

LOS PROYECTOS DE DIRECCIÓN Y SU INCIDENCIA EN LA MEJORA DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

/

MANAGEMENT PLANS AND THEIR IMPACT ON SCHOOL IMPROVEMENT

Ignacio Polo Martínez¹, Gemma Puertas Bescós²

¹Doctor en Ciencias de la Educación

Inspector de Educación del Gobierno de Aragón - ipoloma@aragon.es

²Licenciada - Maestra

Inspectora de Educación del Gobierno de Aragón – gmpuertas@educa.aragon.es

La investigación y la observación empírica muestran que uno de los principales factores de la eficacia escolar, si no el principal, es el director del centro... Por tanto, es necesario velar para que la dirección de los centros escolares sea confiada a profesionales cualificados.

(Delors, 1996).

Resumen

La OCDE (2015) señala el liderazgo de la dirección como un factor crítico para implementar reformas y mejorar los centros escolares. Todos los propósitos que desee acometer un director en un centro educativo deben ser reflejados en el marco de su proyecto de dirección para su consecución dentro del plazo cuatrienal. A pesar de la declaración de intenciones presentada en los proyectos de dirección, hay centros que funcionan por un acuerdo tácito de “pacto de no agresión” entre los diferentes actores (docentes cómodos en su zona de confort) y la dirección (que se siente a la vez como docente). De esta forma, los proyectos de dirección presentan un escaso impacto en la mejora de los procesos de enseñanza que impulsa el profesorado y de los resultados académicos que se logran en el alumnado.

Con este artículo se ha pretendido alcanzar tres objetivos: (1) analizar la relación que tiene la renovación, selección y designación de un director con los proyectos de dirección en las diferentes administraciones educativas de nuestro país, (2) analizar cuáles son los aspectos que, según los principales estudios internacionales, deberían determinar el contenido, desarrollo y evaluación de un proyecto de dirección, y (3) sugerir cómo se podría acometer la definición de un proyecto de dirección para un centro educativo.

Palabras clave:

dirección; inspección; proyectos de dirección; planes de mejora; resultados académicos; autonomía; rendición de cuentas; liderazgo pedagógico; desarrollo profesional.

Abstract

OECD (2015) states that management's leadership is a critical factor for implementing reforms and improving schools. Candidates are required to submit a management plan outlining the framework of a plan to be followed during their 4 year term. Despite the plan outlined in the proposal, the implicit "non aggression pact" between the participants (the teachers and the directors, who are teachers themselves), makes change difficult. As a result, management plans have little impact on improving methods of teaching and academic results achieved by the students.

In this article we have tried to achieve three objectives: 1) analyze the relationship between the renewal, selection and appointment of a director with the management plan around our country, 2) analyze which aspects are those that, according to major international studies, should determine the content, development and evaluation of a management plan, and 3) to suggest how one could implement a management plan for an education center or school.

Key words:

director; intendants; management plans; improvement plans; academic results; autonomy; accountability; educational leadership; professional development.

Introducción

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en la redacción dispuesta por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (en adelante LOE y LOMCE) recoge en su artículo 132 las competencias atribuidas a los directores de los centros docentes. Entre esas competencias se incluye el ejercicio de la dirección pedagógica y el fomento de las evaluaciones (internas del centro, externas y del profesorado).

Según diversos estudios (OCDE, 2015; Marina, 2015; Zaitegui, 2011; López Rupérez, 2009; PREAL, 2008, entre otros), el papel de los directores escolares ha evolucionado hasta priorizar una función más pedagógica. Si la dirección ha de estar orientada hacia el liderazgo pedagógico, la formación tendría que privilegiar los contenidos de didáctica general, psicopedagogía, dinámica de grupos, técnicas de comunicación, de mediación y de evaluación, etc. (Estruch, 2002). Después, el director debería poder ejercer su mandato con autonomía, tanto de la administración como del profesorado (OCDE, 2015). Su gestión se orientaría hacia el logro de unos objetivos que mejoraran el centro y beneficiaran al conjunto de la comunidad educativa, pero sobre todo a los destinatarios de toda la acción educativa: los alumnos (PREAL, 2008). Si la evaluación de su gestión también se basa en estos criterios, la evaluación del director queda vinculada con la del conjunto del centro, con la de todos y cada uno de sus componentes. De esta manera, la continuidad del director se convertirá en la continuidad de un proyecto que va logrando sus objetivos o que requiere, tras la correspondiente evaluación, cambios y rectificaciones.

Sin embargo, no queda claro, al menos desde nuestra experiencia profesional, que exista en los centros educativos no universitarios un liderazgo pedagógico y una rendición de cuentas de los objetivos inicialmente planteados, desde la figura del director. En su lugar, más bien, funciona un pacto no explícito de confianza entre los diferentes actores (Zaitegui, 2011), en el que cada uno es dueño de su clase, y ésta, un espacio inviolable (zona de confort). Cada maestrillo es dueño de su librito hasta el punto de hacer invisible su docencia a

ojos de la dirección de su centro. Es evidente que hay una resistencia docente a cualquier tipo de supervisión u orientación de su enseñanza, asentada en dos pilares complementarios y aparentemente contradictorios: el corporativismo e individualismo, que se traduce en una no intervención de la dirección (que se siente, así mismo, como docente). En definitiva, un pacto mutuo de no agresión.

Según McKinsey (2012), la mejora de nuestro sistema educativo pasa por seleccionar cuidadosamente desde el Estado y las administraciones educativas las medidas macro (suscitadas desde los resultados de investigaciones a nivel internacional y nacional), y adaptarlas para la mejora de un contexto micro (definido como centro educativo y liderado por la dirección). Entre esas medidas aparece el liderazgo y la rendición de cuentas de la administración ante la sociedad (ámbito macro), y del director ante la comunidad educativa (ámbito micro).

Entre los instrumentos políticos clave para contribuir a aumentar el rendimiento de los estudiantes se encuentra clarificar, a nivel legislativo, el papel de los directores escolares eficientes, distribuir este rol, garantizar el desarrollo del liderazgo escolar a lo largo de sus carreras y garantizar que la dirección de los centros escolares sea una profesión que pueda atraer y mantener candidatos de alta calidad (OCDE, 2015). La investigación demuestra (PREAL, 2008) que, si no se cuenta con un director eficiente, las escuelas tienen pocas probabilidades de poseer una cultura con altas expectativas o de esforzarse en pos de la mejora continua. Según Marina (2015), la experiencia en otros países recomienda la creación de un Cuerpo de Directores de Centros de Educación Primaria y Secundaria. Estos directores basarían su gestión eficiente en dos factores complementarios: la autonomía en la gestión y la rendición de cuentas.

Las evaluaciones generales de nuestro sistema educativo no son ajenas a la influencia de la dirección escolar en sus resultados. España se sitúa actualmente en los 480 puntos PISA (PISA, 2012), que se traducen, según el informe McKinsey (2012), en un nivel de rendimiento educativo “aceptable a bueno”. El nivel al que debemos aspirar, según la OCDE (2015) es el de los 520 puntos PISA, un rendimiento educativo que se cataloga como “bueno a muy bueno” (ver imagen 1). Para alcanzar dicho nivel, lo fundamental es formar

a los profesionales y para esto hay que intervenir en dos áreas: (1) profesionalización de profesores y directores y (2) una mayor autonomía de los centros educativos.



Imagen 1: Intervenciones en cada nivel de rendimiento educativo

(McKinsey, 2012; pág. 8)

McKinsey (2007) en su informe *How the world's best performing school systems come out on top*, apuntaba ya la importancia de que sean los mejores estudiantes los que se conviertan en profesores. A partir de esta primera selección, sólo los mejor cualificados podrían optar a la dirección escolar (Marina, 2015). El objetivo es que tanto la docencia como la dirección de los centros sean profesiones bien consideradas, con planes de carrera atractivos y claramente definidos. Por esto, es fundamental adoptar medidas legislativas que mejoren tanto el acceso a la profesión docente como el desarrollo de la carrera profesional. Dentro de esta carrera, es clave definir la figura de la dirección escolar. La falta de perspectiva de carrera podría explicar no sólo la aparente desmotivación de parte de la profesión, sino también, la falta de capacidades de liderazgo directivo, tan necesarias hoy para afrontar los

grandes retos que la educación del siglo XXI comporta y, más aún, en un país como España, que en los últimos 10 años no ha mejorado sus resultados PISA (OCDE, 2015).

La opinión pública de este país es informada periódicamente de que en España ha habido varias propuestas para impulsar una carrera docente que permitiera ascender a los mejores profesores, apoyadas más en incentivos que en castigos y con carácter generalmente voluntario. Ninguna ha prosperado:

- En los años 80 se intentó, pero la negativa de algunos sindicatos acabó con la idea y dio paso a los sexenios, que suponen una mejora laboral casi automática cada seis años de ejercicio.
- Un nuevo intento del gobierno socialista, en 1997, centraba la evaluación en un informe elaborado por el profesor, la supervisión de los inspectores y la valoración de familias y alumnos.
- El estatuto docente, propuesto en 2007, incluía una vía voluntaria de ascenso con evaluaciones cada tres años. Contaba con un consenso generalizado. Las informaciones de la época recogían la opinión de que los órganos superiores de la administración del Estado frenaron esta iniciativa por razones económicas.

Sin embargo, bastaría con asomarse a los programas electorales de los principales partidos políticos para los comicios de 2015 para apreciar una escasa voluntad de que nuestro sistema educativo evolucione hacia una decidida profesionalización de la función directiva. Este es el extracto de los aspectos que cada partido defiende, asociados a la gestión de los centros educativos:

- Partido Popular: Desea fortalecer la autonomía de los centros, que irá acompañada de "sistemas de evaluación y gestión eficiente" de los recursos.
- PSOE: Pretende dotar de más competencias a los consejos escolares. Quiere "poner en valor" el papel del claustro como órgano decisorio en el ámbito pedagógico y en la elección los directores.

- **Unidad Popular:** Se propone favorecer la autonomía organizativa y de gestión de los centros. Potenciará los órganos colegiados y de representación de la comunidad educativa.
- **Podemos:** Dotará de más competencias a los consejos escolares, que elegirán al director del centro. También participarán en el proyecto educativo y en sus decisiones de mejora.
- **Ciudadanos:** Defiende con claridad "profesionalizar" la función de la dirección escolar y una mayor autonomía para los centros. También que la dirección sea clave en la elección del profesorado que llega a los centros y que rinda cuentas de su actividad. Quiere dar más competencias a los directores: dirección pedagógica, nombramiento de responsables, potestad disciplinaria, gestión de sustituciones, etc.

Al margen de intenciones políticas a futuro, en nuestro país la LOE establece en su artículo 133 que la selección del director se realizará mediante un proceso en el que participen la comunidad educativa y la administración educativa. En el artículo 134 se determina que entre los requisitos para ser candidato a director se encuentra la necesidad de presentar un proyecto de dirección a cuatro años vista.

Como consecuencia de las atribuciones que la norma asigna a la Inspección (Decreto 211/2000, en el caso de Aragón), los inspectores de educación participan en los procesos de renovación, selección y designación de la dirección de un centro. Si bien es la administración educativa (según artículos 135 a 137 de la misma ley) quien establece los criterios de valoración del proyecto de dirección presentado por el candidato, dichos criterios deben ser valorados por una comisión de selección. La comisión está integrada (en el caso de Aragón según Orden de 30 de octubre de 2015), por representantes de la administración educativa (entre los que figura un inspector que interviene como Presidente) y del centro educativo.

Tras los cuatro años de mandato, el nombramiento de los directores puede renovarse, por períodos de igual duración, previa evaluación positiva del trabajo desarrollado al final de los mismos. Los criterios y procedimientos de esta evaluación son públicos y objetivos, y deben incluir preceptivamente los

resultados de las evaluaciones individualizadas (artículo 144 de la LOE), y el grado de consecución de los objetivos inicialmente planteados en el proyecto de dirección. La Inspección de Educación participa igualmente en este proceso tanto como parte de la comisión de evaluación de la función directiva, como en la realización de los correspondientes informes, basados en el seguimiento y en los resultados obtenidos durante el mandato del director que solicita ser evaluado.

Si se da el supuesto de que no hay candidatos, en el caso de centros de nueva creación, o cuando la comisión correspondiente no haya seleccionado a ningún aspirante, la administración educativa nombra director a un profesor funcionario por un periodo máximo de cuatro años. Salvo en el caso de que el citado nombramiento se realice mediante convocatoria pública, nuevamente la Inspección de Educación debe realizar un informe técnico que concluya con la propuesta al Director Provincial del funcionario que asumirá la dirección del centro el siguiente curso escolar.

A partir de nuestra experiencia profesional y desde un primer análisis de la normativa que regula los procesos de renovación, selección y designación de los equipos directivos en diferentes comunidades autónomas de nuestro país, detectamos que (1) no existe un planteamiento homogéneo de los aspectos que debe incluir un proyecto de dirección en todo el territorio nacional, y (2) no queda suficientemente clara la prioridad que se le debe dar a cada uno de los apartados de cara a su valoración por parte de la administración educativa y del centro educativo.

Con el fin de no quedarnos en un análisis parcial de unas pocas comunidades autónomas (en adelante CC.AA.), hemos querido acometer un análisis completo del planteamiento realizado por cada una de ellas en los siguientes aspectos:

- (1) Los apartados que se establecen desde las diferentes administraciones educativas para elaborar el proyecto de dirección presentado por el candidato de un centro público.
- (2) Los criterios que se establecen en las diferentes administraciones educativas para evaluar el proyecto de dirección presentado por el candidato de un centro público.

- (3) Los criterios que se establecen en las diferentes administraciones educativas para evaluar el desempeño de la función directiva vinculada a la renovación del mandato del director de un centro público.
- (4) Los criterios que se establecen en las diferentes administraciones educativas para designar director en un centro educativo público.

Apartados que se establecen desde las diferentes administraciones educativas para elaborar el proyecto de dirección presentado por el candidato de un centro público

Como hemos señalado anteriormente, el artículo 134.d.) de la LOE establece los requisitos mínimos que debe cumplir el proyecto de dirección, que serán entre otros: *los objetivos, las líneas de actuación y la evaluación del mismo*.

A continuación, se expone el detalle de los apartados que cada una de las administraciones educativas, establece como requisito en la estructura del proyecto (tabla 1). Tal y como se muestra, todas incluyen los apartados preceptivos de acuerdo con la LOE, precedidos en la mayoría de los casos por un análisis del centro que varía entre el diagnóstico orientado hacia el planteamiento de objetivos (*análisis diagnóstico del centro*) y la descripción del mismo (*contexto del centro*), dirigidos ambos a mostrar el grado de conocimiento que el candidato tiene sobre el centro. No obstante, es evidente la diferencia en el número de apartados a incluir en los proyectos entre las diferentes administraciones, comprendidos entre tres y doce.

	ANDALUCÍA	ARAGÓN	CANTABRIA	CASTILLA Y LEÓN	CASTILLA-LA MANCHA	CATALUÑA	CEUTA-MELILLA (ÁMBITO MECD)	CDAD. DE MADRID	CDAD. VALENCIANA	EXTREMADURA	GALICIA	ILLES BALEARS	CANARIAS	LA RIOJA	NAVARRA	PAÍS VASCO	PRINCIPADO ASTURIAS	REGIÓN DE MURCIA
JUSTIFICACIÓN, FUNDAMENTACIÓN							X										X	
CONTEXTO DEL CENTRO	X	X	X				X	X	X	X					X		X	X
ANÁLISIS DIAGNÓSTICO DEL CENTRO					X	X				X		X	X	X	X			
OBJETIVOS PROYECTO	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
LÍNEAS DE ACTUACIÓN	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
MODELO DE ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO (COMPETENCIAS DIRECTOR)		X	X	X		X			X				X					
LOGRO COMPETENCIAS CLAVE ALUMNADO										X								
MEJORA RESULTADOS ESCOLARES	X	X		X		X							X					
PREVENCIÓN ABANDONO ESCOLAR				X									X					
MEJORA PROCESOS ENSEÑANZA-APRENDIZAJE							X		X								X	
ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD		X	X	X			X											
FORMACIÓN DEL PROFESORADO		X		X			X										X	
PROGRAMAS INNOVACIÓN				X			X										X	
PARTICIPACIÓN COMUNIDAD EDUCATIVA		X	X	X		X	X					X					X	
CONVIVENCIA ESCOLAR	X	X	X	X			X										X	
IGUALDAD HOMBRES-MUJERES	X										X							
SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DEL PROYECTO DE DIRECCIÓN	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
PROYECTOS DE EVALUACIÓN INTERNA																	X	
PROPUESTA EQUIPO DIRECTIVO			X		X			X	X	X								
EXTENSIÓN TECNOLOGÍAS INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN (TIC) A LAS ACTIVIDADES DEL CENTRO				X														
CRITERIOS ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS y EXTRAESCOLARES									X	X								
RECURSOS HUMANOS, RECURSOS MATERIALES Y ECONÓMICOS							X				X	X					X	
	7	10	9	12	5	7	12	5	8	8	5	6	7	4	5	3	12	4

Tabla 1. Apartados requeridos en el proyecto de dirección por las diferentes administraciones educativas en España

Complementando esta tabla 1, y con el fin de valorar de una manera más clara lo que cada Administración solicita en los proyectos de dirección, al margen de los tres apartados preceptivos comunes a todas ellas, presentamos el gráfico 1 en el que se muestra el número de administraciones que incluyen un determinado apartado.

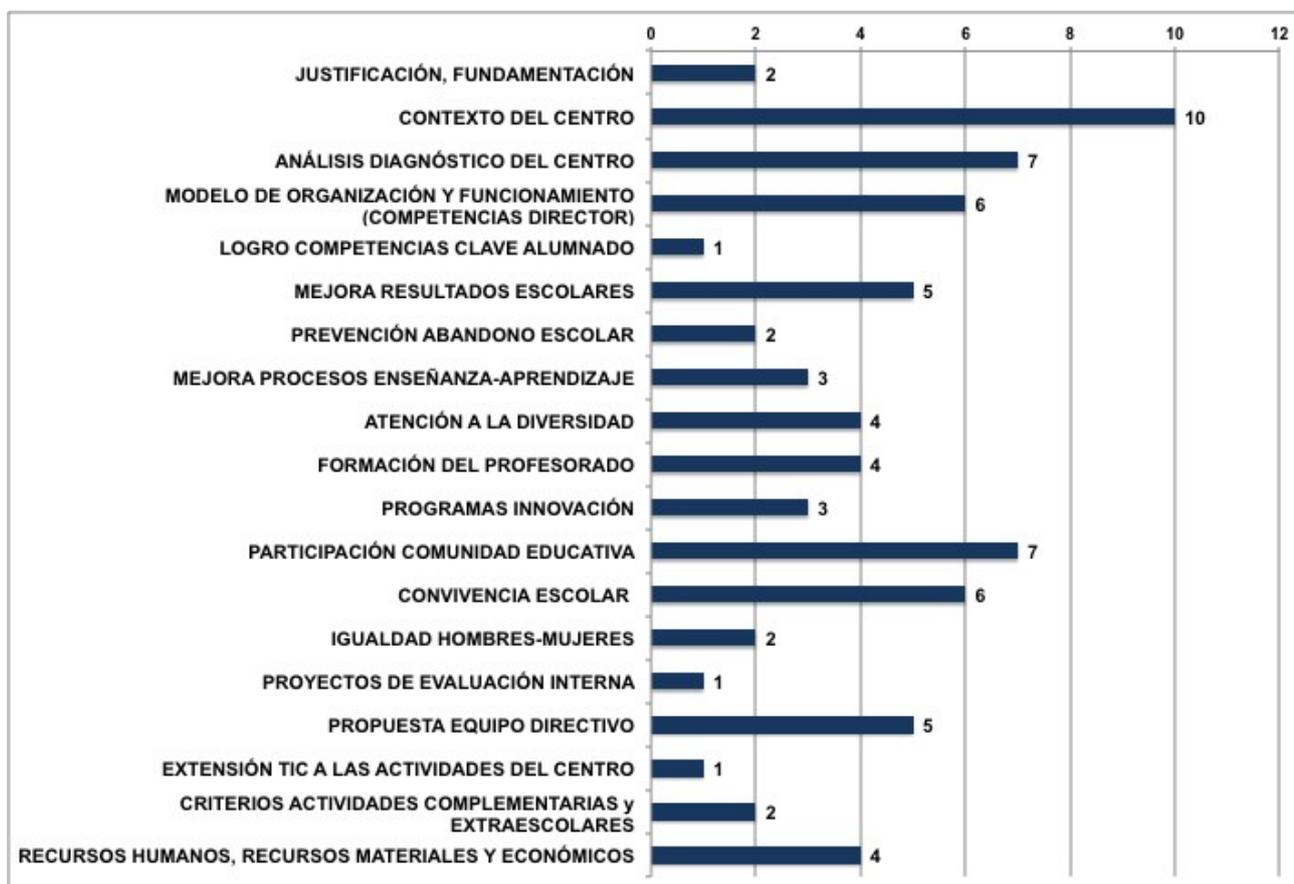


Gráfico 1. Apartados del proyecto de dirección de las administraciones educativas

El *contexto del centro*, su *análisis diagnóstico*, y la *participación de la comunidad educativa* son los aspectos con mayor presencia en las estructuras de los proyectos de dirección, tras los tres apartados preceptivos. Por el contrario, hay otros con un carácter singular como el *logro de las competencias clave del alumnado* (Extremadura), los *proyectos de evaluación interna* (Asturias), o la *extensión de las tecnologías de la información y la comunicación a las actividades del centro* (Castilla y León).

Los estudios a los que nos hemos referido previamente, consideran la dirección pedagógica y el uso de datos para la mejora como aspectos determinantes en el ejercicio de una dirección eficaz. Entre los apartados requeridos que se recogen en el gráfico anterior, consideramos especialmente vinculados con la *dirección pedagógica*, los siguientes:

- *Mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje*: Ceuta y Melilla, Comunidad Valenciana y Asturias.
- *Atención a la diversidad*: Aragón, Cantabria, Castilla y León; Ceuta y Melilla.
- *Formación del profesorado*: Aragón; Castilla y León; Ceuta y Melilla; Asturias.
- *Programas de innovación*: Castilla y León; Ceuta y Melilla; Asturias.

En relación con el uso de datos para la mejora, los apartados requeridos son:

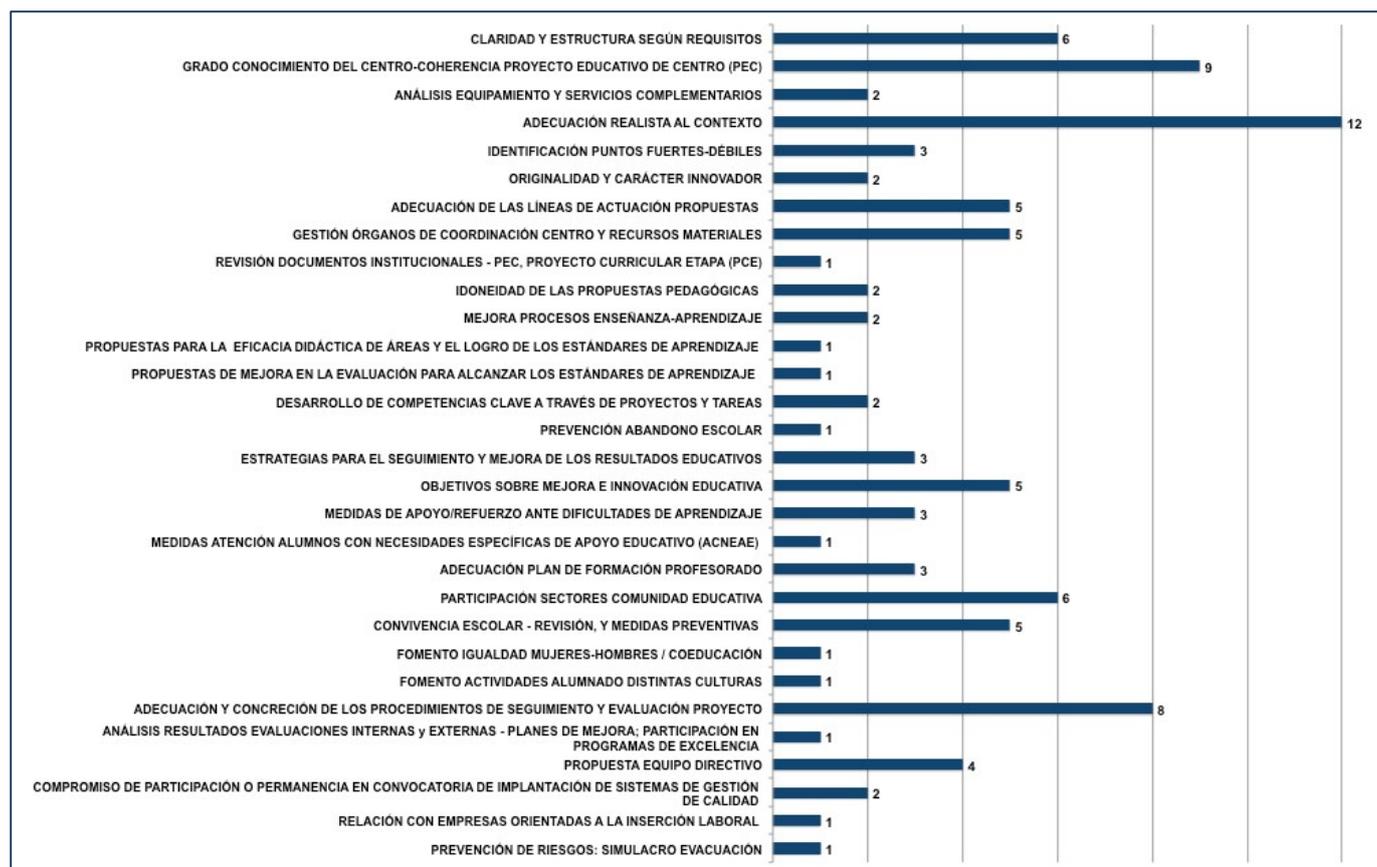
- *Logro de las competencias clave del alumnado*: Extremadura.
- *Mejora de los resultados escolares*: Andalucía, Aragón, Castilla y León, Cataluña, Canarias.
- *Prevención del abandono escolar*: Castilla y León, Canarias.
- *Proyectos de evaluación interna*: Asturias.

Es evidente la reducida presencia de estos apartados en los proyectos de dirección que las distintas administraciones educativas plantean como preceptivos, en contraste con lo que plantean los estudios citados.

Criterios que se establecen en las diferentes administraciones educativas, y en concreto desde las comisiones de evaluación, sobre el ejercicio de la función directiva, para evaluar el proyecto de Dirección presentado por el candidato de un centro público

En las diferentes normas que en cada administración educativa regulan el proceso de selección de directores, se diferencia entre (1) los apartados que debe contener el proyecto de dirección presentado por el candidato y (2) los

aspectos que debe valorar la comisión de selección sobre el proyecto. En el caso de Andalucía, Cantabria, Castilla-La Mancha, Ceuta y Melilla, Galicia y Extremadura, la valoración se realiza sobre los apartados requeridos en el proyecto. En otras administraciones, como la Región de Murcia, es significativa la diferencia en cuanto a los apartados requeridos (4) y los aspectos que debe valorar la comisión (40). Este hecho hace más compleja la elaboración de un proyecto de dirección ajustado a lo que solicita la convocatoria, teniendo en cuenta la amplitud de los aspectos a incluir, la indefinición de los mismos y las variables que deben valorar las comisiones de selección respecto al documento presentado. Todo esto se agrava teniendo en cuenta la limitación de espacio que contemplan las convocatorias para la definición de un proyecto de dirección (entre 10 y 40 páginas). A continuación, en el gráfico 2, se muestra el número de administraciones educativas que incluyen los diferentes



apartados a la hora de valorar los proyectos de dirección.

Gráfico 2. Aspectos a valorar por la comisión en el proyecto de dirección

Como puede verse, entre los aspectos a valorar por la comisión es muy reducido el número de administraciones educativas que incluyen variables vinculadas de manera clara con la *dirección pedagógica*. En concreto:

- *Idoneidad de las propuestas pedagógicas presentadas*: Islas Baleares y La Rioja.
- *Mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje*: Ceuta y Melilla, País Vasco.
- *Desarrollo de competencias clave a través de proyectos y tareas*: Extremadura y Región de Murcia.

De igual modo, el *uso de los resultados para la mejora* es valorado por las comisiones de tres administraciones educativas a través de la siguiente variable:

- *Estrategias para el seguimiento y mejora de los resultados educativos*: Cataluña, Islas Canarias y Navarra.

Destaca el caso de la Región de Murcia que vincula los procesos de enseñanza y el análisis de la evaluación para la consecución de los estándares de aprendizaje:

- *Propuestas para la eficacia didáctica de áreas y el logro de los estándares de aprendizaje evaluables*.
- *Propuestas de mejora en la evaluación para alcanzar los estándares de aprendizaje evaluables*.

Otras administraciones educativas, como por ejemplo la de Aragón, plantean de una manera más difusa la valoración de la vinculación de los resultados académicos a un plan de mejora.

Criterios que se establecen en las diferentes administraciones educativas, para evaluar el desempeño de la función directiva vinculada a la renovación del mandato del Director de un centro público

En todos los casos es preceptiva la valoración positiva del ejercicio de dirección del candidato a la renovación. En términos generales, los aspectos a analizar para emitir una valoración positiva del ejercicio de la función directiva comprenden un conjunto de variables vinculadas a las competencias del director del centro. Bien sea asociados a la puesta en marcha de planes de mejora de los resultados escolares (Aragón, Cantabria, Castilla y León, etc.), o bien de manera explícita (Cantabria y el Principado de Asturias), deben incluirse, tal y como establece el artículo 136 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, los resultados de las evaluaciones individualizadas realizadas durante su mandato, atendiendo a los factores socioeconómicos y socioculturales del contexto y a la evolución de los resultados en el tiempo o bien, a la coherencia de los objetivos planteados con los resultados alcanzados en las mismas.

El 55% de las administraciones educativas (Andalucía, Aragón, Castilla y León, Comunidad Valenciana, Extremadura, Galicia, Islas Baleares, País Vasco, Asturias y la Región de Murcia), establecen el requisito de que los candidatos elaboren una memoria en la que se autoevalúe el proyecto de dirección una vez finalizado el periodo para el que fue nombrado. En otros casos, por ejemplo en Aragón, el director que desea renovar su mandato debe aportar, además, el proyecto de dirección que presentó inicialmente.

La misma proporción de administraciones (Aragón, Cantabria, Castilla y León, Castilla-La Mancha, Cataluña, Comunidad Valenciana, Galicia, Islas Baleares, País Vasco y Región de Murcia), solicita la elaboración de un nuevo plan estratégico que recoja una reformulación del proyecto de dirección presentado inicialmente para su desarrollo en los próximos cuatro cursos.

Es evidente, una vez más, la diversidad de propuestas que generan las diferentes administraciones educativas tanto en la actualización del proyecto de dirección, su exposición a la comunidad educativa, como en el papel que ésta tiene en el proceso de renovación. Por ejemplo, Castilla-La Mancha establece en su convocatoria que tras haber emitido la Inspección de Educación un informe positivo, el Claustro es finalmente quien decide, mediante votación por mayoría absoluta (de los componentes del mismo), si renueva o no el director.

Criterios que se establecen en las diferentes administraciones educativas para designar director en un centro educativo público

Como hemos expuesto, en ausencia de candidatos, en centros de nueva creación o cuando la comisión correspondiente no haya seleccionado a ningún aspirante, la administración educativa nombrará director a un profesor funcionario por un periodo máximo de cuatro años.

Analizadas las normativas de las diferentes administraciones educativas, se obtiene la siguiente información:

- El período para el que se nombra director oscila entre uno y cuatro años.
- Andalucía, Cataluña y Murcia son las únicas que solicitan al director designado la elaboración de un proyecto de dirección para el periodo para el que haya sido designado. En concreto, la Región de Murcia solicita que el documento deba ser puesto a disposición de la comunidad educativa en la primera sesión del claustro y del consejo escolar del segundo año del mandato. Cataluña plantea que el proyecto se concrete en la Programación General Anual, de acuerdo con el Proyecto Educativo del centro.

Entre el acceso a la dirección por selección o renovación, destaca el hecho de que sólo las administraciones educativas de Ceuta y Melilla y de Navarra plantean que, en caso de que un candidato obtenga una valoración negativa del ejercicio de su función directiva, éste queda excluido del procedimiento de renovación y no puede optar a la selección en los cuatro años siguientes. En el resto de autonomías, el hecho de haber obtenido una valoración negativa como director o como docente (para el proceso de selección), no sería motivo de exclusión (únicamente no puntuaría en el apartado correspondiente del baremo méritos).

Una vez seleccionado el candidato, destacamos el planteamiento de la administración educativa de las Islas Canarias, que realiza un nombramiento de director en prácticas, por seis meses. Durante ese período el director en prácticas es tutelado por la Inspección de Educación.

Cerrando este breve análisis normativo, queremos aludir a la información facilitada por el periódico *El Mundo* en el mes de febrero de 2016, en que publicó su ya famoso (tras 16 ediciones) *ranking* de los 100 mejores colegios de España privados y concertados. El periódico sigue 27 criterios para valorar la excelencia de los centros educativos privados y concertados, agrupados en tres ámbitos: modelo de enseñanza, oferta educativa y medios materiales.

Es interesante recordar que la Inspección de Educación no participa en los procesos de selección, renovación y designación de los directores de centros concertados y privados. La LOMCE dispone en el apartado cuatro de la Disposición final segunda (*Modificación de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación*), que el artículo 59 de esa ley quede redactado de la siguiente manera: (1) *“El director de los centros concertados será nombrado por el titular, previo informe del Consejo Escolar del centro, que será adoptado por mayoría de los miembros asistentes.”* Y (2) *“El mandato del director tendrá una duración de tres años. No obstante lo anterior, el titular podrá destituir al director antes de la finalización de dicho plazo cuando concurren razones justificadas de las que dará cuenta al Consejo Escolar del centro”*.

No teniendo acceso a los criterios y requisitos que los diferentes titulares de los centros concertados tienen en cuenta para la definición de un proyecto de dirección, hemos seleccionado entre estos 27 criterios los que más relevancia puedan tener en un proyecto de dirección (grupos A y B), sin considerar los vinculados a los medios materiales (grupo C):

Grupo A. Modelo de Enseñanza.

Se analiza y valora (hasta 8 puntos) el *modelo educativo*, en el que engloba el modelo de enseñanza y claves metodológicas que distinguen al centro del resto de colegios. También se tienen en cuenta el ideario, las metodologías y los planes de innovación educativa. Respecto a la

evaluación del alumnado (hasta 3 puntos) se pide que el centro describa si, además de las calificaciones, tiene en cuenta otras variables en la evaluación del alumnado. En relación con el *cuidado del profesorado*, se valora hasta con cuatro puntos el porcentaje de profesorado estable, la formación continua; participación en proyectos de innovación o la existencia de profesores formadores.

Grupo B. Oferta Educativa:

Se valoran, entre otros aspectos y con igual calificación (hasta 4 puntos), el número de *idiomas* que el colegio incluye en su oferta y la consideración como asignatura o como lengua vehicular de su enseñanza. También se ha tenido en cuenta la opción a exámenes internacionales dentro del propio centro y la posible oferta de programas de intercambio. En este mismo grupo, asimismo se analiza el *número y titulación de los profesores de apoyo*, que se dedican a reforzar, de forma individual o colectiva, los conocimientos adquiridos, así como la capacidad de adaptación al diferente ritmo de algunos estudiantes mediante el *refuerzo de necesidades o capacidades especiales*. En relación con la *selectividad*, se analiza el éxito del centro en pruebas de acceso a enseñanzas universitarias, concretado en el número de alumnos presentados del total de matriculados en el último curso y el porcentaje de éstos que han podido estudiar su primera opción. Por último, en este apartado, se valoran igualmente la variedad y precio de las *actividades complementarias y extraescolares*.

Es evidente la diversidad de aspectos que un candidato a la dirección de un centro debe considerar si quiere ajustarse a los apartados preceptivos del proyecto y al mismo tiempo a los que valora la comisión de selección o incluso a aquellos que van a fundamentar la evaluación del ejercicio de su función directiva al término del periodo para el que ha sido seleccionado. Consideramos que hay aspectos fundamentales para el funcionamiento eficaz de un centro que deben reflejarse de manera preceptiva en un proyecto de dirección. No parece coherente (1) que haya aspectos que se soliciten en la

valoración de un proyecto y no se hayan demandado de manera significativa en la elaboración del mismo, y (2) la elaboración y valoración de los proyectos de dirección no refleje suficientemente la necesidad de rendir cuentas sobre aspectos medibles que inciden directamente en la calidad de la enseñanza ofrecida al alumnado. Sólo cuando analizamos estudios internacionales o propuestas privadas, como la expuesta del periódico *El Mundo*, intuimos la falta de rendición de cuentas que no se exige a un director de un centro educativo (público) en nuestro país.

A partir de este análisis normativo, y teniendo en cuenta los aspectos que de manera prioritaria fundamentan los aspectos requeridos en la elaboración de los proyectos de dirección en las distintas administraciones educativas, no parece que el actual planteamiento del modelo de dirección en nuestro país vaya en sintonía con las demandas que los estudios internacionales (OCDE, 2015) realizan sobre el futuro de la función directiva (mayor autonomía y rendición de cuentas sobre los resultados académicos).

Efectivamente, la evaluación en la educación se ha convertido en una cuestión política clave a medida que los países de la OCDE intentan mejorar los resultados de los estudiantes y sus sistemas escolares (OCDE, 2015). La necesidad de impulsar la evaluación en los diferentes países de la OCDE se vincula con la necesidad de una mayor autonomía escolar y las mayores expectativas de mejores resultados y logros de los estudiantes. Existe una intención decidida en los países integrantes de la OCDE de incrementar la transparencia y usar la información de las evaluaciones con dos fines clave: rendición de cuentas y planes de mejora desde la autonomía escolar.

Es evidente que todo proceso de gestión escolar precisa un considerable grado de autonomía. Existe una clara relación entre la profundización de ésta y el fortalecimiento de la dirección (Estruch, 2002). No es casualidad que los países anglosajones, con una larga tradición de descentralización y de autonomía de centros, tengan una dirección escolar más fuerte, con una gran capacidad de decisión (OCDE, 2015).

Pero no se trata de lograr una mayor autonomía generalizada; sino que, según el análisis de otros países, se trata de otorgar una mayor autonomía a los centros que obtengan mejores resultados, y un mayor nivel de control y apoyo a los centros de peor rendimiento (OCDE, 2015 y McKinsey, 2012). Cuanto más se pretenda potenciar la autonomía en la gestión escolar, los directores escolares precisarán ámbitos de competencia y tareas más complejas, lo que requerirá políticas para redefinir su papel y seguir desarrollando la profesión.

Sin duda, el grado de autonomía con el que cuenta un director de un centro educativo y la rendición de cuentas que debe plantear ante los integrantes de la comunidad educativa, condicionan el diseño de su proyecto de dirección, su seguimiento y evaluación. Teniendo en cuenta que ambas variables son determinantes para el correcto ejercicio de la dirección escolar y, por lo tanto, para el buen funcionamiento de las atribuciones que tiene encomendadas la escuela con el alumnado, parece importante que cualquier ley, normativa de ámbito autonómico o plan de asesoramiento sobre el diseño de proyectos de dirección incida de manera prioritaria en los aspectos siguientes.

Análisis de las prácticas de aula

Según PREAL (2008) *“sólo la enseñanza en clase influye más sobre el aprendizaje que el liderazgo educativo”*. Sería un grave error pensar que sólo con una dirección eficiente se pueden mejorar los centros. El mejor director, aislado, no puede cambiar un contexto escolar opuesto al cambio y a la mejora (Estruch, 2002). La introducción de nuevas medidas de autonomía incluye más atención a la mejora de las prácticas del aula desarrolladas por los docentes del centro. Centrarse en las prácticas de enseñanza es lo que más contribuye a mejoras modestas en el logro de los estudiantes en los centros escolares participantes, y que esta atención es más importante para los resultados que la iniciativa de autonomía misma (OCDE, 2015). Por eso es imprescindible emprender, de manera paralela y coherente, procesos de conocimiento, análisis y, en su caso, renovación en el conjunto de la organización escolar y, en especial, en los procesos de enseñanza impulsados por el profesorado.

La mayoría de los programas de dirección tienen el objetivo explícito de mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, tal y como se ha analizado anteriormente, no siempre se encuentran medidas concretas que incidan en la mejora de este ámbito de actuación eminentemente pedagógico.

Nuestro sistema educativo permite a la dirección de los centros acometer ampliamente este tipo de intervenciones, siempre que exista voluntad desde el propio director de incluir esta variable dentro de su proyecto de dirección y, posteriormente, realizar las actuaciones oportunas que propicien mejoras en la intervención profesional de los docentes. Todo director debería conocer qué “suman” al resultado académico de su alumnado las decisiones pedagógicas tomadas y aplicadas coordinadamente por el profesorado. Sugerimos la realización de un análisis DAFO para estudiar los procesos de enseñanza-aprendizaje del centro a través de una matriz cuadrada en la que se analice las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades con que cuenta el centro.

Muchas reformas curriculares y programas de mejora escolar contienen suposiciones sobre la forma en que los profesores aprenden y cambian sus prácticas, suponiendo que el nuevo currículo es evidente y se explica por sí mismo, y que los profesores serán capaces de implementar una nueva metodología de aprendizaje con unas instrucciones y sesiones formativas. Sin embargo, cuando se pide a los profesores que cambien su visión de la enseñanza y el aprendizaje, es decir, que salgan de su zona de confort y propongan mejoras en su práctica profesional, los cambios son más imperceptibles (en algunos casos inexistentes) de lo que muchas reformas reconocen (Polo, 2015).

Cualquier proyecto de dirección debe convertirse en un proyecto de centro que aglutine a toda la comunidad educativa, especialmente al profesorado, en el esfuerzo de mejorar el centro. Los nuevos objetivos vinculados a un proyecto de dirección y enfocados a la mejora de la práctica docente suelen conllevar necesariamente la siguiente secuencia: (1) análisis del docente sobre cómo puede integrar las mejoras solicitadas en su práctica habitual, y (2)

necesidades que conllevan las nuevas propuestas que deberá desarrollar en su práctica.

Generalmente, los profesores expresan la necesidad de formación en las implicaciones concretas de un programa de mejora de su práctica profesional adaptada a su contexto y necesidades. En este sentido, la OCDE (2015) recuerda que la formación aislada de los docentes no conlleva cambios sostenibles en la práctica.

Los centros docentes son las piedras angulares de todo el sistema educativo, porque son el lugar donde se desarrollan las relaciones que conlleva el proceso enseñanza aprendizaje. Al centro educativo se le reconoce y otorga (LOE, título V) una autonomía pedagógica que posibilita emprender proyectos de mejora de su propia realidad. Así, el centro educativo se convierte en lugar de referencia de la comunidad educativa (padres-madres, profesorado, alumnado, empresas, corporaciones locales, medios de comunicación, etc.). Los procesos que en él se desarrollan afectan de forma global a todos los miembros de esta comunidad y dan respuestas de conjunto a las necesidades, innovaciones y reflexiones que se derivan del trabajo diario en el aula. Es por esta razón por la que, sin menospreciar otras posibilidades formativas, consideramos esencial la formación en centros, en la que participa un equipo de profesionales docentes y responde en conjunto a necesidades asumidas como comunes. Suponen al mismo tiempo, una de las mejores formas de ejercer la autonomía pedagógica que la LOE reconoce a los centros de enseñanza en su título V.

Esta cuestión fue también defendida por Polo (2010) cuando planteaba el potencial de las convocatorias de proyectos de formación en centros, frente a otras modalidades formativas. Este tipo de modalidad formativa, vinculada a un proyecto de dirección, (1) promueve compromisos educativos compartidos y duraderos surgidos del acuerdo del propio profesorado del centro y especialmente de sus órganos de gobierno y coordinación, (2) favorece la labor de equipos de profesores de un mismo centro sobre una misma temática, (3) intenta dar respuesta a las necesidades específicas de cada centro docente de una manera integrada y (4) el asesoramiento a dichos proyectos desde la red de formación y la Inspección de Educación es más efectivo.

Un ejemplo magnífico de propuesta para la mejora de la práctica de aula se produce en España en el año 2010 de la mano del entonces Ministerio de Educación, a través del Instituto de Formación, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE). Desde el año 2010, dentro de los proyectos relacionados con los temas prioritarios que en este momento preocupan en el mundo educativo, aparece el proyecto de Desarrollo de las Competencias Básicas (con la participación de 150 centros públicos y concertados de educación primaria y secundaria en 15 comunidades autónomas y 2 ciudades autónomas). Dicho proyecto tuvo como objetivo general contribuir al diseño de un modelo educativo de éxito que favoreciera el desarrollo de las competencias desde una nueva propuesta metodológica (COMBAS, 2013). El interés del Ministerio por las competencias básicas se remonta al año 2010, cuando, recogiendo la reflexión europea en torno a las competencias clave y teniendo en cuenta la incorporación de este nuevo elemento curricular en la LOE (2006), se incluyó este tema entre los Programas de Cooperación Territorial. El Proyecto COMBAS supuso la primera acción del Programa de Cooperación Territorial “Consolidación de las competencias básicas como elemento esencial del currículum”.

Partiendo de una metodología de investigación-acción en torno al trabajo por competencias, COMBAS trató de promover la reflexión conjunta de toda la comunidad educativa, especialmente de los docentes (Luengo y Melero, 2014). Contempló procesos de capacitación, que consistían en la formación de un coordinador por cada centro educativo participante (en reuniones mensuales planificadas desde el Ministerio) que posteriormente, ejercía como referente del programa en su centro, coordinando un equipo docente y transmitía la formación recibida en sesiones generales. El programa se convirtió en un modelo innovador de intervención educativa que facilitaba la integración de las competencias en el currículo a nivel nacional, incorporaba nuevos conceptos relacionados con las prácticas metodológicas, y promovía procesos de reflexión-acción en los centros participantes, facilitando que docentes de diferentes comunidades autónomas trabajasen en un modelo colaborativo de forma armonizada. La positiva evaluación externa que ha recibido de expertos universitarios (D’Angelo y Rusinek, 2011) lo convierte en un programa

innovador y referente para el desarrollo de iniciativas similares a nivel regional, en diferentes comunidades autónomas.

No existe una receta concreta para la forma en que se deben diseñar los programas para cambiar las prácticas del aula y qué elementos deben contener. Parece que especialmente la formación profesional profunda de los profesores y los directores escolares es un factor crítico, y que las herramientas prácticas, como el uso de datos y diferentes tipos de materiales de apoyo para la gestión de la docencia y la dirección, pueden ayudar a cambiar sus prácticas en el aula (OCDE, 2015).

Uso de datos para la mejora escolar

A nivel “macro”, un elemento común en el conjunto de medidas que los 20 sistemas educativos con mejoras significativas y sostenidas en el tiempo han adoptado y puesto en marcha es medir y compartir con transparencia el progreso del rendimiento de los estudiantes (McKinsey, 2012).

Todos los estudios nacionales e internacionales de amplio espectro (INEE 2016; OCDE 2015; OCDE 2014; TALIS 2013; entre otros), contienen alguna mención de la necesidad de usar datos para comprobar el progreso de los estudiantes, así como los cambios producidos en la organización escolar. Sin embargo, muchos sistemas educativos tienen tradiciones débiles de evaluación de los programas y las reformas. El análisis constata que la mayoría de los programas de los proyectos de dirección no se han evaluado ni con rigurosos criterios científicos (como estándares de estudio experimentales o cuasiexperimentales de gran calidad), ni desde el control y análisis de los datos que el propio centro educativo genera trimestralmente y los aportados desde las evaluaciones individualizadas. Éste es uno de los retos a los que se enfrentan los responsables políticos y los directores de los centros educativos cuando buscan información precisa que permita definir planes de mejora eficaces (macro y micro).

En España existen varias fuentes de información vinculadas a la evaluación de nuestro sistema educativo (PISA, la Evaluación General de Diagnóstico (EGD) o las evaluaciones individualizadas). Sin embargo, los datos que arrojan no

deben suponer la prioridad en las fuentes de información de un centro educativo. La principal fuente de información debe ser siempre aquella que diariamente se origina desde la evaluación formativa planteada a su alumnado. El principal problema, no obstante, podría residir en las carencias detectadas en la gestión rápida y fiable de sus propios resultados académicos (asociados a la evaluación de las asignaturas de los diferentes cursos y de las competencias clave evaluadas trimestralmente en cada uno de los cursos).

Tal y como señala el INEE (2016), una de las dimensiones importantes de la evaluación del funcionamiento de los centros es la que corresponde al rendimiento académico de sus estudiantes. Para llevar a cabo estas valoraciones los centros educativos disponen: (1) de las calificaciones que otorga su propio profesorado en cada una de las materias curriculares; (2), de los datos de promoción en su centro a lo largo de los cursos y etapas educativas; y, (3) de las evaluaciones llevadas a cabo por las administraciones educativas de las comunidades autónomas. Adicionalmente, la aplicación de la evaluación establecida por la ley al final de la Educación Primaria (artículo 21.1), constituirá una fuente de información externa que los centros educativos podrán utilizar, junto con las anteriormente mencionadas, para poder realizar una evaluación más detallada del rendimiento académico de sus estudiantes.

En primer lugar, los destinatarios prioritarios de los datos del rendimiento académico de los centros son los propios órganos responsables del funcionamiento del centro (el equipo directivo, el claustro de profesores y el consejo escolar) y de la administración responsable del mismo (en especial, los servicios o unidades de inspección educativa). En segundo lugar, los destinatarios de los resultados detallados del rendimiento académico de los centros son los propios profesores, en cuanto que esta información les da claves para la mejora coordinada de su enseñanza mediante el conocimiento de lo que saben y saben hacer sus alumnos por término medio, y el conocimiento de los puntos fuertes y débiles que presenta el aprendizaje de sus estudiantes.

La recomendación que realiza la OCDE (OCDE, 2015) es que los centros escolares usen los datos para fijar puntos de mejora. El objetivo de la

obtención de dichos datos es provocar cambios tanto en los procesos de enseñanza, como en la organización de los centros educativos.

El análisis debe concretarse en la identificación de las causas que pueden haber influido en los resultados obtenidos, de las fortalezas o puntos fuertes del centro que es preciso mantener y reforzar, y de las debilidades o puntos de necesaria mejora. Tras la reflexión realizada en el centro sobre las fortalezas y debilidades percibidas en el análisis y valoración de los resultados de la evaluación, así como la identificación de posibles actuaciones y propuestas de mejora, será necesario posiblemente seleccionar y priorizar las medidas que los equipos docentes puedan proponer, tanto en el ámbito de desarrollo curricular y metodológico como en el ámbito organizativo y de funcionamiento.

Esos puntos de mejora vinculados al proceso de enseñanza impulsado por el docente y al nivel de aprendizaje adquirido por el alumnado deben precisarse desde los referentes de evaluación que integran los perfiles de área o materia y competencia de los desarrollos curriculares de las distintas administraciones educativas. Desde dicha identificación se deben proponer mejoras en las programaciones didácticas y en las programaciones de aula que lleguen a concretar tareas de aprendizaje (disciplinares e interdisciplinares) que incidan, a través de metodologías activas, en mejoras concluyentes en los niveles de logro alcanzados por el alumnado. En definitiva, tras cada evaluación trimestral, y teniendo en cuenta que las programaciones didácticas se diseñan previamente al proceso de aprendizaje, no debería ser posible continuar nuestra docencia como si nada hubiese ocurrido. Desde la dirección escolar se deben impulsar procesos de autoevaluación docente que concluyan en medidas pedagógicas coordinadas que persigan la mejora.

La comunidad autónoma de Aragón, sede de nuestro trabajo diario, contó el curso 2014-2015 con el diseño y pilotaje de una herramienta digital (E-box) que tenía como objetivo facilitar, desde los referentes de evaluación preceptivos del marco curricular vigente, la evaluación, calificación y atención a la diversidad del alumnado. Conviene señalar que 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 establecido en el artículo 134.1.c) de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, así como de los

correspondientes cursos de actualización de competencias directivas, incluye entre las competencias a desarrollar en el mismo, el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación aplicadas a la gestión de un centro educativo. A fecha del presente estudio esta herramienta digital (o similar) no se ha llegado a implantar en nuestro sistema educativo; sin embargo, el potencial que una aplicación de estas características proporcionaría a la administración educativa y los centros educativos se concretaría en:

1. Para la administración educativa (ámbito macro): Si mañana, un consejero de Educación solicita a la Dirección General u órgano administrativo con competencias en la planificación de la enseñanza de una comunidad autónoma, que desea al final de la jornada los resultados académicos de la última evaluación en lo relativo a las áreas o materias de Lengua Castellana y Literatura y Lengua Extranjera, y por extensión en la competencia lingüística, y que, además, necesita conocer sobre qué referentes de evaluación el alumnado tiene mayores dificultades (en estudio comparativo entre pública, privada, concertada, zona rural o zona urbana, diferenciando CRA, CEIP, IES, tipo de ACNEAE, etc.), seguramente, dicha Dirección General no podrá facilitarle esa información, pero ni en ese día ni en unos cuantos. ¿Por qué una administración tiene acceso a la gestión económica de todos los centros en tiempo real y sin embargo no lo tiene en lo relacionado con los resultados académicos? No se nos debe escapar que, de tener acceso a dicha información, el consejero podría facilitarle esas variables detectadas al correspondiente Director General responsable de política educativa (formación, innovación, etc.) para que diseñara e impulsara programas específicos de mejora para el alumnado y, en la medida que se hayan detectado necesidades formativas, para el propio profesorado. No se comprende cómo las actuales administraciones educativas no trabajan a través de este tipo de herramientas que permitan definir, contando igualmente con el ideario político, líneas técnicas de intervención que procuren mejoras en los correspondientes sistemas educativos autonómicos. En la misma línea, la Inspección Educativa, de

tener acceso a esta información, podrá ejercer de manera eficaz su labor de asesoramiento y supervisión sobre la mejora de los centros educativos (en el marco de los proyectos de dirección).

2. Para el centro educativo (ámbito micro): La dirección de un centro dispondría, al menos trimestralmente, de informes precisos sobre la evolución académica del alumnado; no tanto en el resultado global de calificaciones de áreas y competencias, sino en los referentes que justifican dichos resultados académicos. Es conveniente recordar que el alumno que suspende un área o materia no precisa un plan de apoyo a la totalidad del área del currículo, sino que la mayoría de las veces su necesidad se vincula a varios referentes de evaluación sobre los que se debe originar un análisis de la propuesta de enseñanza diseñada por el docente, y un plan de apoyo específico para el alumnado. Aquellos centros que, al margen de planteamientos institucionales han optado por utilizar este tipo de aplicaciones, han visto mejoradas no sólo la gestión de los criterios de calificación en el centro; sino, lo más importante, la atención a la diversidad del alumnado, la atención profesional a las familias en las tutorías, y el seguimiento de los planes de mejora vinculados a los proyectos de dirección.

SUGERENCIAS PARA LA MEJORA DE LOS PROYECTOS DE DIRECCIÓN

Los proyectos de dirección y su evaluación tienen un largo camino por recorrer. Conseguir que pasen de ser un requisito administrativo a un itinerario de mejora de un centro educativo, avalado por la comunidad educativa, liderado por el director, y con el necesario seguimiento por parte de la Inspección de Educación, es una tarea compleja en la que nuestro país tiene mucho campo para la concreción normativa y mucho recorrido en el terreno de la formación del profesorado y la supervisión educativa.

A partir del análisis normativo que se ha realizado a nivel nacional, las orientaciones que ofrecen los estudios internacionales, y nuestra propia experiencia profesional, pasamos a proponer una serie de aspectos que quizás

puedan ser de utilidad en el diseño, desarrollo y evaluación de un proyecto de dirección. Añadimos, junto a cada apartado, la valoración que planteamos para cada uno de ellos:

1. Presentación del candidato (5%): Todo proyecto debe comenzar con una presentación del docente que desea optar a la dirección. Tanto si el candidato es del propio claustro como si es externo al centro (en este caso, con mayor motivo), es necesario que dedique un primer apartado a presentar su perfil profesional y los aspectos más significativos de su pasado profesional relacionado con el puesto al que opta. Se trataría de realizar una síntesis de su currículum vitae vinculado a la gestión escolar. En este apartado se deberían exponer los logros conseguidos por el candidato y reconocidos por la administración en labores docentes y, especialmente, en aquellos casos en los que se haya ocupado anteriormente puestos de dirección. En este último caso, es necesario detallar logros significativos concretados en datos medibles dentro de la gestión escolar. Por ejemplo, qué actuaciones aportó a su anterior gestión para propiciar mejoras en los resultados académicos de la evaluación interna, y/o en los datos de promoción y/o en los resultados de las evaluaciones externas. Este apartado es el que menos valor tiene del proyecto, sin embargo; son esos datos iniciales los que deben incitar al miembro de la comisión de evaluación a empezar a leer el documento con interés. Por lo tanto, no sobra en este apartado incitar cierto grado de confianza hacia el proyecto que se pretende defender.
2. Análisis diagnóstico del centro (20%): proponemos que el estudio del contexto se plantee desde un análisis diagnóstico de los elementos más determinantes del mismo, orientado hacia la concreción de los objetivos planteados por el candidato seleccionado para los próximos cuatro cursos. Para posicionar este punto se pueden utilizar los documentos institucionales del centro (PEC, PGA de los últimos cursos, memoria fin de curso, informes de inspección sobre actuaciones prioritarias realizadas en el centro, etc.). Sin embargo, no debemos olvidar la opinión de las personas que integran la comunidad educativa. Es por ello que el candidato puede solicitar entrevistarse con diferentes

sectores de la comunidad (padres-madres, alumnado, docentes, representantes de otros sectores), para pedirles opinión sobre los aspectos positivos que están percibiendo actualmente en el centro educativo. Retomamos aquí la idea de la oportunidad de impulsar un análisis DAFO tal y como hemos justificado anteriormente. En todo caso, deben valorarse en dicho análisis las siguientes variables:

- a) Puntos fuertes del centro: es importante, antes de detallar los aspectos que van a ser objeto de mejora en el centro, describir de manera precisa sus potencialidades y oportunidades.
- b) Puntos débiles sobre los que se quiere intervenir: el candidato deberá mostrar y priorizar los aspectos sobre los que desea mejorar el centro. Al margen de cuestiones vinculadas, por ejemplo, a la mejora de las instalaciones y de los recursos materiales y humanos de los que dispone, el candidato no debe olvidar que hay siete aspectos que deben tener máxima prioridad:
 - i. Resultados de las evaluaciones internas (calificaciones de áreas o materias y de competencias clave).
 - ii. Resultados de promoción del alumnado en cada curso y, en el caso, de titulaciones en las diferentes etapas.
 - iii. Resultados en las evaluaciones individualizadas.
 - iv. Datos de alumnado que abandona el centro.
 - v. Datos sobre reclamaciones a las calificaciones.
 - vi. Datos sobre el clima de convivencia en el centro.
 - vii. Participación de la comunidad educativa.

Respecto de este último aspecto, nos parece llamativa la propuesta de Hernando (2015) para implicar de manera directa a la comunidad educativa en el centro. En ella incita a los futuros directores a sacarle el polvo al proyecto educativo de centro. Según este autor, el proyecto de dirección debe estar basado en el proyecto educativo que ha sido consensuado por la comunidad educativa. No debe encerrarse en las estanterías del despacho del director, sino un documento vivo que permita rediseñarlo con dinámicas participativas que permitan que las familias puedan

acercarse a conocerlo. Según Hernando, se deben aprovechar las semanas culturales, de temática especial para dar un espacio de redacción a los padres en el conjunto del proyecto; pero no sentados, sino de pie, en círculos, con post-its, compartiendo ideas y mucho papel continuo para disfrutar. Esta invitación a la apertura de los centros a la comunidad educativa ha sido igualmente recordada por la OCDE (OCDE, 2015) indicando que es necesario implicar a los padres, las familias, las comunidades, y a los propios estudiantes, en el aprendizaje y la educación (no sólo estableciendo buenas relaciones para animarlos, sino también porque son agentes estratégicos determinantes en la mejora de los resultados de aprendizaje).

3. Priorización de los objetivos para la mejora del centro (20%): El candidato debe decidir en coherencia, y a partir del análisis anterior, cuál o cuáles son los aspectos que desea acometer para mejorar el centro educativo. Se trata de definir una serie de objetivos evaluables sobre los cuales se realizará un plan a corto (1 curso), medio (dos cursos) y largo plazo (4 cursos).
4. Plan de actuación sobre los objetivos priorizados (20%): En este apartado el candidato debe definir (1) la metodología de trabajo que desea liderar, (2) la secuencia de actuaciones que pretende desarrollar en cada objetivo, y (3) qué órganos/personas se van a responsabilizar de su desarrollo. Ningún plan de actuación debe diseñarse sin contar con el conocimiento de las características de las personas que lo van llevar a cabo (los docentes, el personal de administración y servicios, las familias, otras instancias). Esto no quiere decir que el candidato deba “plegar” sus pretensiones a las limitaciones de su equipo de docentes. Es evidente que en un centro educativo público, a día de hoy, el director no puede elegir a las personas que van a trabajar en su proyecto. Es por ello que si realmente quiere liderar un proyecto de dirección, y por lo tanto a las personas que va a dirigir, debe apoyarse en las potencialidades de quienes van a formar parte de él. A partir de ese conocimiento y de un cierto consenso en la determinación de las

actuaciones que se van a acometer, es importante determinar la responsabilidad y necesidades que cada una de las personas del claustro o de otros estamentos u organismos va a tener en el proceso de mejora.

5. Plan de formación (15%). Diferenciamos dos niveles:

a) Plan de formación de centro: a partir de los objetivos planteados y de las líneas de actuación propuestas, el candidato puede detectar ciertas necesidades de formación en el profesorado. Dichas necesidades, tal y como se ha justificado a lo largo de este artículo, deben ser atendidas, preferentemente, desde la modalidad formativa de proyectos de formación del centro. Esta modalidad no debe privar al candidato de la oportunidad de proponer procesos de enseñanza entre iguales basados en el intercambio de prácticas educativas eficaces, conocimiento de experiencias innovadoras, o procesos de tutorización de docentes expertos con noveles (dentro o fuera del propio centro).

b) Plan de formación de la dirección: Dentro de las actuaciones que se definan, el candidato debería proponer el plan de formación vinculado a su propia mejora como gestor de un centro educativo. La OCDE (2015) insiste en que los directores escolares deben formarse en técnicas de observación y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje, y de información de retorno. Se pueden considerar las estructuras que refuerzan la capacidad de los directores escolares para implementar procesos eficientes de autoevaluación; por ejemplo, creando nuevas funciones de evaluación escolar para diferentes miembros del personal (establecer equipos específicos responsables de la mejora escolar o el análisis de datos, etc.). Es esencial garantizar que todos los miembros del centro escolar con responsabilidades de evaluación tengan las competencias necesarias en la observación de la clase, en las entrevistas, en la recogida de datos, en el análisis y la interpretación de los resultados, de modo que se garanticen tanto la validez como la fiabilidad del proceso evaluativo y se permita entender los resultados de la evaluación. En este apartado se debe dar preferencia a las propuestas que lanza la administración educativa para la formación permanente de los directores de los centros. Sin embargo,

puede ser interesante igualmente que el director de un centro conozca otros contextos de gestión de los que pueda enriquecer su bagaje como gestor eficaz de recursos económicos y humanos. El PREAL (2008) plantea algunos ejemplos que podrían ser implementados progresivamente en los procesos de selección de los directores de centros escolares. Entre esos ejemplos llama la atención lo planteado en la ciudad de Singapur donde se intenta capacitar a los futuros directores durante 6 meses para aplicar las mejores prácticas en los centros educativos que van a dirigir de las que se destacan los siguientes aspectos:

- i. La realización de cursos de gestión y liderazgo tomados de programas líderes de capacitación de ejecutivos (con ejemplificaciones vinculadas al ámbito educativo y externas al ámbito educativo).
- ii. La asistencia, un día por semana, a escuelas donde los candidatos son asignados a determinadas tareas con el fin de desarrollar enfoques innovadores para los problemas más complicados que debe afrontar la escuela.
- iii. Proyectos grupales, en los que los candidatos trabajan en equipos para desarrollar nuevos enfoques educativos. Sobre este particular, Marina (2015) recomienda a las CC.AA. el establecimiento de una coordinación entre todos los directores de los centros de educación Infantil y Primaria y los de Secundaria de una ciudad o de una zona –algo parecido a los “superintendentes” de los sistemas anglosajones- para buscar sinergias entre ellos y a ser posible establecer planes educativos para la ciudad o la zona hechos desde el aula. La misma OCDE (OCDE, 2015) invita al establecimiento de redes de aprendizaje profesional (vinculados al ejercicio de la dirección escolar) que redunden en la mejora de los centros educativos.
- iv. Programa internacional de dos semanas en una empresa extranjera (por ej., IBM, HP, Ritz Carlton), donde observan a los

principales ejecutivos del sector privado para obtener una perspectiva de liderazgo distintiva.

- v. Evaluación rigurosa, pues sólo los candidatos que demuestren contar con las competencias necesarias serán designados directores.
6. Seguimiento y evaluación del proyecto de dirección (20%): De cada uno de los objetivos se propone realizar un informe de seguimiento de la evaluación, al menos trimestralmente. Los resultados se comunicarán y valorarán en los órganos de coordinación pedagógica del centro, proponiendo, en su caso el mantenimiento o modificación del plan de actuación previamente definido. Todo director debe tener como objetivo al final de su mandato presentar a la comunidad educativa evidencias de las mejoras producidas en los objetivos planteados inicialmente y respecto a los datos de los que partía el propio centro.

Finalmente, consideramos necesario que se analicen desde las diferentes administraciones educativas los siguientes aspectos:

- 1 Formación: Es necesario que se forme a los docentes, con carácter previo a la superación del proceso de selección de directores, sobre el procedimiento de elaboración de un proyecto de dirección. Esta circunstancia está recogida en uno de los módulos troncales contenidos en los programas formativos de los cursos de formación sobre el desarrollo de la función directiva regulado por el Real Decreto 894/2014 referenciado anteriormente. A pesar de que este curso no es todavía un requisito imprescindible, de acuerdo con la disposición transitoria primera de la LOMCE (*“durante los cinco años siguientes a la fecha de la entrada en vigor de esta ley orgánica”*), es conveniente que las administraciones educativas puedan ya utilizar la estructura planteada por este Real Decreto como guía para diseñar las propuestas formativas dirigidas a los directores.
- 2 Normativa: Es importante que se analicen los apartados que debe incluir un proyecto de dirección escolar, el contenido preciso que debe acometerse en cada apartado y el valor que se le da a cada uno de

estos en un proceso de valoración. A este respecto, los aspectos a valorar del proyecto de dirección por parte de una comisión deben hacer referencia directa a los apartados que preceptivamente deben incluirse. Sobre este particular sería interesante que las administraciones publicasen una guía que ayudase a los candidatos a la dirección a la elaboración de un proyecto de dirección. Dicha guía sería pública y formaría parte del contenido del curso de formación que comentábamos anteriormente. Además, el candidato y la comisión deben conocer previamente cuáles son los apartados que tienen una mayor relevancia dentro del proyecto.

- 3 Seguimiento: Sería interesante que las comisiones de valoración constituidas para valorar los procesos de renovación pudieran reunirse anualmente con el fin de realizar un seguimiento del ejercicio profesional de los directores previamente seleccionados. Esta evaluación formativa (acompañada de informes emitidos por la Inspección) permitiría mejorar el seguimiento y asesoramiento sobre el ejercicio profesional de un director a lo largo de su periodo cuatrienal.
- 4 Inspección: La Inspección de Educación debe tener un papel relevante y activo en este proceso procurando:
 - a) Asesoramiento a los miembros de la comisión de selección. En los procesos de selección la Inspección debería procurar alguna reunión previa al día de la selección del candidato con el fin de acometer el análisis de la normativa, y los criterios a aplicar en la valoración de los proyectos de dirección. Tras dicha reunión, los miembros procederían al análisis del proyecto de dirección. Teniendo en cuenta que las convocatorias de algunas administraciones educativas (por ejemplo, Aragón) no impiden esta posibilidad, debería establecerse como criterio de actuación común dentro de una misma administración.
 - b) Información a la administración educativa sobre los aspectos a mejorar en la normativa que regula los procesos de renovación, selección y designación.

c) Firmeza en la aplicación de la norma. Es importante que la Inspección vele por reclamar al candidato y a los miembros de la comisión un análisis concreto del centro educativo que se aspira a dirigir (por medio de datos, observaciones precisas, mejoras logradas, y ejemplos).

CONCLUSIÓN

En definitiva, se pretende trasladar la relevancia y el impacto que un proyecto de dirección fundamentado en estos aspectos puede tener de cara a la mejora de los centros docentes, al beneficio del conjunto de la comunidad educativa, pero sobre todo en los destinatarios de toda acción educativa: los alumnos. Se defiende que se favorezca la posibilidad de ir más allá del tradicional planteamiento de los proyectos de dirección (quizás también de su valoración) como un mero trámite administrativo para cumplir con los requisitos de la convocatoria. A lo largo del texto, hemos hecho referencia a los desajustes planteados entre el modelo de dirección que recogen los proyectos de dirección requeridos por las diferentes administraciones educativas y las demandas de los estudios internacionales (OCDE, 2015) respecto al futuro de la función directiva (mayor autonomía y rendición de cuentas sobre los resultados académicos). Así pues, además del diseño inicial, se destaca la necesidad de hacer un adecuado seguimiento y valoración del grado de consecución de los objetivos planteados, a nivel interno y ante los distintos sectores de la comunidad educativa, de cara a hacer las modificaciones oportunas durante y al finalizar el periodo de nombramiento, en caso de solicitar la renovación del mismo.

Agradecimientos

Al inspector de educación del Gobierno de Aragón, D. Miguel Figueras Martí por su colaboración en la revisión de este documento.

Financiación

Sin financiación expresa.

Conflicto de intereses

Ninguno.

Referencias bibliográficas

COMBAS (2013). Guía para la formación en centros sobre las competencias básicas y aplicación digital. Consultada en <http://blog.educalab.es/cniie/2013/12/06/guia-para-la-formacion-en-centros-sobre-las-competencias-basicas-y-aplicacion-digital/> Recuperado el 5 de abril de 2016 en http://www.mecd.gob.es/inee/Ultimos_informes/TALIS-2013.html

D'Angelo, E. y Rusinek, G. (2011). Proyecto Combas: Informe de evaluación externa. MECD. Recuperado el 2 de febrero de 2016 en <http://rieoei.org/rie64a04.pdf>

DELORS, J. (1996). Educación: dentro hay un tesoro. UNESCO, París.

Estruch, J. (2002). Hacia la profesionalización de la dirección de centros escolares. Revista de Educación, núm. 329, pp. 77-90

Hernando, A. (2015). Viaje a la escuela del siglo XXI. Fundación telefónica.

INEE (2016¹). Alumnos de bajo rendimiento: por qué se quedan atrás y cómo se les puede ayudar. Instituto Nacional de Evaluación Educativa (Recuperado el 9 de marzo de 2016 en <http://blog.educalab.es/inee/2016/02/10/alumnos-de-bajo-rendimiento-por-que-se-quedan-atras-y-como-se-les-puede-ayudar/>).

¹La OCDE presentó el 16 de febrero de 2016 los datos del estudio “Alumnos de bajo rendimiento: por qué se quedan atrás y cómo se les puede ayudar”. Un informe temático que resulta de los datos que la OCDE sigue extrayendo del estudio de PISA 2012.

- López Rupérez, F. (2009). La reforma de la educación escolar. FAES. Recuperado el 30 de marzo de 2016 en www.fundacionfaes.org
- Luengo, F. y Melero, N. (2014). La red europea KeyCoNet: innovación para el desarrollo de las competencias clave en la comunidad educativa. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 5, 209-221.
- Marina, J.A., Pellicer, C. y Manso, J. (2015). Libro blanco de la profesión docente y su entorno escolar. Resumen ejecutivo. Recuperado el 8 de marzo de 2016 en <http://www.mecd.gob.es/mecd/dms/mecd/destacados/libro-blanco/libro-blanco-resumen-ejecutivo.pdf>
- Mckinsey&Company (2007). How the world's best performing school systems come out on top. Consultado en <http://mckinseyonsociety.com/how-the-worlds-best-performing-schools-come-out-on-top/>
- Mckinsey&Company (2012). Educación en España: motivos para la esperanza. Recuperado el 21 de febrero de 2016 en <http://www.mckinsey.com/global-locations/europe-and-middleeast/spain/es/latest-thinking>.
- OCDE (2015): Política educativa en perspectiva: hacer posibles las reformas. OCDE diciembre de 2015. Fundación Santillana.
- OECD (2014), TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning, OECD Publishing, París, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>. Recuperado el 10 de marzo de 2016 en <http://www.oecd.org/edu/school/talis-2013-results.htm>.
- Polo, I. (2010). Los Proyectos de Formación en Centros en Competencias Básicas: una oportunidad para el impulso de la autonomía pedagógica. *CEE Participación Educativa*, 13, pp. 26-41
- Polo, I. (2015). Orientaciones para el diseño de instrumentos de evaluación competenciales a partir de los estándares de aprendizaje evaluables. *Revista Avances en Supervisión Educativa* nº 23.

PREAL (2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos, nº 41. Estudio basado en McKinsey-2007.

TALIS (2013). TALIS Estudio Internacional de la Enseñanza y el Aprendizaje. Recuperado el 15 de marzo de 2016 en http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/talis2013/talispublicacion_essep2014.pdf?documentId=0901e72b81adaba0

Zaitegui, N (2011). Una buena dirección para la escuela pública: competencias y transformaciones necesarias. *Organización y Gestión Educativa*, nº2.

Referencias normativas utilizadas en la elaboración de este artículo.

DECRETO 155/2010, de 2 de noviembre, de la dirección de los centros educativos públicos y del personal directivo profesional docente (DOGC 11-11-10).

Decreto 27/2014, de 24/04/2014, por el que se modifica el Decreto 91/2012, de 28 de junio, por el que se regulan las características y los procesos relativos al ejercicio de la función directiva en los centros docentes públicos de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (DOCM 25-4-14).

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 (DOGC 5-3-15).

DECRETO 59/2007, de 6 de marzo, por el que se regula el procedimiento para la selección y nombramiento de los Directores y Directoras de los Centros Docentes Públicos, a excepción de los universitarios (BOJA 23-3-07).

Decreto 91/2012, de 28/06/2012, por el que se regulan las características y los procesos relativos al ejercicio de la función directiva en los centros docentes públicos de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (DOCM 29-6-12).

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 2015-16.

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 (BORM 27-11-15).

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 (BOC 11-3-15).

ORDEN FORAL 202/2010, de 2 de diciembre, por la que se regula la selección, la evaluación y la renovación del nombramiento de los directores y directoras de los centros públicos dependientes del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra (BON 14-1-11).

Orden de 04/03/2015, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se convoca concurso de méritos para la renovación, selección y nombramiento de directores de los centros docentes públicos no universitarios de Castilla-La Mancha (DOCM 10-3-15).

ORDEN de 1 de abril de 2015 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 (DOE 10-4-15).

ORDEN de 18 de febrero de 2015 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 (DOG 12-3-15).

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 (BORM 22-5-14).

ORDEN de 26 de marzo de 2007, por la que se desarrolla el procedimiento de selección de los directores y directoras de los centros docentes públicos, a excepción de los universitarios, y se establece el baremo a aplicar en dicha selección (BOJA 3-4-07).

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 (BOA 11-11-15).

ORDEN de 8 de noviembre de 2007, por la que se establece el procedimiento para la Evaluación de los Directores y Directoras en los centros docentes públicos de Andalucía, a excepción de los universitarios (BOJA 10-12-07).

ORDEN EDU/166/2015, de 4 de marzo, por la que se convoca concurso de méritos para la selección y nombramiento, en 2015, de directores de centros públicos de enseñanzas no universitarias dependientes de la Consejería de Educación (BOCL 12-3-15).

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 establecido en el artículo 134.1.c) de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, así como de los correspondientes cursos de actualización de competencias directivas (BOE 7-11-14).

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 (BON 21-11-13).

RESOLUCIÓN de 12 de enero de 2015, de la Dirección General de Recursos Humanos, por la que se convoca procedimiento para la renovación de los

nombramientos de los directores de centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad de Madrid, nombrados en virtud de las convocatorias realizadas por las Resoluciones de la Dirección General de Recursos Humanos, de 18 de abril de 2007 y de 6 mayo de 2011(BOCM 16-1-15).

RESOLUCIÓN de 16 de marzo de 2015, 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 en la Comunidad de Madrid (BOCM 20-3-15).

RESOLUCIÓN de 26 de enero de 2015, 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 Valenciana. (DOCV 2-2-15).

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 (BOE 4-4-15).

RESOLUCIÓN de 4 de noviembre de 2015, del Director General de Centros y Personal Docente, por la que se convoca la renovación y se determinan los criterios de evaluación del ejercicio del cargo de director o directora de centros docentes públicos, en el ámbito de la Generalitat (DOCV 9-11-15).

Resolución de 5 de febrero de 2015, 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 2015-2019 (BOC 13-2-15).

Resolución de la consejera de Educación, Cultura y Universidades de 10 de marzo de 2015 por la que se convoca el concurso de méritos para la selección de directores de centros docentes públicos no universitarios de las Illes Balears y se aprueban las bases que lo tienen que regir (BOIB 14-3-15).

Resolución del Consejero de Educación y Universidad de día 12 de noviembre de 2015 por la cual se establece el procedimiento para evaluar la tarea desarrollada por los directores de los centros docentes públicos no universitarios que finalizan el periodo de ejercicio del cargo el 30 de junio de 2016 y el procedimiento para optar a continuar en el cargo por un nuevo periodo (BOIB 19-11-15).