaciones que aprenden* (pp. 743-755). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Pareja, J.A., López, J.A., El Homrani, M. & Lorenzo, R. (2012). El liderazgo en los estudiantes universitarios: una fructífera línea de investigación. *Educar*, 48(1), 91-119.
- Pini, M. (2010). Análisis crítico del discurso: políticas educativas en España en el marco de la Unión Europea. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 3(1), 105-127.

- Pont, B. (2010). Liderazgo y autonomía del centro escolar: Perspectivas internacionales. *CEE Participación Educativa*, 13, 62-72.
- Popkewitz, Th. (1994). *Sociología política de las reformas educativas. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Madrid: Morata/Paideia.
- Prats, J. y Raventós, F. (2005). *Los sistemas educativos europeos ¿Crisis o transformación?* Barcelona: Fundación la Caixa.
- Prensky, M. (2010). *Nativos e Inmigrantes Digitales*. Madrid: SEK.
- Puelles, M. de (2002). Descentralización de la educación en el estado autonómico. En Fundación Encuentro (Comp.). *Informe España 2002: Una interpretación de la realidad social*, (pp. 143-241). Madrid: Autor. Recuperado de http://www.fund-encuentro.org/informe_espana/temas.php?ids=4-1
- Raczynski, D. & Muñoz, G. (2006). Factores que desafían los buenos resultados educativos de escuelas en sectores de pobreza. *Educación y Brechas de equidad en América Latina. Tomo II*, 275-352.
- Ranguelov, S. (2012). *Cifras clave de la educación 2012. Evolución de los sistemas educativos europeos durante la última década*. Brussels: Eurydice.
- Recurso de inconstitucionalidad nº. 1406-2014, contra diversos preceptos de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. [Boletín Oficial del Estado, 91, 15 de abril de 2014].
- Robinson, V. (2007). School Leadership an student outcomes: identifying what works and why. *ACEL Monograph Series*, 41, 1-32.
- Robinson, K. (26 de septiembre de 2012). Paradigma del sistema educativo (archivo de vídeo). Recuperado de <http://www.youtube.com/watch?v=AZ3JmuaUrxs&feature=related>

- Rodríguez, N. (2010). Gestión escolar y calidad de la enseñanza. *EDUCERE, Investigación*, 4(10), 39-46.
- Ruíz Corbella, M. (2013). Liderazgo y responsabilidad educativa: el necesario liderazgo de directores y profesores en la educación. *Revista Fuentes*, 14, 85-104.
- Sáenz, O. y Debón, S. (1998). La formación del director escolar en España. *Revista Electrónica Interuniversitaria de FORMACION de PROFESORADO*, 1 (1), 1-22.
- Sampérez, J.L. (2012). Algunas peculiaridades sobre la dirección de los centros concertados. *Forum Aragón*, 5, 19-22.
- Sánchez, N., Casimiro, C., García, M., López, A., Morro, V., y Oltra, J. (2011). *La familia y la escuela católica*. Madrid. CEU Ediciones.
- Sancho, M.A. (2014). Posición de las comunidades autónomas ante la autonomía escolar de los centros públicos. *Revista de educación*, 366, 64-86.
- Sandoval, A. y Barrón, J.C. (2007). El programa de investigación del movimiento de escuelas eficaces: hacia una perspectiva basada en los actores en el contexto de América Latina. *REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5e), 264-270.
- Sans, A., Guàrdia, J., Triadó, X.M. y Cabrera, V. (2014). Las Europas de la educación. Semblanzas y diferencias en las características del liderazgo a partir del informe TALIS. En Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Comp.), *TALIS 2013. Estudio internacional de la Enseñanza y el aprendizaje. Informe Español. Análisis secundario* (pp. 211-228). Madrid: Autor.
- Silva, B.P. (2013). El papel de la inspección escolar en la mejora de los resultados educativos. *Educar*, 49/1, 67-82.

- Spillane, J.P. (2005). Distributed Leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 143-150.
- Stables, A. (2003). School as imagined community in discursive space: a perspective on the school effectiveness debate. *British Educational Research Journal*, 29(6), 895-902.
- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. *Comunicación presentada en el III Foro Latinoamericano de educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Fundación Santillana.* Recuperado de <http://agmerentrerios.com.ar/index/wp-content/uploads/2014/07/Itinerario-3-Los-desafios-que-plantean-las-trayectorias-escolares.pdf>
- Toledo, D. (2010). La participación social en las escuelas en los países de la OCDE: Aportar a los directores para mejorar los resultados de las escuelas. *CEE Participación Educativa*, 14, 66-78.
- Torres, F. (2010). Autonomía de centros. ¿Qué autonomía? ¿Cuánta autonomía?. *CEE Participación educativa*, 13, 104-115.
- Uribe, M. (2007). Liderazgo y competencias directivas para la eficacia escolar: Experiencia del Modelo de Gestión Escolar de Fundación Chile. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5e), 149-156.
- Uribe, M. (2010). Profesionalizar la dirección escolar potenciando el liderazgo: una clave ineludible en la mejora escolar. Desarrollo de perfiles de competencias directivas en el sistema educativo chileno. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1e), 303-322.
- Vaillant, D. (2015). *Liderazgo escolar, evolución de políticas y prácticas y mejora de la calidad educativa.* Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2015. UNESCO.
- Valle, J. M. (2004). La política educativa de la unión europea. *Revista Española De Educación Comparada*, 10, 17-59.

- Valle, J. M., y Martínez, C. A. (2010). La dirección de centros escolares en Europa en perspectiva comparada ¿De los modelos tradicionales un "meta-modelo" supranacional? *Revista Latinoamericana De Educación Comparada*, 1(1), 55-68.
- Vara, J. (ed.) (2009). *Ángel Herrera Oria y los Propagandistas en la educación*. Asociación Católica de Propagandistas. Madrid: CEU Ediciones.
- Vargas, I. (2010) ¿Por qué es esencial discutir acerca del liderazgo en la gestión escolar? *Revista electrónica Educare*, XIV(1), 59-66.
- Vázquez, R. y Angulo, F. (2006). La caja de Pandora de la Dirección de Centros Educativos. Aportaciones de una Investigación Cualitativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e), 99-112.
- Villa, A. (2006). El proceso de convergencia europeo y el papel del profesorado. *Foro de Educación*, 7-8, 103-117.
- Villar, A. (2013). The Educational Development Index: A Multidimensional Approach to Educational Achievements through PISA. *Modern Economy*, 4, 406-411.
- Weber, G. (1971). *Inner-City Children Can Be Thought to Read: Four Successful Schools*. Washington: Council for Basic Education.
- Whitty, G., Power, S., y Halpin, D. (1999). *La escuela, el Estado y el Mercado: delegación de poderes y elección en educación*. Madrid: Morata

Fuentes legales

Legislación nacional (Ordenados por orden cronológico)

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Fianciamiento de la Reforma Educativa. [Boletín Oficial del Estado, 187, 6 de agosto de 1970].

Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares. [Boletín Oficial del Estado, 154, 27 de junio de 1980].

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. [Boletín Oficial del Estado, 159, 4 de julio de 1985].

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. [Boletín Oficial del Estado, 238, 4 de octubre de 1990].

Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes. [Boletín Oficial del Estado, 278, 21 de noviembre de 1995].

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de Educación. [Boletín Oficial del Estado, 307, 24 de diciembre de 2002].

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. [Boletín Oficial del Estado, 106, 24 de mayo de 2006].

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. [Boletín Oficial del Estado, 295, 10 de diciembre de 2013].

Proyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (2013). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España.

Proyecto de Real Decreto por el que se desarrollan las características del curso de formación sobre el desarrollo de la función directiva establecido en el artículo 134.1 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (2014). Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/participacion-publica/cerrados/2014/curso-funcion-directiva.html>

Propuestas para el anteproyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (2012). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España.

Recuperado de

<http://www.educacion.gob.es/horizontales/ministerio/campanas/lomce.html>

Real Decreto aprobando el reglamento de régimen interior de las Escuelas graduadas. [Gaceta de Madrid, 274, 1 de octubre de 1918].

Resolución de 30 de julio de 2013, de la Dirección General de Empleo, por la que se registra y publica el VI Convenio colectivo de empresas de enseñanza privada sostenidas total o parcialmente con fondos públicos. [Boletín Oficial del Estado, 197, 17 de agosto de 2013].

Anteproyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa versión 2 (2012). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España.

Decreto 2655/1974, de 30 de agosto, por el que se regula el ejercicio de la función directiva en los Colegios Nacionales de Educación General Básica. [Boletín Oficial del Estado, 226, 20 de septiembre de 1974].

| |
|--------------------------------|
| <i>Desarrollos autonómicos</i> |
|--------------------------------|

Decreto 22/2009, de 3 de febrero, sobre el procedimiento de selección del Director o Directora y el nombramiento y el cese de los otros órganos unipersonales de gobierno de los centros docentes no universitarios de la Comunidad Autónoma del País Vasco dependientes del Departamento de Educación, Universidades e Investigación. [Boletín Oficial del País Vasco, 34, 18 de febrero de 2009].

Decreto 61/2012, de 8 de mayo, de modificación del Decreto sobre el procedimiento de selección del Director o Directora y el nombramiento y el cese de los otros órganos unipersonales de gobierno de los centros docentes no universitarios de la Comunidad Autónoma del País Vasco

dependientes del Departamento de Educación, Universidades e Investigación. [Boletín Oficial del País Vasco, 105, 30 de mayo de 2012].

Decreto 39/2014, de 25 de marzo, por el que se regulan los procedimientos para definir el perfil y la provisión de los puestos de trabajo docentes. [Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, 6591, 27 de marzo de 2014].

Decreto 46/2014, de 1 de abril, por la que se modifica el párrafo 1 del artículo 20 del Decreto 22/2009 de 3 de febrero, sobre el procedimiento de selección del Director o Directora y el nombramiento y el cese de los otros órganos unipersonales de gobierno de los centros docentes no universitarios de la Comunidad Autónoma del País Vasco dependientes del Departamento de Educación, Universidades e Investigación. [Boletín Oficial del País Vasco, 67, 7 de abril de 2014].

Decreto 29/2015, de 3 de marzo, de modificación del Decreto 155/2010, de 2 de noviembre, de la dirección de los centros educativos públicos y del personal directivo profesional docente. [Boletín Oficial de la Generalitat de Catalunya, 6824, 5 de marzo de 2015].

Orden de 22 de marzo de 2005, de la Conselleria de Cultura, Educación y Deporte, por la que se regula el procedimiento para la implantación de sistemas de gestión de calidad en los centros educativos no universitarios de la Comunidad Valenciana. [Diario Oficial de la Generalitat Valenciana, 4986, 15 de abril de 2005].

Orden de 30 de septiembre de 2013, por la que se realiza convocatoria pública y se establece el plazo para la provisión de plazas vacantes de directores y directoras de Centros del Profesorado dependientes de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte. [Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 201, 11 de octubre de 2013].

Orden 4/2014, de 17 de enero, de la Consellería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se desarrolla el marco para la configuración de la mesa de directoras y directores de los centros educativos de la Comunitat

Valenciana. [Diari Oficial de la Comunitat Valenciana, 7198, 23 de enero de 2014].

Orden de 19 de mayo de 2014, por la que se establecen las bases del procedimiento para la selección y nombramiento de directores de centros docentes públicos en el ámbito de gestión de la Comunidad Autónoma de Murcia. [Boletín Oficial de la Región de Murcia, 116, 22 de mayo de 2014].

Orden 1/2015, de 22 de enero, del Consejero de Educación, Cultura y Turismo, por la que se regula el procedimiento de selección, renovación y nombramiento de los directores de los centros docentes públicos no universitarios. [Boletín Oficial de La Rioja, 1357, 28 de enero de 2015].

Orden ECD/36/2015, de 3 de marzo, que regula el procedimiento para la selección, nombramiento, evaluación y cese de directores de los centros públicos que imparten enseñanzas no universitarias en la Comunidad Autónoma de Cantabria. [Boletín Oficial de Cantabria, 48, 11 de marzo de 2015].

ORDEN de 30 de octubre de 2015, de la Consejera de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueban las bases y las convocatorias de la renovación del mandato de los actuales directores y de concurso de méritos entre los funcionarios docentes de carrera, para la selección de directores de los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Aragón. [Boletín Oficial de Aragón, 218, 11 de noviembre de 2015].

Orden de 20 de noviembre de 2015, de la Consejería de Educación y Universidades, por la que se convoca procedimiento para la renovación del nombramiento de directores, y concurso de méritos para la selección y nombramiento de directores de centros docentes públicos en el ámbito de gestión de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. [Boletín Oficial de la Región de Murcia, 275, 27 de noviembre de 2015].

ORDEN de 16 de marzo de 2016 por la que se convoca concurso de méritos para la selección y el nombramiento de la Dirección de los centros docentes públicos que imparten las enseñanzas reguladas en la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación. [Diario Oficial de Galicia, 60, 30 de marzo de 2016].

ORDEN EDU/215/2016, de 17 de marzo, por la que se convoca concurso de méritos para la selección y nombramiento, en 2016, de directores de centros públicos de enseñanzas no universitarias dependientes de la Consejería de Educación. [Boletín Oficial de Castilla y León, 61, 31 de marzo de 2016].

ORDEN de 1 de abril de 2016 por la que se convoca el procedimiento de selección y nombramiento de directores de los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Extremadura. [Diario Oficial de Extremadura, 67, 8 de abril de 2016].

Orden de 05/05/2016, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se convoca concurso de méritos para la renovación, selección y nombramiento de directoras y de directores de los centros docentes públicos no universitarios de Castilla-La Mancha. [Diario Oficial de Castilla-La Mancha, 88, 6 de mayo de 2016].

Resolución 2702/2013 de 7 de noviembre, de la Directora del Servicio de Recursos Humanos del Departamento de Educación, por la que se convoca concurso de méritos para la selección y nombramiento de directores y directoras de los centros públicos dependientes del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra. [Boletín Oficial de Navarra, 225, 21 de noviembre de 2013].

Resolución de 20 de marzo de 2014, del director general de Centros y Personal Docente, por la que se convoca concurso de méritos para la selección y nombramiento de directores de centros docentes públicos de la Generalitat. [Diari Oficial de la Comunitat Valenciana, 7239, 24 de marzo de 2014].

Resolución 787/2014, de 2 de abril, por la que se aprueba la lista de aspirantes seleccionados en el concurso de méritos para la selección y nombramiento de directores y directoras de centros públicos dependientes del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra.

Resolución de 30 de marzo de 2015, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, por la que se regula el procedimiento de selección, evaluación y renovación del nombramiento de directores de los centros públicos de Ceuta y Melilla. [Boletín Oficial del Estado, 81, 4 de abril de 2015].

Resolución de 12 de noviembre de 2015, de la Dirección General de Educación, por la que se convoca concurso de méritos para la selección y nombramiento de directores de los centros docentes públicos no universitarios. [Boletín Oficial de La Rioja, 148, 25 de noviembre de 2015].

Resolució del conseller d'Educació i Universitat de dia 23 de desembre de 2015 per la qual es convoca el concurs de mèrits per a la selecció de directors de centres docents públics no universitaris de les Illes Balears i s'aproven les bases que l'han de regir. [Butlletí Oficial de les Illes Balears, 190, 31 de desembre de 2015].

Resolución de 29 de enero de 2016, por la que se convoca procedimiento para la selección de directores de los centros públicos de enseñanzas no universitarias de la Comunidad Autónoma de Canarias, para el periodo de mandato 2016-2020. [Boletín Oficial de Canarias, 31, 16 de febrero de 2016].

Resolución de 3 de febrero de 2016, por la que se convoca concurso de méritos entre funcionarios docentes de carrera para la provisión de puestos de Director en los centros docentes de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria. [Boletín Oficial de Cantabria, 27, 10 de febrero de 2016].

Resolución de 5 de febrero de 2016, del director general de Centros y Personal Docente, por la que se convoca concurso de méritos para la selección y nombramiento de directores y directoras de centros docentes públicos de la Generalitat. [Diari Oficial de la Comunitat Valenciana, 7716, 10 de febrero de 2016].

Resolución de 3 de marzo de 2016, de la Dirección General de Recursos Humanos de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte, por la que se convoca Concurso de Méritos para la selección de Directores de centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad de Madrid. [Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, 59, 10 de marzo de 2016].

Resolución de 18 de marzo de 2016, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se convoca concurso de méritos entre el personal funcionario de carrera docente para la selección de directoras y directores de los centros públicos, equipos de orientación y equipo regional para la atención del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo de la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias. [Boletín Oficial del Principado de Asturias, 71, 28 de marzo de 2016].

Instrucciones de 14 de octubre de 2014 de la Secretaría General de Educación sobre la prórroga de los procedimientos de selección y nombramiento de los directores y directoras de los centros docentes públicos, a excepción de los universitarios para el curso escolar 2015/2016. [Consejería de Educación, Cultura y Deporte, Junta de Andalucía, 2015].

Instrucción 5/2016 de 24 de mayo, de la Dirección General de Ordenación Educativa, sobre el nombramiento de los directores y directoras en funciones en los centros docentes públicos, a excepción de los universitarios, para el curso escolar 2016/17. [Consejería de Educación, cultura y deporte. Secretaría General de Educación, Junta de Andalucía, 2016].

Webgrafía

Agencia Eurydice. Recuperado de <http://www.eurydice.org/>

Comisión Europea. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. Recuperado de <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/>

Comisión Europea. Oficina Europea de Estadística Eurostat. Recuperado de <http://ec.europa.eu/eurostat/web/education-and-training/statistics-illustrated>

Eurostat. Atlas estadístico. Recuperado de <http://ec.europa.eu/eurostat>

<https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Publications>

European Commission. Europe 2020. Recuperado de http://ec.europa.eu/europe2020/index_es.htm

European Trade Union Committee for Education. Recuperado de http://etuce.homestead.com/etuce_en.html

Generalitat Valenciana. Conselleria de Educació, Investigació, Cultura y Deporte. Revista La Pizarra. Recuperado de <http://www.ceice.gva.es/es/revista.asp>

Gobierno de España. Ministerio de la Presidencia. Boletín Oficial del Estado. Recuperado de <https://www.boe.es/>

Gobierno de España. Ministerio de la Presidencia. Boletines Autonómicos. Recuperado de https://www.boe.es/legislacion/enlaces/boletines_autonomicos.php

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Instituto Nacional de Evaluación Educativa – INEE. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/inee/portada.html>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consejo Escolar del Estado.
Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/cee/portada.html>

Ministerio de Educación del Gobierno de Chile. Educarchile. Recuperado de
<http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?GUID=123.456.789.000&ID=185605>

OECD. Education. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/>

OECD. Education Policy Outlook Reforms Finder. Recuperado de
<http://www.oecd.org/edu/reformsfinder.htm>

OECD. Ilibrary. Recuperado de <http://www.oecd-ilibrary.org/education>

El modelo competencial del director escolar en el sistema educativo español en comparación con los modelos europeos. Su influencia en la mejora de los centros educativos.

Índice de tablas y figuras

| | |
|---|-----|
| Tabla 1. Resumen de los aspectos negativos y positivos de algunas medidas educativas | 46 |
| Tabla 2. Coeficientes estimados del efecto del contexto familiar..... | 47 |
| Tabla 3. Factores que influyen en el sistema educativo. | 53 |
| Tabla 4. Resumen de la evolución del rol de director escolar en Europa. | 55 |
| Tabla 5. Resumen de las consecuencias de los cambios sociales y su repercusión en el director escolar. | 59 |
| Tabla 6. Actores educativos cuyas exigencias influyen en el rol del director... | 69 |
| Tabla 7. Cifras sobre autonomía referenciadas en el anteproyecto LOMCE: Directores con responsabilidad sobre pedagogía. | 76 |
| Tabla 8. Modelos teóricos de escenarios educativos..... | 81 |
| Tabla 9. Aspectos comunes en escuelas eficaces..... | 103 |
| Tabla 10. Relación entre el rendimiento del alumnado, la existencia de exámenes externos y la autonomía de los centros. | 106 |
| Tabla 11. Distribución del tiempo de trabajo de directores en España | 122 |
| Tabla 12. Comparación de los submodelos directivos aplicados en el sistema español y las leyes educativas donde han sido aplicados | 125 |
| Tabla 13. Resumen de los problemas con los que se enfrenta el director..... | 148 |
| Tabla 14. Comparación de niveles de autonomía respecto a los recursos humanos en los sistemas europeos. | 151 |
| Tabla 15. Porcentaje de directores que tienen responsabilidad sobre la contratación y el salario del profesorado (centros públicos y privados) | 152 |
| Tabla 16. Porcentaje de directores de centros educativos que nunca recibieron formación directiva en los elementos que se indican | 175 |
| Tabla 17. Distribución del contenido de la preparación de director en Dinamarca..... | 176 |
| Tabla 18. Habilidades a adquirir en los dos bloques de competencias..... | 179 |

| | |
|---|-----|
| Tabla 19. Tiempo invertido por los directores de diversos países europeos en el desarrollo de sus tareas. | 182 |
| Tabla 20. Comparación de los bloques de formación directiva LOMCE | 183 |
| Tabla 21. Clasificación de las competencias LOMCE según su componente gerencial, administrativo o pedagógico. | 187 |
| Tabla 22. Comparación entre las competencias LOMCE y LOE | 191 |
| Tabla 23. Comparación entre las competencias del Consejo Escolar en la LOMCE y en la LOE | 193 |
| Tabla 24. Comparación de las competencias otorgadas al director en las diferentes reformas educativas respecto al Proyecto LOMCE | 197 |
| Tabla 25. Ejemplo de tabla-esquema para analizar cada normativa autonómica sobre selección de director..... | 214 |
| Tabla 26. Administraciones que favorecen a los candidatos del centro..... | 219 |
| Tabla 27. Composición de miembros de la Comisión de selección en las normativas autonómicas..... | 221 |
| Tabla 28. Puntuación del Proyecto de Dirección respecto al apartado de méritos en las normativas autonómicas. | 222 |
| Tabla 29. Comparación de puntuaciones porcentuales entre la valoración de "méritos" y el "Proyecto de dirección" LOMCE | 222 |
| Tabla 30. Comunidades en las que es obligatoria una defensa del Proyecto de Dirección o entrevista con el candidato..... | 223 |
| Tabla 31. Criterio de selección entre aspirantes con similar puntuación en las normativas autonómicas..... | 224 |
| Tabla 32. Comparación de puntuaciones porcentuales respecto el apartado de méritos: "experiencia directiva" y "formación directiva" en la LOMCE..... | 225 |
| Tabla 33. Valoración de la experiencia y formación directiva comparando con otros aspectos del candidato en las normativas autonómicas..... | 226 |

| | |
|--|-----|
| Tabla 34. Comparación de puntuaciones porcentuales de los méritos "experiencia directiva" y "proyecto de dirección" LOMCE | 227 |
| Tabla 35. Comparación de puntuaciones porcentuales de la experiencia directiva y el Proyecto de dirección LOCE. | 228 |
| Tabla 36. Modelos directivos europeos según Estruch..... | 250 |
| Tabla 37. Tabla final con los datos educativos de los países del modelo de agrupación directiva de Álvarez Fernández | 259 |
| Tabla 38. Comparación países del modelo 1 de Álvarez..... | 263 |
| Tabla 39. Comparación países del modelo 2 de Álvarez..... | 266 |
| Tabla 40. Comparación países del modelo 3 (bloque anglosajón) de Álvarez. | 268 |
| Tabla 41. Comparación países del modelo 4 (bloque escandinavo) de Álvarez. | 270 |
| Tabla 42. Características del director promovidas por las instituciones europeas | 272 |
| Tabla 43. Comparación de resultados educativos entre los países seleccionados..... | 274 |
| Tabla 44. Método de selección (2011/2012)..... | 287 |
| Tabla 45. Grado de autonomía de los centros respecto a los directores (2010/2011)..... | 288 |
| Tabla 46. Responsables en el centro en la toma de decisiones en cuanto al director (2010/2011)..... | 289 |
| Tabla 47. Experiencia docente mínima requerida para acceder al puesto de director (2011/2012) | 291 |
| Tabla 48. Experiencia docente previa para acceder al cargo de director en el curso 2011/2012..... | 293 |
| Tabla 49. Formación directiva previa en el curso 2011/2012..... | 294 |
| Tabla 50. Formación continua de los directores (2011/2012) | 296 |

| | |
|---|-----|
| Tabla 51. Diferencia máxima porcentual entre salario de profesores y directores en 2005 | 299 |
| Tabla 52. En tu opinión, ¿el salario de los líderes escolares es atractivo para captar a personas a ejercer este puesto? | 300 |
| Tabla 53. Nivel de decisión sobre el salario de docentes y directores..... | 300 |
| Tabla 54. Diferencia entre el máximo de sueldo anual bruto entre director y profesores en CINE1 (2014/2015)..... | 301 |
| Tabla 55. Resumen aspectos relacionados en la selección del director. | 304 |
| Tabla 56. Distribución de tareas del centro (2011/2012) | 306 |
| Tabla 57. Criterio utilizado para asignar recursos públicos a los centros (2013/2014)..... | 309 |
| Tabla 58. Grado de autonomía sobre la utilización de fondos públicos (2010/2011)..... | 310 |
| Tabla 59. Responsables de la utilización de fondos públicos (2006/2007).... | 311 |
| Tabla 60. Porcentaje del gasto en educación procedente de fuentes públicas y privadas (2008) | 313 |
| Tabla 61. Autonomía sobre obtención y utilización de recursos privados (2010/2011)..... | 314 |
| Tabla 62. Responsables de la utilización de fondos privados (2006/2007). .. | 315 |
| Tabla 63. Grado de autonomía de los centros con respecto a los docentes (2010-11)..... | 318 |
| Tabla 64. Responsables de la toma de decisiones respecto a los docentes. | 320 |
| Tabla 65. Sistemas de evaluación docente (2013/2014). | 324 |
| Tabla 66. Resumen estudio comparativo de la gestión de recursos..... | 327 |
| Tabla 67. Autonomía de los centros y responsables sobre el contenido del currículo mínimo obligatorio (2010/2011). | 330 |
| Tabla 68. Autonomía y responsables sobre el contenido del currículo de materias optativas (2010/2011)..... | 331 |

| | |
|--|-----|
| Tabla 69. Autonomía respecto a la elección de métodos de enseñanza, libros de texto y agrupación del alumnado (2010/2011). | 332 |
| Tabla 70. Responsables de ejercer la autonomía sobre a la elección de métodos de enseñanza, libros de texto y agrupación del alumnado (2011/2012) | 333 |
| Tabla 71. Autonomía de los centros respecto a la evaluación del alumnado. | 335 |
| Tabla 72. Responsables de la evaluación en los centros | 337 |
| Tabla 73. Acciones aparejadas a los resultados de la evaluación externa (2013/2014)..... | 339 |
| Tabla 74. Cuadro resumen sobre la gestión educativa..... | 342 |
| Tabla 75. Tendencias del modelo europeo de director escolar..... | 345 |
| Tabla 76. Porcentaje de profesores que trabajan en centros con alto nivel de autonomía en las áreas que se indican..... | 356 |
| Tabla 77. Varianza intercentros e intracentros..... | 360 |
| Tabla 78. Porcentaje de estudiantes en escuelas donde los resultados se utilizan para evaluar el funcionamiento del centro entre 2003 y 2012..... | 362 |
| Tabla 79. Porcentaje de directores de centros educativos que manifiestan que nunca recibieron formación en los elementos que se indican | 382 |
| Tabla 80. Porcentaje de directores que no ha participado en actividades de desarrollo profesional en los 12 meses anteriores a la encuesta..... | 387 |
| Tabla 81. Porcentaje de decisiones tomadas en cada nivel de gobierno en CINE2. (2010) | 410 |
| Tabla 82. Resumen de propuestas de intervención sobre el modelo de director en España. | 417 |
| Tabla 83. Concreción de la selección del director en la Comunidad Valenciana | 493 |
| Tabla 84. Concreción de la selección del director en Extremadura | 496 |
| Tabla 85. Concreción de la selección del director en Madrid..... | 498 |
| Tabla 86. Concreción de la selección del director en la Región de Murcia | 500 |

| | |
|---|-----|
| Tabla 87. Concreción de la selección del director en Castilla y León | 502 |
| Tabla 88. Concreción de la selección del director en Galicia | 504 |
| Tabla 89. Concreción de la selección del director en Asturias | 506 |
| Tabla 90. Concreción de la selección del director en Aragón | 508 |
| Tabla 91. Concreción de la selección del director en Castilla la Mancha | 510 |
| Tabla 92. Concreción de la selección del director en Andalucía (LOE) | 512 |
| Tabla 93. Concreción de la selección del director en Cantabria | 514 |
| Tabla 94. Concreción de la selección del director en el País Vasco (LOE) ... | 516 |
| Tabla 95. Concreción de la selección del director en Navarra (LOE) | 517 |
| Tabla 96. Concreción de la selección del director en La Rioja | 518 |
| Tabla 97. Concreción de la selección del director en Cataluña | 520 |
| Tabla 98. Concreción de la selección del director en Ceuta y Melilla | 522 |
| Tabla 99. Concreción de la selección del director en las Islas Canarias | 524 |
| Tabla 100. Concreción de la selección del director en las Islas Baleares | 526 |
| Tabla 101. Tabla inicial de datos educativos de los países del modelo de agrupación directiva de Álvarez Fernández. | 530 |
| | |
| Ilustración 1. Factores para la nueva gestión | 94 |
| Ilustración 2. Factores que inciden en los logros de aprendizaje en países industrializados y en países en vía de desarrollo. | 102 |
| Ilustración 3. Intervenciones en cada nivel de rendimiento educativo | 174 |
| Ilustración 4. Requisitos de la LOMCE para ser director | 210 |
| Ilustración 5. Funciones básicas del director escolar. | 250 |
| Ilustración 6. Modelo comprensivo de eficacia educativa de Creemers | 255 |

| | |
|---|-----|
| Ilustración 7. Esquema de los apartados estudiados sobre características directivas | 280 |
| Ilustración 8. Fechas de las principales reformas que han contribuido a ampliar o restringir la autonomía de profesorado (CINE1 y CINE2) entre 1950 y 2008. | 282 |
| Ilustración 9. Mapa de requisitos exigidos para el acceso a la dirección (2011/2012)..... | 295 |
| Ilustración 10. Resumen de las tendencias europeas sobre la selección del director | 303 |
| Ilustración 11. Creación de equipos de trabajo directivo regulado desde nivel legislativo central (2011/2012)..... | 307 |
| Ilustración 12. Situación geográfica de la utilización de los distintos métodos de asignación de recursos (2013/2014) | 309 |
| Ilustración 13. Órganos competentes en la contratación del profesorado (2011/2012)..... | 321 |
| Ilustración 14. Resumen de las tendencias europeas sobre la gestión de recursos..... | 327 |
| Ilustración 15. Distribución por países de la tipología de acciones llevadas a cabo tras las evaluaciones externas al centro (2013/2014) | 340 |
| Ilustración 16. Resumen de las tendencias europeas sobre la gestión de recursos..... | 341 |
| Ilustración 17. Representación del reparto de recursos a los centros. | 406 |

Anexos

Anexo I: Comparativa entre las competencias y características que diversos autores señalan sobre el director escolar

| Autor | ¿Qué define? | Categorías | | | | | | | | | | | | | |
|---|--|---------------------------------|-----------------------------------|--------------------|--------------------------------|--------------------------------|--|--|-----------------------------------|--|------------|--|--------------------------|--|---|
| Weinstein (2009) en Uribe (2010) | <i>Cuatro categorías que engloban prácticas que favorecen un liderazgo exitoso</i> | Establecer direcciones | | | | Rediseñar la organización | | | | Desarrollar personas | | | Gestionar la instrucción | | |
| Leithwood | <i>Desarrolla las actividades de cada categoría de Weinstein</i> | Construir una visión compartida | Objetivos grupales | Altas expectativas | Construir cultura colaborativa | Facilitar el trabajo en equipo | Crear relaciones productivas con entorno | | Atención y apoyo a docentes | Atención y apoyo intelectual | Ser modelo | Gestionar la instrucción: dotación de personal | Apoyo técnico a docentes | Monitoreo | Evitar distracciones del equipo |
| Robinson (2007, en Uribe 2010) | <i>Cinco dimensiones y sus efectos en los resultados de estudiantes</i> | | Declarar objetivos y expectativas | | | | | | | Promover y participar en el desarrollo y aprendizaje de los profesores | | Recursos estratégicos | | Planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza | Garantizar un entorno ordenado que apoye la enseñanza |
| Marco de la buena dirección (MINEDUC, 2005, en Uribe 2010) | <i>Tres ámbitos de gestión orientados</i> | Gestión institucional | | | | | | | Gestión de la convivencia escolar | | | Gestión curricular | | | |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|--|--|-----------|---|-----------------------|--|--|-----------------------------------|--------------------------|--|--|--|--|--|--|------------------------|---|---|
| | <i>la actividad directiva</i> | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Senge (1995, en Vargas, 2010) | <i>5 disciplinas que dan sustento a la organización</i> | Construir una visión compartida | | | | Aprendizaje en equipo | | Pensamiento sistémico. Visión integral del escenario educativo | | | Dominio personal | | | | | | | Dar cuenta de los supuestos de los que partimos | |
| Liderazgo transformacional (Vargas, 2010) | <i>Conductas presentes en este tipo</i> | Carisma: grado de percepción sobre la capacidad del director de evocar una visión, lograr confianza y credibilidad, entusiasmo y respeto | | | Liderazgo comparado | Trabajo en equipo | | | Atender necesidades de profesores | Estimulación intelectual | Dedicación de tiempo y recursos. Tolerancia psicológica | | | | | | | | |
| Navareño (2012) | <i>Los saberes del líder escolar</i> | | | Ilusionar | Distribuir responsabilidades implícitas | | | Adecuar sus actuaciones a los | Mediar en relaciones personales | | Aceptar críticas Hacer reflexi- | | | | | | Dejar paso sin traumas | Gestionar tiempos y recursos | Tomar decisiones y ejercer la autoridad |


El modelo competencial del director escolar en el sistema educativo español en comparación con los modelos europeos. Su influencia en la mejora de los centros educativos.

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---------------------------------------|--|--|--|----------------------------------|---|--|------------|--------------------------------|---|---|---|---|--|---|--|---|---------------|-------------|
| | | | | | ndo a todos los sectores | | | cam- bios y pre- ver el futuro | | | ón crítica | | | | | | | dad |
| Villa (1998, en Navarro, 2002) | <i>Funcio- nes</i> | | Enfati- zar metas y objeti- vos | | Establec er una cultura basada en la colabor ación | Promover una cultura participati- va | | | Detecta r necesi- dades perso- nales | Promo- ver la formació n continua | | | Detectar necesida- des profesio- nales | Promo- ver y guiar proce- sos de evaluaci- ón | | Favorec er la innovaci- ón y el cambio | | |
| García, Poblete y Villa (2006) | <i>Caracte- rísticas del funciona- miento del equipo directivo</i> | | Desarro- lle una interven- ción | | Desarro- llar una interven- ción en equipo y colabor ati-va | Lidere la reestructur ación del centro escolar | | | | | | Liderazgo pedagógico | | | | Perfil multi- dimensi- onal e integrad or | | |
| Ruiz (2013) | <i>Funcio- nes del director</i> | Establec er un proyect o educativ o | | | Rediseñ ar la organiz ación | | | | Desarro- llar perso- nalmente al perso- nal | Desarroll ar profesio- nalmente al personal | | Gestio- nar la ense- ñanza y el aprendi- zaje | | | | | | |
| Bracho, y García (2013) | <i>Caracte- rísticas del director</i> | Carisma | | | Interacti- vidad | | | Visión | | | Ética. Están- dares eleva- dos mora- les y éticos | | Orienta a las personas | | | | Creativi- dad | Cohe- rente |
| Álvarez (2005) | | Crear una visión compart ida de la escuela | Identifi- car, consen- suar y estable- cer metas | Expectat ivas altas sobre logros | Estimular y desarrol- lar el clima de colabor ación | Trabajo en equipo | | | | | | | | | | | | |
| Donaldson (2000, en | <i>Rasgos del</i> | | Relación de | | Favorec er la | | Fomen- tar | | Aproximación | Relación con la | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|---|--|--|--|--------------------------------------|--------------------------------------|------------------------------------|--|--|--|---------------------------------------|--|--|--|--|
| Batanaz, 2005) | <i>director</i> | | perso- nas con objetivos a conse- guir | | interacc ión | | relacion es con entor- no | | a las perso- nas que traba- jan en el centro | conexión de personas y con la configura ción de las prácticas necesari- as para alcanzar- los | | | | | |
| Maureira (2004) | <i>Investi- gación sobre lo que los profeso- res más valoran del director</i> | Carisma | | | Colabor ación | Capacidad para sumar esfuerzos | | | Apoyo y atención persona l | Estimula ción intelec- tual | Satis- facción en el trabajo | | | | |
| Álvaro Page (1990, en Maureira, 2004) | <i>Caracte- rísticas de los centros con alto rendi- miento</i> | Implica- ción de todos en una tarea común | Partici- pación conjunta en decisiones | | Responsabi- lidades colectivas | Trabajo en equipo | | | | | | | Planifica- ción y progra- mación de las actividades docentes | | Ambien- te de disciplina que conjuga autori- dad y libertad |

Anexo II: Tablas de análisis de las concreciones autonómicas sobre selección del director

Tabla 83. Concreción de la selección del director en la Comunidad Valenciana

| Comunidad Autónoma | Puntuación del PD | Puntuación de méritos | | | Criterio desempate | Defensa | Miembros comisión selección |
|--|------------------------|---|---|----------------------|---------------------------|---|--|
| Comunidad Valenciana  Resolución de 5 de febrero de 2016 | Máx. 40 puntos | Máx. 40 puntos | | | Mayor puntuación en el PD | Sí. Ante el Claustro, Consejo Escolar y Comisión de selección | 5 Admin. + 4 centro (2 claustro + 2 del Consejo Escolar no profesores) |
| | 50 % de la nota global | 50 % de la nota global | | | | | |
| | Mín. 20 puntos | | | | | | |
| | | Puntuación experiencia directiva | Puntuación formación directiva | Otros méritos | | | |
| | | Máx. 15 puntos 37.5 % del apartado méritos | Máx. 10 puntos 25 % del apartado méritos | 37.5 % | | | |

Fuente: Elaboración propia

- 1. Aspecto que más se valora en el director.** En esta autonomía tanto Proyecto de Dirección (PD) como el apartado de méritos reciben semejante puntuación. A pesar de esto, al comparar el resto de apartados, se puede ver cómo este Proyecto, tiene una mayor relevancia frente a la experiencia y formación del candidato. Así, a pesar de que el apartado de méritos obtenga la misma puntuación que el PD, los bloques de por experiencia directiva y formación directiva no reciben mayor porcentaje de puntuación que el bloque de otros méritos. Otro punto a favor de que el PD recibe en esta Comunidad mayor valoración, es que el criterio de


desempate entre candidatos sería el PD. A esto también se suma el hecho de que si calificados los PD de varios candidatos, se valora solo uno de ellos como mínimo con 20 puntos, no se pasará a baremar los méritos y se nombrará a ese candidato.

2. **Puntuación o porcentaje mínimo en la valoración del director.** Es muy importante reseñar que la Comunidad Valenciana ha introducido en 2016 varios elementos nuevos en la selección de sus directores respecto a las normas de anteriores convocatorias. Quizás el más significativo de todos ha sido el hecho de exigir una puntuación mínima a obtener por el candidato en el PD. Este hecho, aunque parezca un tanto insólito no constaba así en las convocatorias anteriores, siendo propuesta esta medida por alguna organización sindical y rechazada por la Administración. Este hecho provocaba que la Comisión de selección valorara mínimamente un Proyecto por considerarlo que no se ajustaba al centro o que no cumplía con los requisitos necesarios, en cambio, el aspirante continuara adelante en el proceso y llegara a convertirse en director de ese centro⁹⁵.
3. **Componentes de la Comisión de selección.** Preservando el porcentaje de la LOCME, en esta normativa participan 4 miembros del centro, de los cuales 2 serían docentes y otros 2 miembros elegidos del Consejo Escolar. Elevando el número de representantes de la Administración, se podría hacer partícipes a más miembros de la Comunidad educativa, en la importante labor de escoger al futuro director.
4. **Presentación del Proyecto de dirección.** Otro de los apartados que se ha modificado en esta Comunidad, es la necesaria exposición del Proyecto directivo, tanto al claustro (que realizará una votación sobre ese PD), al Consejo Escolar (que también valorará este PD) y al Comité de selección. Con esta profunda defensa y exposición ante toda la comunidad del centro, se reduce la posibilidad de considerar este Proyecto como una mera formalidad documental.

⁹⁵ Ejemplo que sí ha ocurrido en esta Comunidad.

Ya se ha mostrado que la LOMCE, a diferencia de la LOE, permite que se presente a la dirección una persona que no tenga plaza en el centro al que opta. Y cómo se ha explicado, también ha sido rechazado por varios colectivos. Así pues, es curioso como la Administración de esta Comunidad Autónoma redacte el siguiente artículo 6.3.: “En ausencia de estas candidaturas o en el supuesto de que ninguna de estas personas haya superado esta fase, la comisión de selección valorará los proyectos de las personas candidatas con destino en otro centro” (p. 3123). Según esta redacción, aunque no se excluyen de las candidaturas a personas provenientes de otro centro, tampoco se les permite concursar en igualdad respecto a otro candidato que sí sea de ese centro. De hecho, en el momento en el que haya alguien del centro, se excluyen a otros candidatos.

Tabla 84. Concreción de la selección del director en Extremadura


| <i>Comunidad Autónoma</i> | Puntuación del PD | Puntuación de méritos | | | Criterio desempate | Defensa | Miembros comisión selección |
|--|--|---|--|----------------------|---------------------------|--|--|
| Extremadura  Orden de 1 de abril de 2016 | Máx. 44 puntos 44 % de la nota global Mínimo 22 puntos en PD | Máx. 56 puntos 56 % de la nota global | | | Mayor puntuación en el PD | La comisión puede solicitar en caso de haber más de un candidato | 4 Admin. + 3 centro (2 claustro + 1 del Consejo Escolar no profesores) |
| | | Puntuación experiencia directiva | Puntuación formación directiva | Otros méritos | | | |
| | | Máx. 20 puntos 35.7 % del apartado méritos | Máx. 8 puntos 14.3 % del apartado méritos | 50 % | | | |

Fuente: Elaboración propia

- 1. Aspecto que más se valora en el director.** En este desarrollo normativo no existe un apartado claro que valorar más en el candidato. Si bien es cierto, el bloque completo de méritos recibe un mayor porcentaje de puntuación que el PD. Pero también hay que valorar que el primer criterio de desempate es el PD. Además, el PD recibe mayor porcentaje de valoración que respecto a la experiencia directiva y la formación directiva. Así, este proceso de selección se podría calificar de mixto, ya que no destaca ninguna cualidad que busquen en sus directores.
- 2. Puntuación o porcentaje mínimo en la valoración del director.** Extremadura sí posee una puntuación mínima en el PD para evitar que continúen en el proceso aquellos que presenten un proyecto no acorde con la visión de los miembros de la comunidad escolar de ese centro.

3. **Componentes de la Comisión de selección.** En este caso, el número de participantes de la Comunidad del centro se reduce, siendo únicamente dos profesores del centro más una persona del Consejo Escolar.
4. **Presentación del Proyecto de dirección.** En Extremadura no es necesaria la exposición del PD por parte del aspirante. Con lo que puede llegar a considerarse e por algún aspirante como mero documento formal (Gago, 2006).

Tabla 85. Concreción de la selección del director en Madrid


| Comunidad Autónoma | Puntuación del PD | Puntuación de méritos | | | Criterio desempate | Defensa | Miembros comisión selección |
|---|---|---|--|---------------|--|-----------|--|
| Comunidad de Madrid  Resolución de 3 de marzo de 2016 | Máx. 10 puntos 40 % de la nota global Mínimo 5 puntos | Máx. 15 puntos 60 % de la nota global Mínimo 5 puntos | | | Mayor puntuación en los apartados del baremo | Necesaria | 3 Admin. + 2 centro (1 claustro + 1 del Consejo Escolar no profesores) |
| | | Puntuación experiencia directiva | Puntuación formación directiva | Otros méritos | | | |
| | | Máx. 6 puntos 40 % del apartado méritos | Máx. 2 puntos 13.3 % del apartado méritos | 46.7 % | | | |

Fuente: Elaboración propia

- Aspecto que más se valora en el director.** En la Comunidad de Madrid el mayor porcentaje de puntuación recae sobre el apartado de méritos. A pesar de esto, si observamos la puntuación referida a experiencia y formación directiva, comparándola con el PD, es este último el que tendría mayor puntuación. Así pues, tener como criterio de desempate la obtención de la mayor puntuación en el baremo ofrece la visión definitiva de que el elemento más valorado en esta Comunidad recaería sobre los méritos.
- Puntuación o porcentaje mínimo en la valoración del director.** En este desarrollo normativo sí existe una puntuación mínima en ambos bloques, siendo la mitad de la puntuación en el PD y un tercio de la puntuación de los méritos.

3. **Componentes de la Comisión de selección.** En la Comunidad de Madrid los representantes del centro que participan en la selección son menos que en las Comunidades anteriores, siendo sólo dos miembros del centro quien participan en esta selección.
4. **Presentación del Proyecto de dirección.** Pese a que se puede decir que la puntuación de méritos es el requisito más valorado en el director, sí que es necesaria la defensa del proyecto, lo cual equilibra la importancia dada a ambos apartados.

Tabla 86. Concreción de la selección del director en la Región de Murcia

| Comunidad Autónoma | Puntuación del PD | Puntuación de méritos | | | Criterio desempate | Defensa | Miembros comisión selección |
|--|---|--|--|---------------|---------------------------|--|--|
| Murcia  Orden de 20 de noviembre de 2015 / Orden de 19 de mayo de 2014 | Máx. 10 puntos 40 % de la nota global Mínimo 5 puntos | Máx. 15 puntos 60 % de la nota global | | | Mayor puntuación en el PD | Se puede solicitar una entrevista con candidatos | 3 Admin. + 2 centro (1 claustro + 1 del Consejo Escolar no profesores) |
| | | Puntuación experiencia directiva | Puntuación formación directiva | Otros méritos | | | |
| | | Máx. 6 puntos 40 % del apartado méritos | Máx. 3 puntos 20 % del apartado méritos | 40 % | | | |


Fuente: Elaboración propia

- 1. Aspecto que más se valora en el director.** En esta normativa tampoco aparece un aspecto clave que buscar en el director. Ya que si bien los méritos recogen la mayor proporción de puntuación, el PD se escoge como el primer criterio de desempate. Además, este proyecto recibe mayor puntuación que los subapartados de experiencia y formación directiva. Así pues, este sería un modelo cercano al llevado a cabo en Extremadura.
- 2. Puntuación o porcentaje mínimo en la valoración del director.** De forma similar a las normativas anteriores, es necesario contar con la mitad de la puntuación den el PD para continuar en el proceso.

3. **Componentes de la Comisión de selección.** Al igual que Madrid la representación del centro en este proceso corresponde al mínimo marcado por la normativa, siendo únicamente dos personas las que representan a la comunidad del centro.
4. **Presentación del Proyecto de dirección.** Pese a la importancia en cuanto a valoración del PD, no es necesaria una defensa de este proyecto.

Como dato curioso, destacar que se otorga un punto a los candidatos que tienen destino definitivo en el centro. Con este punto se beneficia a aquellos candidatos que pertenecen al centro por delante de aquellos que opten a la dirección y que no tienen destino definitivo en el centro.

Tabla 87. Concreción de la selección del director en Castilla y León

| <i>Comunidad Autónoma</i> | Puntuación del PD | Puntuación de méritos | | | Criterio desempate | Defensa | Miembros comisión selección |
|---|---|--|--|----------------------|---------------------------|--|--|
| Castilla y León  Orden EDU/215/2016, de 17 de marzo | Máx. 10 puntos 33.4 % de la nota global Mínimo 5 puntos | Máx. 20 puntos 66.6 % de la nota global | | | Mayor puntuación en el PD | Se puede solicitar una entrevista con candidatos | 3 Admin. + 2 centro (1 claustro + 1 del Consejo Escolar no profesores) |
| | | Puntuación experiencia directiva | Puntuación formación directiva | Otros méritos | | | |
| | | Máx. 8 puntos 40 % del apartado méritos | Máx. 2 puntos 10 % del apartado méritos | 50 % | | | |


Fuente: Elaboración propia

- 1. Aspecto que más se valora en el director.** Aunque en esta Comunidad, el bloque de méritos tenga mayor proporción de puntuación que el PD, es cierto que cuando se compara la puntuación del PD con la puntuación de los subapartados de experiencia y formación directiva se puede ver como reciben igual puntuación.
- 2. Puntuación o porcentaje mínimo en la valoración del director.** En esta norma también existe una puntuación mínima que se tiene que obtener del 50% en el PD, para poder continuar en el proceso de selección.

3. **Componentes de la Comisión de selección.** Aquí podemos ver que siguiendo la norma marcada en LOMCE⁹⁶, se utiliza la fórmula mínima para cumplir con la proporción indicada: 1 miembro del Claustro y otro miembro del Consejo, más 3 representantes de la Administración.
4. **Presentación del Proyecto de dirección.** En esta Comunidad, no es necesaria una exposición del Proyecto directivo. Con lo que puede llegar a considerarse por algún aspirante como mero documento formal (Gago, 2006).

⁹⁶ Comisión constituida por representantes de la Administración educativa, y por representantes del centro. Estos últimos estarán en una proporción mayor del treinta y menor del cincuenta por ciento, de los cuales al menos el cincuenta por ciento lo serán del Claustro (LOMCE, art. 135).

Tabla 88. Concreción de la selección del director en Galicia

| Comunidad Autónoma | Puntuación del PD | Puntuación de méritos | | | Criterio desempate | Defensa | Miembros comisión selección |
|---|---|--|--|---------------|---------------------------|--|--|
| Galicia  Orden de 16 de marzo de 2016 | Máx. 12 puntos 39.4 % de la nota global Mínimo 6 puntos | Máx. 18.5 puntos 60.6 % de la nota global | | | Mayor puntuación en el PD | Se puede solicitar una entrevista con candidatos | 4 Admin. + 3 centro (2 claustro + 1 del Consejo Escolar no profesores) |
| | | Puntuación experiencia directiva | Puntuación formación directiva | Otros méritos | | | |
| | | Máx. 6 puntos 32.4 % del apartado méritos | Máx. 3 puntos 16.2 % del apartado méritos | 51.4 % | | | |


Fuente: Elaboración propia

- Aspecto que más se valora en el director.** En la Comunidad Gallega se otorga mayor puntuación al bloque de méritos, aunque si comparamos los subapartados de experiencia y formación directiva, es el PD quien tiene mayor peso. A pesar de la mayor puntuación de los méritos, el primer criterio para obtener el desempate es el PD.
- Puntuación o porcentaje mínimo en la valoración del director.** En este desarrollo legislativo también existe una puntuación mínima del 50% que ha de obtenerse en el PD, para poder continuar en el proceso de selección.

- 3. Componentes de la Comisión de selección.** En este caso, igual que en Extremadura, se aumenta el número mínimo de personas que propone la fórmula marcada por la LOMCE, siendo el número de miembros del centro (tres personas) aumentando así el porcentaje de personas del centro que participan en el proceso de selección de su futuro director.
- 4. Presentación del Proyecto de dirección.** En la normativa gallega se puede ver que no es necesaria la realización de una entrevista o exposición del PD, eso sí, pudiendo ser solicitada por la Comisión.

En esta Comunidad, de forma similar a Murcia, se favorece a las personas que pertenecen al centro reservando dos puntos del apartado de méritos para los candidatos que cumplan ese requisito. Con esto no se impide que concurran a la dirección de un centro personas que no pertenezcan a él, pero sí se beneficia a los miembros de esa comunidad.

Tabla 89. Concreción de la selección del director en Asturias


| Comunidad Autónoma | Puntuación del PD | Puntuación de méritos | | | Criterio desempate | Defensa | Miembros comisión selección |
|---|--|---|--|---------------|---------------------------|-----------|--|
| Asturias  Resolución de 18 de marzo de 2016 | Máx. 20 puntos 40 % de la nota global Mínimo 10 puntos | Máx. 30 puntos 60 % de la nota global | | | Mayor puntuación en el PD | Necesaria | 4 Admin. + 3 centro (2 claustro + 1 del Consejo Escolar no profesores) |
| | | Puntuación experiencia directiva | Puntuación formación directiva | Otros méritos | | | |
| | | Máx. 20 puntos 66.6 % del apartado méritos | Máx. 3 puntos 10 % del apartado méritos | 23.4 % | | | |

Fuente: Elaboración propia

- 1. Aspecto que más se valora en el director.** Se puede observar que la valoración recibida en el apartado de méritos y en los subapartados de experiencia y formación directiva, es mayor que la recibida por el PD. Aunque si bien es cierto, es este proyecto el criterio de selección entre candidatos en caso de empate en sus puntuaciones.
- 2. Puntuación o porcentaje mínimo en la valoración del director.** En las normativas mostradas hasta el momento, se exige un porcentaje mínimo en el PD del 50% de su puntuación, a semejanza de este desarrollo.

3. **Componentes de la Comisión de selección.** La regla utilizada en Asturias para aplicar la normativa LOMCE, aumenta el número mínimo de participantes del centro, estando constituido por 2 docentes más un miembro del Consejo Escolar, junto a los miembros de la Administración.
4. **Presentación del Proyecto de dirección.** Al igual que la Comunidad de Madrid, sí es necesaria una exposición, entrevista o defensa del PD. Así, los componentes de la Comisión pueden conocer al futuro candidato en esta exposición en caso de que no sea personal del centro (recordamos que con la LOMCE sí se permite).

Tabla 90. Concreción de la selección del director en Aragón

| Comunidad Autónoma | Puntuación del PD | Puntuación de méritos | | | Criterio desempate | Defensa | Miembros comisión selección |
|--|---|--|--|---------------|---------------------------|-----------------------------------|--|
| Aragón  Orden de 30 de octubre de 2015 | Máx. 10 puntos 38.5 % de la nota global Mínimo 6 puntos | Máx. 16 puntos 61.5 % de la nota global | | | Mayor puntuación en el PD | Se puede entrevistar a candidatos | 3 Admin. + 2 centro (1 claustro + 1 del Consejo Escolar no profesores) |
| | | Puntuación experiencia directiva | Puntuación formación directiva | Otros méritos | | | |
| | | Máx. 6 puntos 37.5 % del apartado méritos | Máx. 2.3 puntos 14.4 % del apartado méritos | 48.1 % | | | |

Fuente: Elaboración propia


- Aspecto que más se valora en el director.** Esta Comunidad realiza un proceso mixto en cuanto a valoración de sus candidatos, en el cual no destaca ninguna cualidad por encima del resto. Ya que si bien es cierto que el apartado de méritos recibe un gran porcentaje de puntuación, el PD es el primer elemento a tener en cuenta en caso de empate. Además, la exigencia de obtener en el PD de al menos el 60% de su valoración, hace que este documento pase a ser muy importante en el proceso. A pesar de esto, el dato de no requerir una exposición del PD disminuye la valoración sobre éste.
- Puntuación o porcentaje mínimo en la valoración del director.** En este caso, también existe una puntuación mínima necesaria para continuar en el proceso, pero en esta Comunidad se aumenta el porcentaje mínimo hasta el 60% de la nota del PD.

3. Componentes de la Comisión de selección. En Aragón, se vuelve a utilizar la fórmula mínima marcada con la LOMCE. Con lo cual el número de representantes del centro es mínimo (dos personas).

4. Presentación del Proyecto de dirección. En esta Comunidad no es necesaria la exposición del Proyecto directivo.

Al igual que Galicia, se otorgan dos puntos a los candidatos que poseen destino en el centro.

Tabla 91. Concreción de la selección del director en Castilla la Mancha

| <i>Comunidad Autónoma</i> | Puntuación del PD | Puntuación de méritos | | | Criterio desempate | Defensa | Miembros comisión selección |
|--|--|--|--|----------------------|---------------------------|-------------------------|--|
| Castilla la Mancha  Orden de 05/05/2016 | Máx. 25 puntos 50 % de la nota global Mínimo 12 puntos | Máx. 25 puntos | | | Mayor puntuación en el PD | Exposición del proyecto | 5 Admin. + 4 centro (2 claustro + 2 del Consejo Escolar no profesores) |
| | | 50 % de la nota global | | | | | |
| | | Puntuación experiencia directiva | Puntuación formación directiva | Otros méritos | | | |
| | | Máx. 8 puntos 32 % del apartado méritos | Máx. 4 puntos 16 % del apartado méritos | 52 % | | | |

Fuente: Elaboración propia


- 1. Aspecto que más se valora en el director.** Entre las Comunidades expuestas hasta este momento, es esta (junto a la Comunidad Valenciana) la que mayor cambio ha introducido en este proceso respecto a la convocatoria anterior. En esa convocatoria, esta Comunidad era la que más claramente valoraba los méritos del candidato. De hecho, tanto la proporción de puntuación del apartado de méritos como la puntuación en los subapartados de experiencia y formación, eran mayores que la valoración del PD. Además, a esto se le sumaba que el primer criterio para desempatar era la mayor puntuación en los diversos apartados del baremo de méritos. En cambio en esta convocatoria de 2016 se observa un cambio dotando al PD de mayor importancia que respecto a cursos anteriores. De hecho no sólo se le dota al PD del 50% de la puntuación global, sino que

además de exponerse, también es el primer criterio a la hora de desempatar. A esto hay que sumar que la defensa de este proyecto es el primer paso a realizar en el proceso de selección. Todo ello, junto a que la valoración del PD recibe mayor puntuación que los subapartados de formación y experiencia directiva, hacen que pese a valorarse con la misma proporción que los méritos, relativamente el PD tenga mayor importancia.

2. **Puntuación o porcentaje mínimo en la valoración del director.** Esta Comunidad no se alcanza el requerimiento del 50% necesario en el PD para continuar en el proceso. Pero se necesita un mínimo del 48% de la puntuación, con lo cual no llega a producirse una diferencia respecto a otras administraciones.
3. **Componentes de la Comisión de selección.** Otra de las bases que se modifican en la convocatoria 2016 es el número de integrantes de esta comisión. Así, se aumenta un representante de la Administración, aumentando un integrante más del Consejo escolar respecto a la anterior convocatoria. Con esto se consigue que haya una mayor participación de la comunidad escolar del centro.
4. **Presentación del Proyecto de dirección.** En esta Comunidad también se exige una exposición del proyecto en la cual valorar y conocer al futuro director.

Otra forma de favorecer a los candidatos que sean miembros de la comunidad del centro, respecto a candidatos de otros centros, es puntuar con 0,5 puntos cada año de antigüedad en el centro solicitado.

Tabla 92. Concreción de la selección del director en Andalucía (LOE)

| Comunidad Autónoma | Puntuación del PD | Puntuación de méritos | | | Criterio desempate | Defensa | Miembros comisión selección |
|--|---|--|---|---------------|--|------------------------------------|--|
| Andalucía  Orden de 30 de septiembre de 2013 | Máx. 50 puntos (25 proyecto + 25 defensa) 50 % de la nota global Mínimo 25 puntos entre Proyector y defensa | Máx. 50 puntos 50 % de la nota global Mínimo para continuar en el proceso 50 puntos entre PD y méritos | | | Mayor puntuación en los diversos apartados del baremo de méritos | Necesaria y valorada con 25 puntos | 4 Admin. (podrá estar presente un representante de cada una de las organizaciones sindicales con representación en la Mesa Sectorial de Educación) |
| | | Puntuación experiencia directiva | Puntuación formación directiva | Otros méritos | | | |
| | | Máx. 45 puntos 30 % del apartado méritos | Máx. 10 puntos 20 % del apartado méritos | 50 % | | | |


Fuente: Elaboración propia

El caso de Andalucía es peculiar ya que para el curso 2015-2016 no se realizó un proceso de selección de directores. En esta Comunidad, en las *Instrucciones de 14 de octubre de 2014 sobre la prórroga de los procedimientos de selección y nombramiento de directores y directoras*, se prorrogaba por un año los mandatos que finalizaban y en caso de no existir candidato, se nombraba a un director con carácter extraordinario para el curso 2015/2016. Para esto, se esgrimió que no se había publicado el Real Decreto de formación de directores, así como el escaso tiempo entre la publicación de la legislación estatal y el inicio del curso.

Y vuelve a ser nuevamente curioso –cuanto menos- que este carácter excepcional se prorrogara una vez más con una nueva instrucción de la Conserjería (*Instrucción 5/2016 sobre el nombramiento de los directores y directoras en funciones*), para el curso 2016-2017.

Así, la tabla que se muestra contiene los datos referidos a la normativa de selección LOE y no LOMCE. Por lo tanto no se utilizará en la comparación posterior de datos.

Tabla 93. Concreción de la selección del director en Cantabria

| <i>Comunidad Autónoma</i> | Puntuación del PD | Puntuación de méritos | | | Criterio desempate | Defensa | Miembros comisión selección |
|--|--|--|--|----------------------|--|---------------------------------|--|
| Cantabria  Resolución de 3 de febrero de 2016. | Máx. 20 puntos 50 % de la nota global Mínimo 15 puntos | Máx. 20 puntos | | | Mayor puntuación en los diversos apartados del baremo de méritos | Podrá realizarse una entrevista | 5 Admin. + 4 centro (2 claustro + 2 del Consejo Escolar no profesores) |
| | | 50 % de la nota global | | | | | |
| | | Puntuación experiencia directiva | Puntuación formación directiva | Otros méritos | | | |
| | | Máx. 7 puntos 35 % del apartado méritos | Máx. 4 puntos 20 % del apartado méritos | 45 % | | | |


Fuente: Elaboración propia

- 1. Aspecto que más se valora en el director.** En esta normativa el PD tiene recibe igual puntuación que el bloque de méritos, a pesar de esto, se reserva un importante porcentaje a otros méritos no relacionados con experiencia (35% de puntuación en este apartado) y formación directiva (20% de puntuación en este apartado). Como criterio de desempate, encontramos que se otorga preponderancia sobre el PD a la mayor puntuación en los apartados del baremo.
- 2. Puntuación o porcentaje mínimo en la valoración del director.** A este respecto, este desarrollo legal también contiene una puntuación mínima que hay que obtener en el PD para continuar en el proceso. Esta Comunidad, este porcentaje mínimo es el más alto entre las Comunidades, necesitándose el 75% de la nota del PD para continuar.

3. **Componentes de la Comisión de selección.** En esta normativa el número de miembros de la Comisión que participan aumenta, siendo cuatro personas del centro las elegidas.
4. **Presentación del Proyecto de dirección.** En Cantabria no es necesaria la exposición del Proyecto directivo.

Esta Comunidad también premia a los candidatos que se presenten a la dirección de su propio centro (con 2 puntos en el baremo de méritos) sobre aquellos que tengan destino en otro centro.

Tabla 94. Concreción de la selección del director en el País Vasco (LOE)


| <i>Comunidad Autónoma</i> | Puntuación del PD | Puntuación de méritos | | | Criterio desempate | Defensa | Miembros comisión selección |
|--|--|--|--|----------------------|---------------------------|---------------------------------|---|
| País Vasco  Decreto 22/2009, de 3 de febrero | Máx. 70 puntos 70 % de la nota global Mínimo 35 puntos | Máx. 30 puntos 30 % de la nota global | | | Mayor puntuación en PD | Podrá realizarse una entrevista | 1 inspector + 4 centro (2 claustro + 2 del Consejo Escolar no profesores) |
| | | Puntuación experiencia directiva | Puntuación formación directiva | Otros méritos | | | |
| | | Máx. 7 puntos 23.3 % del apartado méritos | Máx. 3 puntos 10 % del apartado méritos | 66.6 % | | | |

Fuente: Elaboración propia

En el País Vasco este proceso se ha desarrollado de forma similar a Andalucía, sin modificar su régimen de selección respecto la LOE. Esto hace que se no se cumpla la fórmula de composición de los miembros de la Comisión de selección de la que marca esta nueva ley. Así pues, la norma a seguir es el Decreto 22/2009, de 3 de febrero, con las modificaciones que añaden el Decreto 61/2012, de 8 de mayo y el Decreto 46/2014, de 1 de abril.

Así, esta Comunidad, al igual que Andalucía no se utilizarán para las comparaciones posteriores. Ya que lo que se pretende es comparar la adaptación que ha realizado cada Administración del proceso de selección LOMCE.


Tabla 95. Concreción de la selección del director en Navarra (LOE)

| Comunidad Autónoma | Puntuación del PD | Puntuación de méritos | | | Criterio desempate | Defensa | Miembros comisión selección |
|---|---|--|--|---------------|------------------------|---------------------------------|--|
| Navarra  Resolución 1029/2014, de 7 de mayo | Máx. 10 puntos 50 % de la nota global Mínimo 5 puntos | Máx. 10 puntos 50 % de la nota global | | | Mayor puntuación en PD | Podrá realizarse una entrevista | 2 Admin. + 4 centro (2 claustro + 2 del Consejo Escolar no profesores) |
| | | Puntuación experiencia directiva | Puntuación formación directiva | Otros méritos | | | |
| | | Máx. 4 puntos 40 % del apartado méritos | Máx. 1 puntos 10 % del apartado méritos | 50 % | | | |

Fuente: Elaboración propia

Esta Comunidad, al igual que Andalucía y País Vasco, no se tendrá en cuenta a la hora de realizar la comparación de las normativas de selección del director LOMCE. En este caso, la Comunidad Foral de Navarra llevó a cabo su último proceso de selección mediante la *Resolución 787/2014, de 2 de abril, por la que se aprueba la lista de aspirantes seleccionados en el concurso de méritos para la selección y nombramiento de directores*. Lo que ocurre es que esta resolución fue convocada sobre la *Resolución 2702/2013, de 7 de noviembre*, normativa desarrollada bajo el marco de la LOE. Así, no se tienen en cuenta los datos de selección de directores LOMCE en esta Comunidad, puesto que no ha llegado a producirse

Tabla 96. Concreción de la selección del director en La Rioja

| <i>Comunidad Autónoma</i> | Puntuación del PD | Puntuación de méritos | | | Criterio desempate | Defensa | Miembros comisión selección |
|--|--|---|---------------------------------------|----------------------|---------------------------|---------------------------------|--|
| La Rioja  Resolución de 12 de noviembre de 2015. | Máx. 20 puntos 50 % de la nota global Mínimo 10 puntos | Máx. 20 puntos | | | Mayor puntuación en PD | Podrá realizarse una entrevista | 3 Admin. + 2 centro (1 claustro + 1 del Consejo Escolar no profesores) |
| | | 50 % de la nota global | | | | | |
| | | Puntuación experiencia directiva | Puntuación formación directiva | Otros méritos | | | |
| | | Máx. 8 puntos | Máx. 2 puntos | | | | |
| | | 40 % del apartado méritos | 10 % del apartado méritos | 50 % | | | |


Fuente: Elaboración propia

- 1. Aspecto que más se valora en el director.** Esta norma otorga igual puntuación al PD y al apartado de méritos. Así, es importante resaltar que otorga un porcentaje de puntuación muy bajo a la experiencia directiva y a la formación directiva. Con esto, el PD es porcentualmente más valorado que estos dos aspectos a la hora de seleccionar al director. De hecho, el PD también es el primer criterio elegido para dirimir en caso de empate.
- 2. Puntuación o porcentaje mínimo en la valoración del director.** En esta Comunidad también es necesario conseguir un mínimo del 50% de la nota en el PD.

3. **Componentes de la Comisión de selección.** En La Rioja encontramos una Comisión de selección formada por el número mínimo que indica la formulación LOMCE.
4. **Presentación del Proyecto de dirección.** Es curioso ver cómo no se exige la presentación de este proyecto en esta Autonomía. A pesar de que es el primer criterio a observar en caso de empate, a pesar de que tiene el mismo peso que el apartado de méritos y siendo la primera fase de la selección en esta Comunidad. Aún teniendo reuniendo bastante importancia en el proceso, no se exige su exposición, por lo que podría acabar devaluándose su importancia y considerarse un simple documento formal (Gago, 2006).

Esta normativa no sólo prioriza a los candidatos que pertenecen al centro, otorgándoles algún punto en el apartado de méritos (como hacen Cantabria, Castilla la Mancha, Aragón, Galicia y Murcia). Sino que de forma similar a lo que ocurre en la Comunidad Valenciana, únicamente se valoran a aquellos aspirantes que no pertenecen al centro en ausencia de candidatos del mismo centro o cuando sus candidaturas no superen el proceso.

Tabla 97. Concreción de la selección del director en Cataluña

| Comunidad Autónoma | Puntuación del PD | Puntuación de méritos | | | Criterio desempate | Defensa | Miembros comisión selección |
|--|--|--|---|----------------------|------------------------|-----------|--|
| Cataluña  Decreto 29/2015, de 3 de marzo | Máx. 60 puntos (PD 40 puntos + exposición 20 puntos) 60 % de la nota global Mínimo 30 puntos | Máx. 40 puntos 40 % de la nota global Mínimo 20 puntos | | | Mayor puntuación en PD | Necesaria | 5 Admin. + 4 centro (3 claustro + 1 del Consejo Escolar no profesores) |
| | | Puntuación experiencia directiva | Puntuación formación directiva | Otros méritos | | | |
| | | Máx. 23.5 puntos 58.75 % del apartado méritos | Máx. 15 puntos 37.5 % del apartado méritos | 3.75 % ⁹⁷ | | | |

Fuente: Elaboración propia


- Aspecto que más se valora en el director.** En este caso encontramos quizás la normativa que dote al PD de un mayor peso en este proceso de selección. No sólo es el criterio escogido en caso de empate, sino que además, tiene un peso del 60% de la puntuación en la valoración del aspirante.

⁹⁷ A este porcentaje de puntuación por méritos no relacionados con la experiencia directiva o formación directiva, también habría que sumarle 15 puntos del apartado de formación directiva que también podrían obtenerse a través de otros méritos

2. **Puntuación o porcentaje mínimo en la valoración del director.** Existe una valoración mínima que el candidato tiene que alcanzar tanto en el PD como en la valoración de méritos. Esto indica que, en este proceso de búsqueda del mejor candidato, se busca a un profesional formado y con experiencia. Es de destacar que Cataluña junto a la Comunidad de Madrid, son las únicas que aplican este porcentaje mínimo en estos dos aspectos.
3. **Componentes de la Comisión de selección.** Cataluña también utiliza el porcentaje de participación en el cual son cuatro los representantes del centro. Pero a diferencia del resto de Autonomías que también utilizan esta fórmula, su representatividad no es paritaria para profesores y Consejo escolar, sino que se escogen a tres miembros del profesorado y a un miembro del Consejo escolar.
4. **Presentación del Proyecto de dirección.** En Cataluña no sólo es necesaria la exposición de este proyecto, sino que además esta defensa también se valora teniendo asignada una puntuación.

Es de resaltar que aquí también se reserve un porcentaje de puntuación en el apartado de méritos para los candidatos del centro.

Tabla 98. Concreción de la selección del director en Ceuta y Melilla

| <i>Comunidad Autónoma</i> | Puntuación del PD | Puntuación de méritos | | | Criterio desempate | Defensa | Miembros comisión selección |
|--|--|--|---------------------------------------|----------------------|---------------------------|----------------|--|
| Ceuta y Melilla  Resolución de 30 de marzo de 2015 | Máx. 10 puntos 43.5% de la nota global Mínimo 5 puntos | Máx. 13 puntos 56.5% de la nota global | | | Mayor puntuación en PD | Necesaria | 3 Admin. + 2 centro (1 claustro + 1 del Consejo Escolar no profesores) |
| | | Puntuación experiencia directiva | Puntuación formación directiva | Otros méritos | | | |
| | | Máx. 9 puntos 69.2 % del apartado méritos | No se contempla formación específica | 30.8 % | | | |


Fuente: Elaboración propia

- 1. Aspecto que más se valora en el director.** Podemos ver como en Ceuta y Melilla, la normativa valora el apartado de méritos por encima del PD, aunque cuando se compara el PD respecto a los subapartados de experiencia y formación directiva, es el PD quien recibe mayor valor. Resulta importante destacar que esta reglamentación es la única que no reserva una puntuación específica sobre formación directiva. En cuanto al criterio de desempate, es el PD quien decidiría entre los candidatos.
- 2. Puntuación o porcentaje mínimo en la valoración del director.** En esta normativa también se contempla la obtención mínima del 50% de la nota del PD para poder ser seleccionado.

3. **Componentes de la Comisión de selección.** La fórmula utilizada en este desarrollo legislativo también utiliza el número mínimo de miembros señalados por la LOMCE.
4. **Presentación del Proyecto de dirección.** En este caso sí se exige la exposición del proyecto en la cual valorar y conocer al futuro director.

Al ser la propia Secretaría de Estado de Educación quien desarrolla esta normativa, y no una Administración autonómica, quizás pueda considerarse la selección de directores de Ceuta y Melilla como la más cercana a la LOMCE. Así pues, es importante ver cómo se articulan algunos de los aspectos que están en manos de las Autonomías. Además, de los puntos que se han expuesto antes, es de destacar que no se premia a los candidatos del centro por encima de candidatos de otros centros, cosa que sí ocurre en otras normativas.

Tabla 99. Concreción de la selección del director en las Islas Canarias

| <i>Comunidad Autónoma</i> | Puntuación del PD | Puntuación de méritos | | | Criterio desempate | Defensa | Miembros comisión selección |
|---|---|--|--|----------------------|---------------------------|----------------|--|
| Canarias  Resolución de 29 de enero de 2016 | Máx. 10 puntos 50 % de la nota global Mínimo 5 puntos | Máx. 10 puntos | | | Mayor puntuación en PD | Necesaria | 3 Admin. + 2 centro (1 claustro + 1 del Consejo Escolar no profesores) |
| | | 50 % de la nota global | | | | | |
| | | Puntuación experiencia directiva | Puntuación formación directiva | Otros méritos | | | |
| | | Máx. 4 puntos 40 % del apartado méritos | Máx. 2.3 puntos 23 % del apartado méritos | 37 % | | | |


Fuente: Elaboración propia

- 1. Aspecto que más se valora en el director.** En esta Comunidad, ambos bloques reciben la misma puntuación, lo que hace que al valorarse otros méritos no directivos en los subapartados del bloque de méritos, el PD obtenga una mayor puntuación que la formación y experiencia directiva. Además, el PD como criterio de desempate hace decantarse la balanza sobre el PD, a la hora de valorar la selección del director.
- 2. Puntuación o porcentaje mínimo en la valoración del director.** En la Comunidad Canaria también es necesario conseguir un mínimo del 50% de la nota en el PD para poder ser seleccionado.

3. **Componentes de la Comisión de selección.** Al igual que otras Comunidades, se aplica el número mínimo de participantes del centro, estando constituido por un docente y un miembro del Consejo escolar que no sea profesor del centro.
4. **Presentación del Proyecto de dirección.** En Canarias también se precisa la presentación, defensa o entrevista con el futuro candidato para conocer su PD.

Destacar que en esta Comunidad también hay asignados apartados en el proceso de valoración de méritos reservados para aquellos candidatos del centro.

Tabla 100. Concreción de la selección del director en las Islas Baleares

| Comunidad Autónoma | Puntuación del PD | Puntuación de méritos | | | Criterio desempate | Defensa | Miembros comisión selección |
|---|---|---|--|---------------|------------------------|---------------------------------|--|
| Baleares  Resolución de 23 de diciembre de 2015 | Máx. 10 puntos 38.5 % de la nota global Mínimo 5 puntos | Máx. 16 puntos 61.5 % de la nota global | | | Mayor puntuación en PD | Podrá realizarse una entrevista | 3 Admin. + 2 centro (1 claustro + 1 del Consejo Escolar no profesores) |
| | | Puntuación experiencia directiva | Puntuación formación directiva | Otros méritos | | | |
| | | Máx. 9 puntos 56.25 % del apartado méritos | Máx. 2 puntos 12.5 % del apartado méritos | 31.25 % | | | |

Fuente: Elaboración propia

- 1. Aspecto que más se valora en el director.** Al igual que ocurre en otras normativas, se valora el apartado de méritos por encima del PD, aunque cuando se compara este último respecto a los subapartados de experiencia y formación directiva el PD recibe mayor valor. Además, es el PD el elemento decisorio entre aspirantes con igual puntuación.
- 2. Puntuación o porcentaje mínimo en la valoración del director.** Esta normativa también utiliza la fórmula que se repite en muchas de las Comunidades al exigir un mínimo del 50% de la nota asignada al PD.

3. **Componentes de la Comisión de selección.** En esta Comunidad, el número de personas que forman esta Comisión también es el mínimo marcado por la LOMCE: un profesor y una persona del Consejo escolar.
4. **Presentación del Proyecto de dirección.** Tampoco regula ésta la obligatoriedad de realizar una defensa del Proyecto, pudiendo ser solicitada por los miembros de la Comisión.

Al igual que otras Comunidades, se favorece a los candidatos del propio centro. En este caso se les da mayor puntuación si su experiencia docente o directiva ha sido realizada en el mismo centro

Anexo III: Datos utilizados para el estudio de países

En esta tabla se muestran todos los valores e indicadores escogidos en un primer momento en la selección del país con un sistema educativo más completo.

| Nº de ítem | Definidor | Extraído de |
|------------|--|---------------|
| 1 | Promedio en comprensión lectora 2012 | PISA 2012 |
| 2 | % alumnos nivel -1 o 1 en lectura 2012 | PISA 2012 |
| 3 | % alumnos nivel 5-6 en lectura 2012 | PISA 2012 |
| 4 | Diferencia lectura 2000 | PISA 2012 |
| 5 | Promedio en matemáticas 2012 | PISA 2012 |
| 6 | % alumnos nivel -1 y 1 matemáticas pisa 2012 | PISA 2012 |
| 7 | % alumnos nivel 5 y 6 matemáticas 2012 | PISA 2012 |
| 8 | Diferencia matemáticas respecto PISA 2003 | PISA 2012 |
| 9 | Promedio competencia científica 2012 | PISA 2012 |
| 10 | % alumnos de nivel -1 y 1 ciencias 2012 | PISA 2012 |
| 11 | % alumnos nivel 5 y 6 en ciencias 2012 | PISA 2012 |
| 12 | Diferencia ciencias respecto PISA 2006 | PISA 2012 |
| 13 | Incremento por ESCS | INEE 2013 |
| 14 | I.D.E. | Villar 2013 |
| 15 | Variación rendimiento entre centros | INEE 2013 |
| 16 | % abandonos prematuros en educación 2014 | Eurostat 2014 |
| 17 | Diferencia respecto 2002 | Eurostat 2014 |
| 18 | Logros educativos 2012 | Eurostat |
| 19 | Promedio comprensión lectora (PIRLS) | PIRLS 2011 |
| 20 | Comprensión lectora descontando el ISEC | PIRLS 2011 |
| 21 | Comprensión lectora (PIRLS) respecto la media 500 de la OCDE | PIRLS 2011 |
| 22 | Porcentaje alumnos en niveles alto y avanzado en lengua | PIRLS 2011 |
| 23 | Porcentaje alumnos en nivel bajo y muy bajo en lengua | PIRLS 2011 |
| 24 | Promedio competencia matemática (TIMSS) | TIMSS 2011 |
| 25 | Promedio competencia matemática matemáticas descontando ISEC | TIMSS 2011 |
| 26 | Promedio competencia matemática (TIMSS) | TIMSS 2011 |

| | respecto la media 500 de la OCDE | |
|-----------|---|------------|
| 27 | Porcentaje alumnos en niveles alto y avanzado en matemáticas | TIMSS 2011 |
| 28 | Porcentaje alumnos en nivel bajo y muy bajo en matemáticas | TIMSS 2011 |
| 29 | Promedio ciencias (TIMSS) | PIRLS 2011 |
| 30 | Promedio ciencias descontando ISEC | PIRLS 2011 |
| 31 | Promedio ciencias (TIMSS) respecto la media 500 de la OCDE | PIRLS 2011 |
| 32 | Porcentaje alumnos en niveles alto y avanzado en ciencias | PIRLS 2011 |
| 33 | Porcentaje alumnos en nivel bajo y muy bajo en ciencias | PIRLS 2011 |
| 34 | Porcentaje alumnos competencia pre-A1 y A1 | EECL 2011 |
| 35 | Porcentaje alumnos competencias B1 y B2 | EECL 2011 |

Anexo IV: Proceso de selección de países

En la tabla mostrada a continuación, se muestran los datos de los 35 ítems que se han considerado inicialmente adecuados para estudiar los países con mejores resultados educativos. En ésta, cada bloque de países del modelo directivo propuesto por Álvarez Fernández (2003), se agrupa por colores. Además, también se muestran los resultados que en esos mismos ítems obtienen España, y la OCDE o la Unión Europea, para no perder de vista la relación de nuestro país con el resto de países europeos.

Tabla 101. Tabla inicial de datos educativos de los países del modelo de agrupación directiva de Álvarez Fernández.

| Ítem | Francia | Bélgica | Italia | Alemania | Países Bajos | Austria | Hungría | Reino Unido | Inglaterra | Gales | Escocia | Irlanda del norte | República de Irlanda | Dinamarca | Suecia | Noruega | Finlandia | España | Promedio (OCDE) | |
|------|---|---------|----------------------------|----------|--------------|-----------------|---------|-------------|------------|-------|---------|-------------------|----------------------|-----------|--------|---------|-----------|--------|-----------------|------------------|
| | | (a) | | | | | | (b) | | | | | | | | | | | UE (d) | |
| 1 | Promedio en comprensión lectora 2012 * | 505 | 518 fl 499 al 497 fr | 490 | 508 | 511 | 490 | 488 | 499 | 500 | 480 | 506 | 498 | 523 | 496 | 483 | 504 | 524 | 488 | 496 UE 489 |
| 2 | % alumnos nivel -1 o 1 en lectura 2012* | 19 | 16 | 20 | 14 | 14 | 20 | 20 | 17 | (b) | (b) | (b) | (b) | 10 | 15 | 23 | 18 | 11 | 18.3 | 18 UE 19.7 |
| 3 | % alumnos nivel 5-6 en lectura 2012* | 13 | 13 | 7 | 9 | 10 | 6 | 6 | 9 | (b) | (b) | (b) | (b) | 11 | 6 | 8 | 10 | 13 | 6 | 8 UE 7 |
| 4 | Diferencia a lectura 2000 * (c) | 0 | +2 | +3 | +24 | +3 en PISA 2009 | -17 | -8 | -24 | (b) | (b) | (b) | (b) | -4 | -1 | -33 | -1 | -24 | -5 | +2 |
| 5 | Promedio en matemáticas 2012* | 495 | 513 fl 511 al 493 fr | 485 | 514 | 523 | 506 | 477 | 494 | 495 | 468 | 498 | 487 | 501 | 500 | 478 | 489 | 519 | 484 | 494 UE 489 |
| 6 | % alumnos nivel -1 y 1 matemáticas | 22.4 | 18.9 | 24.7 | 17.7 | 14.8 | 18.7 | 28.1 | 21.8 | (b) | (b) | (b) | (b) | 19.9 | 16.8 | 27.1 | 22.3 | 12.3 | 23.6 | 23.1% UE 23.9 |

El modelo competencial del director escolar en el sistema educativo español en comparación con los modelos europeos. Su influencia en la mejora de los centros educativos.

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----|--|------|----------------------------|-----|------|------|------|-----|------|-----|-----|-----|-----|------|-----|-----|-----|------|------|---------|
| | pisa 2012* | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 7 | % alumnos nivel 5 y 6 matemáticas 2012* | 12.9 | 19.4 | 9.9 | 17.5 | 19.3 | 14.3 | 9.3 | 11.8 | (b) | (b) | (b) | (b) | 10.7 | 10 | 8 | 9.4 | 15.3 | 8 | 12.6 |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | UE 11 |
| 8 | Diferencia matemáticas respecto PISA 2003* (e) | -16 | -14 | +19 | +11 | -15 | 0 | -21 | - | (b) | (b) | (b) | (b) | -2 | -14 | | -4 | -25 | -1 | -7 |
| 9 | Promedio competencia científica 2012* | 499 | 518 fl 508 al 487 fr | 494 | 524 | 522 | 506 | 494 | 514 | 516 | 496 | 513 | 507 | 522 | 498 | 485 | 495 | 554 | 496 | 501 |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | EU 497 |
| 10 | % alumnos de nivel -1 y 1 ciencias 2012* | 19 | 18 | 19 | 12 | 13 | 16 | 18 | 15 | (b) | (b) | (b) | (b) | 11 | 17 | 22 | 20 | 8 | 15.7 | 17.8 |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | UE 18.4 |
| 11 | % alumnos nivel 5 y 6 en ciencias 2012* | 8 | 9 | 7 | 13 | 11 | 8 | 7 | 11 | (b) | (b) | (b) | (b) | 11 | 7 | 7 | 7 | 17 | 5 | 8 |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 7 |
| 12 | Diferencia ciencias respecto PISA 2006* (f) | +4 | -5 | +19 | +8 | -3 | +5 | -10 | +1 | (b) | (b) | (b) | (b) | +14 | +2 | -18 | +8 | -9 | +8 | +3 |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----|---|-------|---------|-------|------|-------|-------|-------|-------|-----|------|------|------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|----------------|------|
| 13 | Incremento por ESCS* (g) | 5.7 | 4.3 | 3 | 4.3 | 4 | 4.3 | | 4.1 | (b) | (b) | (b) | (b) | 3.8 | 3.9 | 3.6 | 3.2 | 3.3 | 3.4 | 3.9 | UE 4 |
| 14 | I.D.E* (h) | 1.014 | 1.122 | 0.919 | 1.11 | 1.157 | 0.958 | 0.846 | 1.046 | (b) | (b) | (b) | (b) | 1.082 | 0.912 | 0.902 | 1.002 | 1.258 | 0.849 | 1 (j) | |
| 15 | Variación rendimiento entre centros (j)* | - | 62 | 51 | 58 | 65 | 48 | 63 | 30 | (b) | (b) | (b) | (b) | 15 | 12 | 11 | 11 | 6 | 17.1 | 36.8 | |
| 16 | % abandonos prematuros en educación ** (k) 2014 | 9 | 9.8 | 15 | 9.5 | 8.7 | 7 | 11.4 | 11.8 | (b) | 13.1 | 12 | 16.2 | 6.9 | 7.8 | 6.7 | 19 | 9.5 | 21.9 | 11.2 | |
| 17 | Diferencia respecto 2002 (l) | -9 | -4.3 | -9.2 | -3 | -6.6 | 2.5 | -0.8 | -5.8 | (b) | -7.2 | -2.3 | +0.6 | -7.7 | -1.2 | -3.3 | -1.8 | -0.2 | -9 | -5.2 | |
| 18 | Logros educativos ** (m) 2012 | 33.3 | 69 | 46.3 | 35.3 | 39.8 | 42.9 | 49.7 | 43.8 | | 42.5 | 43.5 | 44.4 | 38.1 | 43.8 | 45.4 | 39 | 58.8 | 27.1 | | |
| 19 | Promedio comprensión lectora (PIRLS) *** | 520 | 506 fr | 541 | 541 | 546 | 529 | 539 | | 552 | (b) | (b) | 558 | 552 | 554 | 542 | 507 | 568 | 513 | 538 media OCDE | |
| 20 | Comprensión lectora descontando el ISEC *** | | | 551 | 532 | | 529 | 546 | (b) | (b) | (b) | (b) | 551 | 544 | | 527 | 494 | 554 | 513 | | |
| 21 | Comprensión | 482 | 468 fra | 503 | 503 | 508 | 491 | 501 | (b) | 514 | (b) | (b) | 520 | 514 | 516 | 504 | 468 | 530 | 475 | 500 (valor | |

El modelo competencial del director escolar en el sistema educativo español en comparación con los modelos europeos. Su influencia en la mejora de los centros educativos.

| | lectora (PIRLS) respecto la media 500 de la OCDE*** | | | | | | | | | | | | | | | | | | referencia) | |
|--------|--|-----|-------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-------------|----------|
| 2 2 | Porcentaje alumnos en niveles alto y avanzado en lengua *** | 35 | 25 fr | 46 | 46 | 48 | 39 | 48 | (b) | 54 | (b) | (b) | 58 | 53 | 55 | 47 | 25 | 63 | 31 | 46 |
| 2 3 | Porcentaje alumnos en nivel bajo y muy bajo en lengua*** | 25 | 30 fr | 15 | 15 | 10 | 20 | 19 | (b) | 17 | (b) | (b) | 13 | 15 | 12 | 15 | 29 | 8 | 28 | 17 |
| 2 4 | Promedio competencia matemática (TIMSS) *** | (n) | 549 | 508 | 528 | 540 | 508 | 515 | (b) | 542 | (b) | (b) | 562 | 527 | 537 | 504 | 495 | 545 | 482 | 522 OCDE |
| 2 5 | Promedio competencia matemática matemáticas descontando ISEC *** | (n) | | 518 | 523 | | 506 | 528 | (b) | (b) | (b) | (b) | 559 | 524 | | 493 | 486 | 535 | 486 | |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----|--|-----|--------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------------------------|
| 26 | Promedio competencia matemática (TIMSS) respecto la media 500 de la OCDE *** | (n) | 527 fl | 486 | 506 | 518 | 486 | 493 | (b) | 520 | (b) | (b) | 540 | 505 | 515 | 482 | 473 | 523 | 460 | 500 (valor referencia) |
| 27 | Porcentaje de alumnos en niveles alto y avanzado en matemáticas *** | (n) | 50 fl | 28 | 37 | 44 | 26 | 37 | (b) | 49 | (b) | (b) | 59 | 41 | 44 | 21 | 25 | 49 | 17 | 33 |
| 28 | Porcentaje de alumnos en nivel bajo y muy bajo en matemáticas *** | (n) | 11 | 31 | 19 | 12 | 30 | 30 | (b) | 22 | (b) | (b) | 15 | 23 | 18 | 37 | 31 | 15 | 44 | 27 |
| 29 | Promedio ciencias (TIMSS) *** | (n) | 509 fl | 524 | 528 | 531 | 532 | 534 | (b) | 529 | (b) | (b) | 517 | 516 | 528 | 533 | 494 | 570 | 505 | 523 |
| 30 | Promedio ciencias desconta | (n) | | 536 | 522 | | 529 | 547 | | | | | | | 520 | 484 | 559 | 509 | | |

El modelo competencial del director escolar en el sistema educativo español en comparación con los modelos europeos. Su influencia en la mejora de los centros educativos.

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----------|--|-----|-------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|------------------------|
| | Indo ISEC | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 31 | Promedio ciencias (TIMSS) respecto la media 500 de la OCDE *** | (n) | 486 fl | 501 | 505 | 508 | 509 | 511 | | 506 | (b) | (b) | 494 | 493 | 505 | 510 | 471 | 547 | 482 | 500 (valor referencia) |
| 32 | Porcentaje alumnos en niveles alto y avanzado en ciencias *** | (n) | 24 fl | 37 | 39 | 37 | 42 | 46 | | 42 | (b) | (b) | 33 | 35 | 39 | 44 | 19 | 65 | 28 | 36 |
| 33 | Porcentaje alumnos en nivel bajo y muy bajo en ciencias *** | (n) | 27 | 24 | 22 | 14 | 21 | 22 | | 24 | (b) | (b) | 26 | 28 | 22 | 21 | 36 | 8 | 33 | 26 |
| 34 | Porcentaje alumnos competencia pre-A1 y A1 **** | 71 | 57 fl 47 fr 38 al | - | - | 16 | - | - | 78 | (b) | (b) | (b) | (b) | - | - | 18 | - | - | 57 | 42 |
| 35 | Porcentaje alumnos competencias B1 y B2 **** | 14 | 22 fl 29 fr 40 al | - | - | 66 | - | - | 9 | (b) | (b) | (b) | (b) | - | - | 82 | - | - | 31 | 42 |

Fuente: Elaboración propia

Nota explicativa:

Informes utilizados

- * Datos PISA 2012⁹⁸
- ** Datos del informe Eurostat 2014
- *** Datos de PIRLS y TIMSS 2011⁹⁹
- **** Datos del Primer Informe europeo sobre competencias en lengua (EECL) 2012

Índice de abreviaturas

ESCS o **ISEC** = corresponde al índice social, cultural y económico de cada país. El índice ESCS es el utilizado en PISA, mientras que el índice ISEC es el utilizado por IEA en las pruebas PIRLS y TIMSS.

I.D.E. = Índice de Desarrollo Educativo. Fórmula desarrollada por Villar (2013) que mide los resultados educativos de una sociedad en torno a tres aspectos: rendimiento, equidad y calidad.

fl = Datos de la Comunidad de habla flamenca de Bélgica

fr = Datos de la Comunidad de habla francesa de Bélgica

al = Datos de la Comunidad de habla alemana de Bélgica

Índice de referencias

(a) Bélgica está formada por una gran diversidad educativa que agrupa tres sistemas educativos que representan a sus tres comunidades de hablantes (Comunidad Flamenca, Comunidad Germana y Comunidad Francesa). Aunque estas tres comunidades tienen un sistema educativo similar, presentan

⁹⁸ El informe PISA 2012 se realizó en alumnos de 15 años. Los resultados presentados ofrecen el valor medio y el intervalo de confianza del 95% en el que se encuentra ese valor medio.

⁹⁹ Las pruebas PIRLS y TIMSS están destinadas a alumnos de cuarto curso de Primaria (en el sistema español). Utilizan una escala con una puntuación central de referencia de 500 y una desviación típica de 100 puntos.

diferencias que dotan a cada comunidad de una idiosincrasia propia. Así, en aquellos indicadores en los que aparece referenciada alguna de estas comunidades se corresponde únicamente con los datos proporcionados en esa comunidad. En aquellos datos en los que no aparece ninguna referencia hacia alguna de estas comunidades (al, fr, o fl), el dato que se muestra hace referencia a las tres comunidades.

(b) Algunos de los informes utilizados en esta comparación aglutinan bajo la denominación de Reino Unido los resultados obtenidos por los diversos países que forman este estado (Gales, Escocia, Inglaterra e Irlanda del Norte). Por lo que se muestra el valor promedio de los cuatro países. En otras ocasiones, se ha tenido acceso a los valores por separado de cada uno o de alguno de estos países, por lo que se muestra dicho valor aislado excluyendo el promedio de Reino Unido.

(c) Variabilidad de los resultados en comprensión lectora en PISA 2012 respecto a los resultados de PISA 2000 (primer estudio centrado en esta área).

(d) Debido a que cada informe utiliza un conjunto de países diferentes, esta columna se especifica qué tipo de agrupación de países se ha tenido en cuenta para obtener el valor medio.

(e) Variabilidad de los resultados de matemáticas en PISA 2012 respecto a los resultados de PISA 2003 (primer estudio centrado en esta área).

(f) Variabilidad de los resultados en ciencias en PISA 2012 respecto a los resultados de PISA 2006 (primer estudio centrado en esta área).

(g) La variación en los resultados por cada décima de ESCS es un buen indicador de la equidad del sistema educativo. Cuanta más incremento en la puntuación media se produzca por cada décima de aumento, significa que ese sistema debe compensar a través de este indicador las diferencias en cuanto a nivel socioeconómico entre alumnos.

(h) El I.D.E. o Índice de Desarrollo Educativo ha sido desarrollado por Villar (2013), y mide los resultados educativos de un país de forma multidimensional. Para ello toma la media geométrica de tres variables: rendimiento, equidad y calidad.

$$IDE(i) = \sqrt[3]{\frac{R_i}{R_0} \times \frac{E_i}{E_0} \times \frac{C_i}{C_0}}$$

Los datos de rendimiento se toman los valores medios de los resultados de PISA 2012. La equidad (grado de igualdad de oportunidades) es medida en términos de dependencia de resultados de los estudiantes y las características de su entorno social y familiar. Y para la variable de calidad se toman en cuenta los estudiantes situados en los niveles superiores de competencia respecto a aquellos situados en los niveles de competencia inferior. (MECD, 2014)

(i) Para medir el I.D.E. se toma 1 como valor de referencia para el conjunto de países. De este modo los países cuyo valor de I.D.E. es superior a la unidad, muestra un nivel de desarrollo educativo mayor. Así mismo, los países con un I.D.E. menor a la unidad (caso español) muestran un nivel de desarrollo educativo por debajo de la media de la OCDE.

(j) La variación entre centros muestra la diferencia media entre resultados de matemáticas en PISA 2012 entre los centros educativos de un mismo país. A mayor número en este indicador, el país contará con un sistema en el cual la diferencia educativa entre un centro u otro es elevada. Mientras que a un índice menor, el país contará con un sistema educativo más igualitario en su geografía, en el cual los resultados no dependan del tipo de centro educativo en el cual el alumno está escolarizado.

(k) Porcentaje de la población con edades comprendidas entre 18-24 años con máximo educación secundaria básica. La unidad de comparación media corresponde a la Europa de 28 países

(l) Comparación respecto del porcentaje de abandonos prematuros en educación 2014 respecto a 2002 (se toma esta asignación temporal debido a que es en este año cuando se tiene constancia de los datos de los 28 países de la media).

(m) Se entiende como logros educativos al porcentaje de alumnos de 15 a 24 años que continúan sus estudios en educación secundaria o postsecundaria no obligatoria (no universitaria).

(n) No existen muestras de las pruebas TIMSS de matemáticas y ciencias en Francia.

(ñ) Proporción de alumnos en los niveles Principiante (Pre-A1) y de Usuario Básico (A1) en el primer idioma extranjero. El valor medio es el de los países participantes.

(l) Proporción de alumnos en los niveles de Usuario Independiente (B1) y usuario Independiente Avanzado en el primer idioma extranjero. El valor medio es el de los países participantes.

Selección de datos final

Con la intención de compilar los suficientes parámetros de distintos informes internacionales y así no caer ante las limitaciones y críticas realizadas a algunos de estos, la tabla inicial contiene un alto número de datos e informes diferentes. Algunos de los ítems iniciales escogidos presentan datos incompletos, incluso algunos pueden considerarse repetitivos. Por ello, con la intención de ofrecer una visión más clara de aquellos países con mejores resultados, se han suprimido ciertos datos compilados en un primer momento. Así pues, a continuación se explica la razón por la que se han excluido ciertas reseñas¹⁰⁰:

ítem 4 Variabilidad de resultados en comprensión lectora respecto a PISA 2000. Este índice que nos muestra la evolución que han sufrido los diferentes sistemas educativos, se excluye de la comparación final debido a que no en todos los países se muestra la misma diferencia temporal (Países Bajos respecto a PISA 2009), con lo que este dato podría llevar a engaño. A esto se suma el hecho de

¹⁰⁰ Los números de referencia de cada dato excluido hacen referencia a su posición respecto a la tabla inicial.

que se muestran otros datos similares de progresión de resultados en los que sí se podría comparar esta evolución.

ítem 20 Comprensión lectora descontando el ISEC¹⁰¹. Este apartado de datos se elimina debido a la insuficiencia de datos existentes en todos los países comparados.

ítem 21 Comprensión lectora (PIRLS) respecto la media 500 de la OCDE. La supresión de estos datos se debe al intento de simplificar datos duplicados.

ítem 25 Resultados en matemáticas descontando el ISEC. Igual que en el ítem 20, se suprime este apartado debido a la insuficiencia existente de datos en todos los países comparados.

ítem 26 Resultados en matemáticas (TIMSS) respecto a la media 500 de la OCDE. La supresión de estos datos se debe al intento de simplificar datos duplicados.

ítem 30 Resultados en ciencias descontando ISEC. Se suprime este apartado debido a la insuficiencia existente de datos en todos los países comparados.

ítem 31 Resultados en ciencias respecto a la media 500 de la OCDE. La supresión de estos datos se debe al intento de simplificar datos duplicados.

Ítem 34 Porcentaje alumnos competencia pre-A1 y A1. Se elimina de la comparación este estudio de resultados sobre la primera lengua extranjera de cada país debido a que no se poseen suficientes datos del conjunto de países estudiados.

Ítem 35 Porcentaje alumnos competencia B1 y B2. Se elimina de la comparación este estudio de resultados sobre la primera lengua extranjera de cada país debido a que no se poseen suficientes datos del conjunto de países estudiados.

¹⁰¹ Término utilizado en los informes de la IEA para referirse al índice social, cultural y económico de cada país.

Anexo V: leyenda de las tablas del capítulo VIII

| Tablas sobre autonomía | Tablas sobre responsables |
|---|--|
| <p>1 = Plena autonomía</p> <p>1a = El centro toma las decisiones sin intervención externa</p> <p>1b = El centro toma las decisiones dentro de un marco</p> <p>1c = El centro toma las decisiones previa consulta obligatoria con las autoridades</p> <p>2 = Autonomía limitada</p> <p>2d = El centro toma las decisiones con o sin la autoridad superior, pero debe comunicarlas para su aprobación. La autoridad puede exigir la modificación de la propuesta del centro.</p> <p>2e = El centro toma las decisiones entre una lista limitada establecida por la autoridad.</p> <p>3 = Sin autonomía.</p> <p>4 = Delegación de poderes. Las autoridades pueden delegar la decisión en algunos ámbitos.</p> | <p>1 = Director</p> <p>2 = Profesores</p> <p>3 = Órgano de gestión del centro</p> <p>4 = Delegación</p> <p>- = No es responsabilidad de los centros / No aplicable</p> |