

El liderazgo y la dirección de los centros educativos en un contexto de autonomía y rendición de cuentas

/

School Leadership and Management in a Context of Autonomy and Accountability

Francisco J. Cuadrado Muñoz*

Inspector de Educación de la Delegación Territorial de Educación de la Junta de Andalucía en Córdoba

DOI: <https://doi.org/10.23824/ase.v0i42.887>

Resumen

La dirección de los centros educativos y el liderazgo contribuyen a la mejora de los logros escolares y se desarrollan conjuntamente, casi como dos caras de la misma moneda, en un contexto de autonomía con rendición de cuentas, a pesar de la complejidad, posibilidades y limitaciones que puedan tener en su desarrollo. El presente artículo aborda una revisión de literatura existente al respecto y aportaciones relevantes de interés y a pesar de que se sepa poco sobre cómo los centros educativos y los líderes escolares utilizan en la práctica la autonomía para la mejora de la calidad y equidad, existen útiles conclusiones de diferentes investigaciones que permiten establecer aspectos a considerar para el desarrollo de una dirección y un liderazgo escolar de éxito, en todo caso compatibles con el ejercicio y la práctica de la autonomía, y su consiguiente rendición de cuentas.

* Contacto: francisco.cuadrado.edu@juntadeandalucia.es

Palabras clave: Liderazgo; director de colegio; autonomía; rendición de cuentas.

Abstract:

School management and leadership contribute to the improvement of school achievement and are developed together, almost like two sides of the same coin, in a context of autonomy with accountability, despite the complexity, possibilities and limitations that they may have in their development. This article addresses a review of existing literature on the subject and relevant contributions of interest, and despite the fact that little is known about how schools and school leaders use autonomy in practice to improve quality and equity, there are useful conclusions from different investigations that allow us to establish aspects to consider for the development of successful school management and leadership, in any case compatible with the exercise and practice of autonomy, and its consequent accountability.

Key words: Leadership; educational management; school autonomy; accountability.

La mayor parte del status quo proviene de definiciones externas muy fijas de poder, liderazgo y posición. Muévase con sus compañeros, estudiantes y profesores hacia diferentes definiciones que sean dinámicas, internas y de influencia compartida que guíen, conecten, sirvan y generen nueva energía y grandes soluciones. No necesitas permiso para hacerlo. En casos de éxito, es el sistema interno (escuela, comunidad, región) el que se convierte en la fuerza líder que enfrenta proactivamente e influye en el sistema externo (políticas, regulaciones). Los directores son clave para el surgimiento de los sistemas internos, que a su vez podrían y deberían ser una fuerza mayor para la transformación del sistema. (Fullan, 2023, p. 159)

1. El liderazgo escolar y la autonomía, como factores que favorecen la calidad educativa.

El liderazgo escolar es el segundo factor de influencia en el aprendizaje de los alumnos después de la enseñanza en el aula. Fue la primera de las siete afirmaciones consistentes sobre el éxito del liderazgo escolar que formularon, a partir de diferentes investigaciones previas, Leithwood et al. (2008). Y ha sido ampliamente aceptada, como reconocen los propios autores en su revisión posterior (Leithwood et al., 2019), entre los investigadores del liderazgo educativo (Fullan, 2016; Day et al., 2016; MacLeod, 2020; Gento Palacios et al., 2022; Gurr, 2023b; Gairín Sallán, 2024; entre otros muchos). Desde hace años, las investigaciones han establecido que el ejercicio de la dirección es clave para el éxito o el fracaso de la institución escolar por su influencia en el conjunto de la cultura y clima del centro, especialmente en las prácticas docentes, lo que tiene significativos efectos en la mejora de los resultados y logros del alumnado (Rodríguez y Hovde, 2002; OCDE, 2019; Leithwood et al., 2019; Eryilmaz y Sandoval Hernández, 2022). Esta afirmación, tan evidente, no es fácil de constatar en la realidad a pesar de los estudios cada vez más frecuentes al respecto que incluso la cuantifican (Grissom et al., 2021; López Rupérez, 2024), sobre todo porque las influencias del ejercicio del liderazgo no se producen a través de una interacción directa con el alumnado, sino de manera indirecta, en aspectos como la cualificación y continuidad del profesorado, el clima escolar de convivencia, el currículum con sus metodologías e innovaciones; y también directa, como las relaciones con las familias

y el contexto del centro, con el alumnado y los planteamientos existentes de mejora, especialmente de la calidad de los aprendizajes del alumnado atendido con equidad en su diversidad, etc... Entre las dificultades, para establecer los efectos de estas influencias, nos encontramos que las posibles mejoras que pueda lograr la dirección de un centro a medio o largo plazo están condicionadas en mayor o menor medida por factores externos, como la extensión o limitación de la autonomía con una regulación determinada en la adjudicación de recursos esenciales por parte de la Administración educativa o los retos de atención educativa que plantea el alumnado en el contexto en el que sitúa el centro. No obstante, el margen de mejora de la calidad y equidad en el ejercicio de la dirección escolar desde la autonomía siempre es posible, como vienen demostrando múltiples prácticas de dirección (Grissom et al., 2021; Fullan, 2023).

El consenso en torno a la necesaria descentralización en la Administración educativa se ha concretado en sucesivas reformas en las últimas décadas, también en nuestro país. Entre otros aspectos y, de manera destacable, en el reconocimiento e impulso de la autonomía de los centros educativos (Cuadrado Muñoz, 2019). Se considera la autonomía de los centros educativos como la “panacea” para la mejora de la calidad (De Grauwe, 2005), aunque determinados autores, tras numerosos estudios, muestran algunas prevenciones. Sobre todo, porque puede generar más desigualdades a nivel escolar y sistémico, especialmente cuando está impulsada por las lógicas de la mercantilización, la competencia, la eficiencia económica y la rendición de cuentas pública, que obligan a las escuelas a administrarse como empresas (Bolívar Botía, 2010; Bonal y Belleï, 2020; Keddie et al., 2022).

Lo cierto es que en el Preámbulo de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) se plantea textualmente, siguiendo lo establecido por las sucesivas leyes orgánicas de educación en España en las últimas décadas del siglo XX, “un marco legislativo capaz de combinar objetivos y normas comunes con la necesaria autonomía pedagógica y de gestión de los centros docentes” que “obliga, por otra parte, a establecer mecanismos de evaluación y de rendición de cuentas”, aspecto de creciente insistencia en las reformas legislativas de este siglo en nuestro país. Con ello, se han ido siguiendo las recomendaciones al respecto de organismos

internacionales, que formulan ideas y propuestas de políticas educativas que influyen en las decisiones de los gobiernos de los diferentes países, como hace principalmente la OCDE, o la Unesco, Banco Mundial, la Unión Europea... (Unesco, 2017; Niemann, 2022; Elfert e Ydesen, 2023). El desarrollo de la autonomía escolar con responsabilidad o rendición de cuentas se ha extendido y se aborda constantemente, al no existir una formulación cerrada, en los debates educativos globales y se adopta, ajusta, y se lleva a la práctica en países con niveles variados de desarrollo económico y diferentes tradiciones administrativas, incluso por gobiernos de diversas y contrapuestas tendencias políticas (Parcerisa Marmi y Verger Planells, 2023). Estas tendencias globales de política educativa son identificables en la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) y las modificaciones posteriores introducidas en su redacción en 2013 (LOMCE) y 2020 (LOMLOE), con sus consiguientes desarrollos normativos por parte de los gobiernos de las comunidades autónomas.

En el artículo 2 del texto consolidado de la LOE, la “autonomía pedagógica, organizativa y de gestión”, junto con “la función directiva” se consideran, entre otros, “factores que favorecen la calidad de la enseñanza”, y a los que “en especial” hay que prestar “atención prioritaria”. Como consecuencia, se ha puesto el foco en la importancia e interés de la dirección en este nuevo contexto organizativo y de funcionamiento autónomo, al transferir la responsabilidad de determinada toma de decisiones a los propios centros educativos, por lo que viene adquiriendo relieve la rendición de cuentas, como información de lo que se hace en el uso de ejercicio de la autonomía otorgada. No obstante, como señala Montero Alcaide (2022), “la dirección escolar en el sistema educativo español tiene todavía pendiente la definición de un modelo no sujeto a la ambigüedad o a la insuficiencia de sus elementos distintivos”.

En el estudio sobre el informe TALIS 2013 (OCDE, 2016, p. 33), dedicado al liderazgo escolar para el aprendizaje, se afirma que los líderes escolares tienen un impacto en el establecimiento de comunidades de aprendizaje profesional en sus centros educativos, porque pueden estimular la colaboración de los docentes para cambiar sus prácticas y un sentido de propósito compartido que involucre también al alumnado y a sus familias. Dada la importancia que se otorga al liderazgo educativo, en el estudio del informe TALIS 2018 se considera destacado definir y establecer

requisitos de conocimientos y competencias profesionales claras para la dirección escolar, en una formación inicial y sobre todo aprendizaje continuo ligado a la experiencia en el desempeño, con oportunidades para participar en comunidades de práctica e investigación colaborativa con sus pares de otras escuelas para mejorar su liderazgo, y establecer iniciativas con las que liberen tiempo y lo dediquen a tareas relacionadas con el currículo y la enseñanza (OCDE, 2019, p. 38). Estos imperativos de la política educativa operan en los distintos países como “narrativas maestras globales”, desempeñando un papel hegemónico dentro del marco de “los híbridos económicos, políticos y culturales que ha configurado la globalización” (Zajda, 2014, p. 115). Como señala Neeleman (2019), los sistemas educativos en muchos países están avanzando, como ocurre en nuestro contexto, hacia una combinación de mayor autonomía escolar y consecuente mayor rendición de cuentas. Por tanto, la toma de decisiones a nivel de centro educativo se ha vuelto primordial y el papel del líder escolar ha ganado importancia en una organización autónoma. A pesar de estas tendencias, afirma esta autora, sorprendentemente se sabe poco sobre cómo las escuelas y los líderes escolares utilizan en la práctica la autonomía de los centros educativos. Para Mincu (2022), el liderazgo escolar es tanto una cualidad procesual como un rasgo posicional y, por lo tanto, puede desempeñarse de diversas formas en sistemas escolares de gran autonomía. Para Kemethofer et al. (2023), los enfoques de dirección basados en la autonomía y la rendición de cuentas no generan automáticamente nuevas prácticas de liderazgo. Y, en consecuencia, el liderazgo escolar parece estar menos relacionado con las características sistémicas que con las características individuales de la escuela.

2. La evolución de la dirección y el liderazgo.

De acuerdo con la investigación existente sobre la dirección escolar, referida no solo a la persona que desempeña la dirección, sino al equipo directivo como responsable conjunto del centro educativo (Gairín Sallán, 2023, 2024), en el artículo 131 de la LOE, en su redacción actual, se dice que “ha de conjugar la responsabilidad institucional de la gestión del centro como organización, la gestión administrativa, la gestión de recursos y el liderazgo y dinamización pedagógica, desde un enfoque colaborativo, buscando el equilibrio entre tareas administrativas y pedagógicas”.

Gairín Sallán (2023) distingue entre directivos, miembros de la organización que tienen la responsabilidad institucional de gestionarla, con tareas como mantener las actividades diarias, asegurar que el trabajo se haga, controlar los resultados y la eficiencia; y liderazgos, que van referidos a cómo desarrollan esas responsabilidades las personas, con su propio comportamiento y en relación con los demás, desde un enfoque orientado al futuro, al cambio y al desarrollo de la institución, a la calidad y la efectividad en su funcionamiento y servicios que presta. La dirección se centra en que la organización funcione de acuerdo con unas regulaciones dentro de un sistema educativo, mientras que el liderazgo se vincula más a la manera como logramos que las personas se involucren en la mejora y se comprometan, más allá del simple cumplimiento, integrando sus expectativas e intereses en contextos concretos. Para Murillo Torrecilla y Azorín Abellán (2024), el simple gestor se obliga a tomar decisiones empujado por la urgencia de la realidad; en cambio, “un líder tiene una visión y trabaja para conseguirla, entusiasma a la comunidad en torno a un sueño y tiene los conocimientos para convertir los sueños en acciones” (p.195).

Por lo que, a pesar de la complejidad con que se relacionan, por la variedad existente de planteamientos tanto en la manera de desempeñar la dirección como el liderazgo educativo, “pueden considerarse como dos caras de una misma moneda”, aunque difíciles de compaginar y aplicar (Gairín Sallán, 2024). Según Tintoré Espuny et al. (2022):

Hoy en día, la gestión educativa tiene una connotación negativa porque a veces se relaciona con el control, el dominio, las estructuras rígidas y un enfoque exagerado en la eficiencia. Por el contrario, el liderazgo educativo es más valorado y estudiado porque se centra en los fines y propósitos institucionales y se asocia con la motivación, el cambio, la mejora, la autonomía, la democracia, la creación de relaciones o el desarrollo de procesos colaborativos. (p. 2)

Como señala López Rupérez (2024), el término liderazgo ha ido sustituyendo al de dirección escolar en la literatura académica angloamericana, hasta el punto de dejar de utilizarse este último, a diferencia de lo que ocurre en nuestro país. No

obstante, la complejidad del ejercicio del liderazgo escolar es tal, que incluso aquellos que han estado investigando el tema durante décadas aún no han llegado a un acuerdo sobre lo que significa (Townsend et al., 2020). La cuestión del liderazgo educativo, y la abundante literatura al respecto, según Bolívar Botía et al. (2013), expresa la preocupación de los sistemas educativos “sobre qué se puede hacer, aquí y ahora, para mover y dinamizar las escuelas, de modo que puedan conseguir buenos aprendizajes para todos los alumnos. Por tanto, va vinculada a la mejora educativa.” La evolución de la historia del liderazgo refleja la literatura de la administración de empresas, no siempre extrapolable con facilidad a contextos educativos.

En las últimas décadas, se pueden identificar como predominantes cinco modelos de liderazgo escolar (Murillo Torrecilla, 2006; Bolívar et al., 2013; Leithwood et al., 2019; Tintoré Espuny y Gairín Sallán, 2022, 2024): Con el liderazgo instructivo, desarrollado en los años 70 y 80 del siglo pasado en torno al movimiento de escuelas eficaces, la dirección presta gran atención a la calidad de la enseñanza, aunque era excesivamente jerárquica e individualista y se centraba más en la enseñanza que en el aprendizaje. Con el liderazgo transformacional, surgido del movimiento de reestructuración escolar a partir de los años 90, la dirección promueve un funcionamiento colegiado, comprometido con la necesidad de cambio en una visión compartida, con compromisos de actuaciones prácticas para el desarrollo del conjunto del personal del centro. Desde comienzos de este siglo, se han planteado, entre otros modelos, el liderazgo distribuido, que comparte responsabilidades, reconociendo el papel y las aportaciones de diferentes personas al conjunto de la organización, permitiendo el desarrollo de sus capacidades; el liderazgo para la justicia social, se centra en la capacidad del liderazgo para crear una cultura colaborativa de equidad e inclusión que aborde la justicia social (Bolívar et al., 2013; DeMatthews; 2014; Karakose et al., 2023; Murillo Torrecilla y Azorín Abellán, 2024); y el liderazgo para el aprendizaje combina aspectos de diferentes tipos de liderazgo (Townsend et al., 2020; Drysdale y Gurr, 2022), que, más allá de simplemente considerar rendimiento o resultados de aprendizaje del alumnado, se centra en promover el aprendizaje profesional, organizacional y de liderazgo, con la vitalidad que generan sus interconexiones y el clima que crean para la exploración, la indagación y la creatividad dentro de la comunidad de aprendizaje que se constituye en el centro educativo

(MacBeath y Townsend, 2011; MacBeath et al., 2018; Fernández Martínez y Díaz, 2022).

En España, los estudios del liderazgo escolar han seguido una trayectoria similar, como consideran Tintoré Espuny y Gairín Sallán (2024). Han ido centrando su interés en las últimas décadas desde el liderazgo individual del director al liderazgo ejercido por diferentes miembros de la comunidad educativa (Gurr, 2023a), y también de manera creciente en este siglo, sobre todo en esta década, en torno al liderazgo en niveles intermedios del sistema o *middle tier* (distritos, regiones, municipios y sus correspondientes responsables, inspección educativa,...) para dinamizar mejoras a nivel de sistema (ministerios, consejerías,...), siempre con respeto a la autonomía de los centros educativos.

Con la enorme diversidad de líderes en diversos contextos, puede ocurrir que unos se identifiquen con un determinado modelo y otros con una combinación de modelos (Cheng, 2024). Lahtero y Salonen (2022), citados por Fullan (2023, p. 161), concluyen que “el papel central de un director es iniciar, sostener y participar activamente en los procesos sociales de colaboración, establecimiento de objetivos y construcción de comunidades de aprendizaje”. Por lo que, afirma Fullan (2023), los equipos están en el corazón del liderazgo colaborativo. En la actualidad, y siguiendo lo afirmado por García Martínez et al. (2020), nos encontramos en España entre un modelo en retroceso de directores escolares heredados (burocráticos, dependientes de los colegas y del contexto), y nuevos planteamientos en auge basados en el ejercicio del liderazgo, la autonomía, y el profesionalismo.

En definitiva, y según Tintoré Espuny y Gairín Sallán (2024), el liderazgo que funciona en los centros educativos es el que “concentra características centrales del liderazgo instructivo, transformador, inclusivo y distribuido, focalizándose en la mejora del aprendizaje y la mejora de la escuela”, por lo que “habría que optar por un modelo que incorporara lo mejor de cada tipo de liderazgo y obviara sus limitaciones” (p. 93-94).

3. Desarrollo de la autonomía y el liderazgo en los centros educativos.-

La definición del equipo directivo, junto con las funciones otorgadas en sus desarrollos normativos, contempla la combinación de diferentes tipos de liderazgo en el conjunto del equipo directivo. Aunque la etiqueta de líderes también se puede aplicar en un sentido amplio a miembros de la comunidad educativa, especialmente al profesorado que está influyendo en la mejora de la calidad de la organización, ejerciendo o no determinado cargo intermedio, y que en un determinado momento más o menos continuo expresa un liderazgo en una determinada cuestión: renovación metodológica, organización de determinadas actividades, regulación de la convivencia, propuestas de mejora, revisión y autoevaluación de actuaciones realizadas,... Fernández Martínez y Díaz (2022) afirman que “el profesorado líder se centra en intervenciones que van más allá de los roles que tiene asignados en el aula como docente-educador. No busca únicamente la excelencia pedagógica en el aula, sino además aspira a ampliar el impacto de sus intervenciones a todo el centro, e incluso al contexto de este”. Estos líderes intermedios pueden tener funciones y expectativas muy diferentes dependiendo de su posición, aunque la cuantiosa investigación publicada sobre liderazgo escolar se ha centrado casi en exclusiva en la persona que ejerce como director o directora. Culturalmente en nuestro entorno, se mantiene como predominante esta identificación individual de la dirección escolar al haberse situado tradicionalmente en el centro del sistema y haberle atribuido la responsabilidad última de todo lo que ocurre en el centro educativo, aunque no sea cierto. Todo ello en un contexto de organización y funcionamiento de autonomía reconocido normativamente, en el que la dirección ejerce su capacidad de decisión propia a partir de unas funciones, competencias y recursos, transferidos o delegados por la Administración educativa, con responsabilidad o rendición de cuentas (Cuadrado Muñoz, 2024, p. 9-15).

Sin embargo, resulta cada vez menos creíble que una sola persona, por muchos valores, habilidades y capacidad de liderazgo que tenga, sea capaz de dirigir por sí sola una organización que ha aumentado en su complejidad (Gurr, 2023b, 2024), y donde no siempre dispone o se le permite un margen de decisión suficiente para ejercer esa autonomía, en la que una excesiva y persistente rendición de cuentas individualizada del cargo a través de una evaluación externa

formalizada y continua, puede condicionar, coartar e incluso inhibir el ejercicio de la autonomía otorgado. Sobre todo, si no existe una evaluación integral y sistemática del conjunto de otros factores clave de la organización y funcionamiento del centro que condicionan e inciden en la capacidad de la dirección para adoptar decisiones en torno a la mejora de la calidad y equidad, será difícil determinar hasta qué punto las personas que ejercen la dirección y diferentes liderazgos toman decisiones y qué repercusiones tienen sobre la organización.

Al respecto, y como indicador relevante, es continua la percepción de que los niveles de autonomía de los centros educativos en España son bajos (Sancho Gargallo, 2019). Es evidente, como consideran Ruano Castañé y Sancho Gargallo (2024), que el índice de autonomía escolar en España tiene un significativo margen de mejora a la vista de los estudios existentes. Y se vuelve a confirmar recientemente con el análisis de los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes PISA 2022 (OCDE, 2023b, p. 206-247), que en las gráficas referidas a autonomía sobre gestión de recursos, cuando la media de la OCDE de nivel 2 para centros públicos y nivel 5 para centros privados, en escala de 8, figura España en nivel 1 para centros públicos y nivel 3 para privados. En cuanto a autonomía curricular, con una media de la OCDE de 3 para centros públicos y 4 para privados, en escala de 6, nos sitúa en los niveles 1 y 2 respectivamente para centros públicos y privados. Sobre qué responsabilidades son encomendadas a los centros en el ejercicio de su autonomía, el programa PISA 2022 pidió a la dirección de los centros educativos que informaran sobre si la dirección, docentes, junta directiva de la escuela, autoridad educativa municipal, regional o estatal,... tienen la responsabilidad principal sobre determinados aspectos para asignar recursos a las escuelas, para determinar el programa de estudios, y para establecer directrices de evaluación de estudiantes, disciplinarias y de admisión escolar, información que se resume en la siguiente tabla 1 contenida en el documento de análisis publicado por la OCDE (2023b):

Tabla 1. Responsabilidades de la gobernanza escolar. Basado en informes de los directores. Promedio de la OCDE.

Responsabilidad:		Mantenida principalmente por:	Compartida con:
Recursos Humanos	Nombrar o contratar profesorado	Dirección	Autoridades Nacional/Regional
	Despedir o suspender de empleo al profesorado	Dirección	Autoridades Nacional/Regional
	Establecer los salarios iniciales de los docentes, incluido el establecimiento de escalas salariales.	Autoridades Nacional/Regional	Dirección
	Determinar aumentos de sueldos	Autoridades Nacional/Regional	Dirección
Recursos Financieros	Formular el presupuesto escolar	Dirección	Autoridades Nacional/Regional y Junta Escolar
	Decidir sobre las asignaciones presupuestarias	Dirección	Autoridad local y Junta Escolar
Currículo y Evaluación	Elegir los materiales de aprendizaje que se utilizan	Profesorado y Equipo Directivo	
	Determinar el contenido del curso, incluidos los planes de estudio nacionales/regionales.	Autoridades Nacional/Regional y Profesorado/Equipo Directivo.	
	Decidir qué cursos se ofrecen	Autoridades Nacional/Regional y Profesorado/Equipo Directivo.	Dirección
	Establecer directrices de evaluación de los estudiantes, incluidas evaluaciones nacionales y regionales.	Autoridades Nacional/Regional y Profesorado/Equipo Directivo.	Dirección
Establecer directrices y procedimientos disciplinarios para estudiantes		Profesorado y Equipo Directivo	Dirección y Junta Escolar
Aprobar la admisión de estudiantes en el centro educativo.		Dirección	

Fuente: OCDE, 2023b, Table II.6.1, p.210

Ante todo, hay que tener en cuenta que los diferentes aspectos se influyen entre sí, y por tanto pueden afectar positivamente o no unos a otros. Además, las diferencias entre países en su aplicación pueden llegar a ser sustanciales (OCDE, 2012, 2013). Posiblemente el aspecto más llamativo para nuestro contexto, y sin entrar en un análisis más amplio, sea que los equipos directivos en España, a diferencia del promedio de la OCDE, carezca por lo general de la más mínima capacidad de decisión para seleccionar y dar continuidad al profesorado en los centros que dirigen, que suele ser competencia exclusiva de la autoridad regional o estatal en nuestro país, lo que

dificulta con concursos de traslados, concursillos, y otras medidas de movilidad o procedimientos de provisión en precario del profesorado, la estabilidad de las plantillas. Son procedimientos, en su actual configuración, que no facilitan la ejecución y desarrollo de los proyectos educativos y programas de dirección en periodos amplios, que quedan sujetos a una impredecible mayor o menor continuidad del profesorado, especialmente extrema en aquellos centros alejados de importantes vías de comunicación o de grandes núcleos y zonas de alta densidad poblacional, en la llamada España vaciada o zonas urbanas desfavorecidas (Llorent Bedmar et al., 2017). Y no se trata de que los equipos directivos asuman también esta competencia, lo que aumentaría aún más su carga laboral y dedicación, sino de que al menos se establezcan medidas y/o incentivos que hagan posible una determinada continuidad de las plantillas que permitan el desarrollo adecuado de los proyectos de dirección y los proyectos educativos de centro, medida fundamental para la mejora de la calidad y equidad, en la adecuada atención a los procesos de aprendizaje del alumnado.

En el estudio de PISA 2022, al hacer una comparativa entre los distintos sistemas educativos sobre sus resultados en Matemáticas (una de las materias objeto de las pruebas), en aquellos que obtienen porcentajes más bajos, “las responsabilidades de los recursos humanos (es decir, contratación, despido, salarios) estaban en gran medida centralizadas a nivel nacional”, mientras que en los sistemas con mejores resultados, la dirección tenía “la responsabilidad principal sobre los recursos humanos.” (OCDE, 2023b, p. 214-16). Al respecto, la OCDE venía proponiendo recientemente y mantiene como medidas a aplicar para la mejora de la autonomía escolar:

- Equilibrar la autonomía escolar con la rendición de cuentas y desarrollar la capacidad a nivel local.
- Garantizar que todas las escuelas tengan la capacidad de contratar y retener docentes eficaces.
- Dotar a las escuelas de más responsabilidad en la gestión del personal docente.¹

¹ OCDE. GPS educativo. El mundo de la educación a tu alcance. Descripción general. Autonomía escolar. En: <https://gpseducation.oecd.org/revieweducationpolicies/#!node=41701&filter=all> (Última actualización de esta página por parte de la OCDE: 5 de diciembre de 2023)

Hay que insistir la destacada importancia que se les otorga a las políticas de gestión y retención del personal docente. Se considera, por parte de la OCDE-PISA, que con estas medidas y desde su autonomía los centros educativos concretos pueden promover mejor la innovación, utilizar recursos de manera más efectiva y contextualizar su respuesta educativa desde las necesidades locales, donde docentes con buena cualificación junto con liderazgos eficaces pueden valorar adecuadamente las necesidades de aprendizaje del alumnado, y (re)diseñar e implementar planes de estudio, evaluaciones internas y mecanismos de evaluación. Sin embargo, también se alerta de que las direcciones pueden carecer de tiempo, motivación o habilidades para innovar o usar su mayor autoridad sobre los asuntos escolares para sus propios intereses, por lo que las autoridades educativas, como garantes finales de la calidad del sistema escolar, normalmente han combinado la descentralización con mecanismos de rendición de cuentas (OCDE, 2023b, p. 211). Y a pesar de que está establecida en nuestro sistema educativo la autonomía, “sus bajos índices, muy lejos de aquellos presentados por otros países miembros de la OCDE, ponen el foco en la necesidad de otorgar un mayor ejercicio de la autonomía pedagógica y de gestión de los recursos” a los equipos directivos y centros docentes, sobre todo cuando en el análisis de indicadores que realiza recientemente este organismo de los resultados de PISA (OCDE, 2023a, p. 322), sugieren que cuando la autonomía y la rendición de cuentas se combinan adecuadamente, tienden a asociarse con mejores desempeños de los estudiantes. Es una afirmación constante y reiterada en documentos de este organismo internacional, que una década antes (OCDE, 2012, pág. 52) ya afirmaba “que los sistemas escolares que otorgan más autonomía a las escuelas para definir y elaborar sus planes de estudio y evaluaciones tienden a tener mejores resultados que los sistemas que no otorgan dicha autonomía”, aunque también se concluye que “los sistemas escolares de mayor rendimiento son aquellos que asignan recursos educativos de manera más equitativa entre las escuelas favorecidas y desfavorecidas.” (p. 4). Igualmente políticas de desarrollo curricular y de formación dirigistas y homogéneas, incluso procesos de rendición de cuentas con planteamientos cerrados y uniformes sobre cómo se ha de desarrollar el currículum, poco respetuosas con la autonomía de los centros, pueden desmovilizar la indagación de prácticas alternativas en los procesos de enseñanza-aprendizaje y limitar la innovación y la creatividad de manera más o menos extrema, y en último término, reducir la capacidad de decisión

establecida en normativa a los equipos directivos y al profesorado en lo relativo a autonomía curricular y su desarrollo.

A pesar de que se les otorgue a los centros esta capacidad de decisión curricular, los libros de texto se constituyen en no pocos casos en casi única opción curricular que se adopta, y que por ser externa y general, tiende a uniformar los procesos de aprendizaje, pese a las diferencias de contexto y necesidades de aprendizaje muy diversas del alumnado. Y en ningún caso, como se viene confirmando con el paso de los años, van a ser cuestionados los proyectos curriculares de las editoriales en procesos de rendición de cuentas, por lo que son adoptados en la convicción de que no se cuestionará cualquier práctica educativa que se ciña a ellos, indistintamente de que no se correspondan con las necesidades educativas del alumnado en un contexto concreto.

Hanushek et al. (2013, p. 25), en un amplio estudio sobre resultados de PISA, a partir de las cuatro oleadas de estas pruebas, que abarcaron el período 2000-2009, con más de un millón de estudiantes participantes en 42 países, concluyen que el hallazgo central de su estudio es que “las reformas de autonomía mejoran el rendimiento estudiantil en los países desarrollados, pero lo socavan en los países en desarrollo.” Para estos autores, en países con bajo desarrollo económico, la autonomía perjudica los resultados de los estudiantes, en particular en la toma de decisiones relacionadas con el contenido académico. Por el contrario, en los países desarrollados, la mayor autonomía de los centros sobre el contenido académico, el personal y los presupuestos ejerce efectos positivos sobre el rendimiento estudiantil. Y consideran más pronunciados los efectos de la autonomía en la toma de decisiones sobre el contenido académico, con cierta relevancia adicional para la autonomía del personal y, en menor medida, para la autonomía presupuestaria. Es mejor incluso, según estos autores, el resultado en el caso de una autonomía total a nivel escolar que en el caso de una autoridad conjunta entre los centros educativos y las autoridades externas.

Esta continua justificación de una mayor autonomía, y la consecuente necesidad de una creciente rendición de cuentas, viene a confirmarse en el último análisis de las pruebas PISA 2022 (OCDE, 2023b), donde se afirma que la descentralización de la

gestión escolar y una mayor elección de centro que se ofrece a los padres generalmente han ido acompañadas de la puesta en práctica de mecanismos para controlar la calidad educativa, relacionados con la manera como se evalúa el progreso de los estudiantes, se monitorean las prácticas docentes, se evalúa a las direcciones escolares y se responsabiliza a las escuelas por la calidad de la educación que brindan. Considera además la OCDE en su informe que los datos obtenidos de las pruebas PISA nos dicen que los tres principales mecanismos de garantía de calidad que parecen asegurar que una mayor autonomía escolar se asocie con un mejor rendimiento académico en matemáticas son: la tutoría; el monitorear la práctica docente haciendo que la inspección observe las clases; y el registro sistemático de los resultados de las pruebas de los estudiantes y las tasas de graduación.

Otros aspectos relevantes relacionados se consideran las evaluaciones internas o autoevaluaciones, el seguimiento de los datos de logros por parte de una autoridad administrativa, y el uso de pruebas estandarizadas obligatorias al menos una vez al año...Y añade que otras medidas posibles que se puedan desarrollar, como hacer públicos los datos de rendimiento del alumnado, desarrollar una política estandarizada para una materia como las matemáticas o monitorear las prácticas educativas a través de la revisión por pares de los docentes, parecen importar menos. (OCDE, 2023b, p. 207). Luego, ¿qué está ocurriendo en nuestro país para que, a pesar de un desarrollo paulatino en las últimas décadas de una mayor autonomía en las diferentes reformas legislativas, se siga percibiendo que los niveles de autonomía son muy bajos? ¿Es un aspecto de poco interés para el sistema, incluso poco creíble? ¿La cultura jerárquico-burocrática sigue imperando con fuerza? ¿Los que gobiernan la Administración educativa no son capaces de potenciar, o no creen en su necesidad, el desarrollo de la autonomía en los centros educativos? La orientación de sucesivas reformas que propician la autonomía en este siglo en nuestro país, con mayores exigencias hacia las direcciones, no han permitido reducir su carga de trabajo y procesos burocráticos cada vez más informatizados, pero no más simplificados, que incluso restan tiempo de dedicación a las direcciones para involucrarse más en el aspecto pedagógico del liderazgo. La mayor parte del tiempo se dedica a tareas administrativas e incidencias cotidianas, cambiando así la naturaleza del liderazgo en escuelas autónomas que requieren iniciativas constantes de mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje

hacia lo que se experimenta como el aspecto menos deseable y burocrático de sus funciones. FEDADI (2019), Federación de Asociaciones de Directivos de Centros Educativos Públicos, considera que “la dirección escolar en España en las últimas décadas presenta graves déficits para dinamizar e incidir en la mejora de sus respectivos centros educativos”, de manera que “se ha ido mostrando insuficiente para el ejercicio de un liderazgo pedagógico, donde cada equipo directivo pueda hacerse cargo y responder, con los apoyos oportunos, de la mejora educativa de su centro.”

Neeleman (2019) advierte que las investigaciones dejan muy claro que las políticas para mejorar la autonomía escolar no necesariamente conducen a la autonomía en la práctica. Para esta autora, la pregunta clave es si las oportunidades de autonomía se desarrollan en los centros educativos, en particular por parte de la dirección, y cómo se llevan a cabo, llegando a afirmar que se sabe sorprendentemente poco sobre cómo las escuelas de diferentes países utilizan realmente su autonomía para tomar decisiones. Horwood et al. (2022) afirman que si bien existe investigación sustancial que considera la influencia de la autonomía de los centros educativos en los resultados de los estudiantes, hay poca investigación sobre “el efecto en los resultados de las direcciones y sus características laborales a pesar de ser las más directamente afectadas” por la autonomía. Falta, sin duda, investigación que permita aclarar estas y otras muchas dudas al respecto sobre el uso de la autonomía que realizan las direcciones de los centros en diferentes contextos, y especialmente, de sus efectos en los logros escolares del alumnado. Entre los retos que persisten en España, según Camarero Figuerola et al. (2022), se encuentran:

La falta de autonomía real, un modelo todavía excesivamente burocrático, la ausencia de un modelo claro de formación, selección y promoción de directores y unos sistemas de rendición de cuentas escolares no contextualizados que dificultan la implementación de un modelo descentralizado y un auténtico liderazgo pedagógico. (...) Para ello, resulta fundamental promover programas de desarrollo profesional centrados en las habilidades y competencias de liderazgo efectivo, así como herramientas de evaluación que permitan la autoevaluación y un proceso continuo de mejora de la práctica y el desempeño del liderazgo en los centros educativos. Esto exige pasar de un modelo centrado en las tareas administrativas y

burocráticas a otro centrado en las responsabilidades compartidas y la toma de decisiones participativa. (p. 16)

4. La rendición de cuentas desde el ejercicio de la autonomía.

La rendición de cuentas tiene dos dimensiones: la horizontal o interna, centrada en la autoevaluación, y dentro del ejercicio de las funciones atribuidas a los órganos colegiados de gobierno y coordinación, de manera regular (resultados escolares, gestión económica, convivencia, planificación,...) o en situaciones sobrevenidas y puntuales; y la externa o vertical, mediante pruebas externas dirigidas al alumnado en determinadas materias de aprendizaje, nacionales o internacionales, que se vienen realizando, junto con la inspección educativa, a través de la supervisión, el control, y sobre todo la evaluación del centro, “con respeto al marco de autonomía”, tal como establece la LOE en su artículo 151. Y como señala Gozalo Ausín (2019), “evaluar o rendir cuentas no es únicamente medir, comparar con la norma y sancionar o premiar en función de resultados, sino que debe consistir principalmente en la obligación de explicar lo que se hace y por qué se hace.” Como consecuencia del ejercicio de la autonomía de los centros educativos, es necesaria una autoevaluación efectiva y no burocrática, centrada en factores clave de la organización y funcionamiento del centro educativo, con propuestas de mejora. Según el artículo 145, de la LOE, “las Administraciones educativas apoyarán y facilitarán la autoevaluación de los centros educativos.” En el preámbulo, también figura textualmente “se encomienda a la inspección educativa el apoyo a la elaboración de los proyectos educativos y la autoevaluación de los centros escolares, como pieza clave para la mejora del sistema educativo.”² La autoevaluación con rendición de cuentas y/o propuestas de mejora, que ha de incorporar el centro necesariamente como evaluación interna de su propia autonomía, forma parte a su vez de los procesos de evaluación externa, planteamiento muy extendido internacionalmente. Al respecto, Castillo Blanco et al. (2020, pág. 14), afirman que la supervisión y el seguimiento de la autoevaluación y planificación de la mejora “deben abarcar tanto la recopilación y evaluación de información como la

² En relación con esta cuestión, puede consultarse qué desarrolla en el momento actual la inspección en torno a la autoevaluación en distintas Comunidades Autónomas, entre otras, en: Baleares, Bonñín Roca y Gomila i Benejam (2023); Castilla La Mancha, Mora Alonso y Moratalla Isasi (2023); Asturias, Figueiras Fernández y De la Fuente Martínez (2023); Castilla y León, Jordán Silva (2023); Aragón, Nieves Simón et al. (2023).

prestación de apoyo y directrices para utilizar esa información y la implementación de planes de mejora escolar.” Para Gairín Sallán (2020, p.8), “la mejora exige procesos de revisión constantes para conocer los efectos de lo que hacemos, identificar los errores e introducir los mecanismos de cambio que correspondan.” De hecho, tal como se afirma en European Commission/ Looney, & Grainger Clemson, H (2018, p.5); y European Commission, (2020, p. 9) la mayoría de los países europeos han creado marcos que integran alguna combinación de mecanismos para garantizar la calidad educativa, tanto internos como externos, con evaluación externa que incluye inspecciones, evaluaciones de estudiantes nacionales e internacionales, encuestas a las partes interesadas a nivel del sistema, y evaluación de docentes y líderes escolares.

En cuanto a contenido y forma de los instrumentos de autoevaluación que utilizan los centros, la diversidad también es amplia, desde formatos preestructurados a los de libre elección. Consideran Janssens y Van Amelsvoort (2008, p. 22) que las demandas de rendición de cuentas impuestas a la autoevaluación por órganos de evaluación externa o la inspección generan autoevaluaciones orientadas a la rendición de cuentas. Mientras que si las demandas son de mejora, generan autoevaluaciones orientadas a la mejora, concluyendo que la rendición de cuentas se considera la contraparte natural de la autonomía escolar. La autoevaluación se concibe como una herramienta para que los centros educativos rindan cuentas de su desempeño. Al mismo tiempo, su función principal es la mejora. Esta combinación, afirman, “está llena de contradicciones y tensiones inherentes” (p. 22). La mayoría de las inspecciones educativas dan mayor o menor énfasis a alguna forma de autoevaluación (McNamara et al. 2021). Al respecto, Gairín Sallán (2020, p. 9) afirma: “Siendo necesaria y conveniente la evaluación externa, se trata, sobre todo, de hacer realidad la autoevaluación institucional tan poco practicada.” Para MacBeath (2006, p.2), “la autoevaluación permite a las escuelas hablar por sí mismas, determinar qué es importante, qué se debe medir y cómo se debe contar su historia.” No se realiza puntualmente en un momento determinado, sino que “es continua, está integrada en el trabajo diario del aula y de la escuela, de carácter formativo, honesta en su evaluación de las fortalezas y debilidades, rigurosa en su preocupación por la evidencia”. Aunque sea del interés de la inspección educativa en los procesos de rendición de cuentas en los que interviene, lo que puede perturbar su finalidad y resultado por el modelo de evaluación externa más o menos exigente que se

practique (Cuadrado Muñoz, 2024, p. 34-39), puede acabar siendo un documento formal, burocrático y desprovisto de valor para el cumplimiento y al servicio de los intereses de organismos externos, como la inspección educativa, en lugar de ser sobre todo un instrumento útil, que sientan como propio los centros educativos, para profundizar y mejorar en su desempeño, calidad y equidad en el ejercicio de su autonomía.

Si los centros educativos se sienten sometidos a altos niveles de prescripciones inflexibles que les dictan exactamente el proceso y contenidos que deben seguir, posiblemente no lo sientan como propio y no se comprometan en su realización, por lo que tendrá un impacto limitado a la hora de impulsar la mejora continua (European Commission/Staring & Maxwell, 2018, p.9) y perderán con el tiempo su interés y necesidad, al desarrollarse de manera obligada y rutinaria cada curso escolar. En el Memorandum de Bratislava, elaborado tras dos años de debate por las inspecciones nacionales y europeas asociadas en SICI³, se afirma que la autoevaluación que conduzca y se centre en la mejora de la calidad y equidad de la institución educativa desde su autonomía, en lugar del cumplimiento pasivo de una agenda de exigencias determinada externamente, es fundamental para una mejora sostenida de la calidad del aprendizaje de los estudiantes (Donaldson y Homeier, 2013).

En definitiva, los procedimientos de rendición de cuentas internos y externos no deben ser en ningún caso contradictorios, ni enfrentados unos a otros, sino complementarios. Y nunca de manera burocrática y administrativa, y centrados en aspectos formales, en documentos excesivamente estandarizados y rígidos o en un simple control y cumplimiento normativo. Los procesos de enseñanza y aprendizaje, y todo lo que conllevan en el conjunto de la organización educativa, van mucho más allá en su complejidad y desarrollo que cualquier normativa que pretenda regularlos. Los procedimientos de rendición de cuentas, al estar orientados a la mejora de la calidad y equidad, y desarrollados siempre con “respeto” a la autonomía del centro y a la necesaria iniciativa y ejercicio de las funciones de la dirección, han de abordarse siempre de manera franca, abierta y crítica, con la más amplia participación de la

³ <https://www.sici-inspectorates.eu/home>

comunidad educativa, y en la confianza de que redundarán necesariamente y sin excepción en la mejora. Y como afirman MacBeath et al. (2018):

En el entorno político actual, la intolerancia a la disidencia y a los cuestionamientos está muy presente. Palabras como conformidad, docilidad y expresiones como “mantener la cabeza gacha”, “no hacer ruido” y “mantener un perfil bajo” han entrado en el discurso profesional y se han vuelto comunes. La percepción de que los responsables de las políticas del sistema esperan adulación reduce el desacuerdo, el debate, la diferencia y la innovación. La novedad en la práctica no es algo bien recibido ni alentado si no se tiene en cuenta “lo que espera la jerarquía de liderazgo”. (p. 18 y 19).

La información necesariamente compleja obtenida en los procedimientos de rendición de cuentas se utiliza para tomar decisiones para la mejora del conjunto del sistema. Sin embargo, se corre el riesgo de dejarse llevar por la “dictadura de los números” del “eficientismo cuantitativo” porque, tal como afirman Valle López y Sánchez-Urán Díaz (2023), las grandes decisiones políticas se toman con datos y comparaciones de carácter “macro”, con lo se pierde cuantiosa información cualitativa, más difícil de tratar en gran volumen, pero que es más fácil recabar en “ecosistemas educativos pequeños”, como son los centros educativos, y que puede ayudar en mayor medida a su mejora en un sistema determinado. Si no hay mejora a nivel de centros educativos, difícilmente mejorará el conjunto del sistema.

En este sentido, la inspección educativa, como parte de los procedimientos de rendición de cuentas, junto con las pruebas externas, ha de centrarse en la evaluación integral de diferentes factores clave de los centros, entre ellos la dirección escolar, que contribuya a la mejora de la calidad y equidad en los centros educativos. Para ello, ha de eliminar definitivamente de sus planes de trabajo tareas de gestión administrativas y burocráticas que necesita la Administración educativa y que podrían realizar otros servicios, y la elaboración de informes rutinarios e irrelevantes para la mejora de los centros, que nada tienen que ver con las funciones y atribuciones que tiene establecidas la propia inspección, y a las que debería dedicar su tiempo. Porque, como afirman Bolívar Botía et al. (2013), es necesario “un *equilibrio* entre las presiones externas que

estimulen la mejora con la necesaria autonomía escolar, donde los procesos de enseñanza y aprendizaje se constituyen en el foco de la mejora” (p.19).

5. La dirección necesaria acorde con la autonomía con rendición de cuentas.

En base a los estudios existentes, es necesario determinar cómo se puede ejercer la dirección en un contexto de autonomía con rendición de cuentas, a sabiendas, como hemos visto, que todavía no ha llegado a desarrollarse en su totalidad y que presenta dificultades y limitaciones en todos los sistemas educativos, sobre todo, por persistir culturas jerárquico-burocráticas de formación y supradirección externas a los centros por parte de diversos órganos la Administración educativa, además de limitaciones en la dotación, uso de recursos y puesta en práctica de iniciativas que afectan a la capacidad de toma de decisiones y al desarrollo efectivo de la autonomía. Depende no solo de las políticas y directrices del sistema, sino más aún incluso de personas concretas: externamente a los centros, de responsables de diferentes estamentos de la Administración educativa que puedan creer en la necesidad de impulsar la autonomía otorgada en norma; o internamente en los centros, por las personas que ejercen la dirección o diferentes liderazgos que asuman el compromiso del ejercicio de la autonomía. Está claro que ante todo es determinante la voluntad de la dirección y los liderazgos existentes en los centros para ejercer la autonomía a pesar de los obstáculos y limitaciones existentes, como hemos visto, o por el contrario, para adaptarse a solicitar y recibir constantemente directrices de otros órganos externos de la Administración educativa en un afán de cumplimiento.

Al respecto, Fullan et al. (2022), plantean la necesidad de una “autonomía conectada” como estado dinámico que siempre está navegando entre fuerzas de relación y autonomía, en el equilibrio dinámico de ser simultáneamente autónomo y conectado con los demás. Ha de desarrollarse necesariamente en un aprendizaje conectado, dentro y entre centros educativos y sistemas, que es la única manera de que sistemas completos mejoren y sigan mejorando, por lo que es necesario para la dirección tener empatía, comprensión y relaciones positivas con su entorno social y político inmediato. La prioridad y el nuevo papel de la dirección está en desarrollar el sistema interno, que son el alumnado, las familias, el profesorado, la comunidad educativa frente al sistema externo (la jerarquía de políticas y requisitos provenientes

del sistema): el Estado y las autoridades regionales (Fullan, 2023, p. 11). Según Urrutia Lecumberri (2022), “hay un cierto vértigo a la hora de ceder autonomía. Este ejercicio exige mucha responsabilidad.” Y los dirigentes políticos y responsables de la Administración educativa, como afirma Gozalo Ausín (2019), “deben dejar atrás el miedo a perder el control y evitar confundir la coherencia y cohesión del sistema con la homogeneidad”.

Evidentemente no se puede desarrollar la autonomía del centro sin compromiso y liderazgo. Para Gairín Sallán et al. (2024), el incremento progresivo de la autonomía y la consiguiente rendición de cuentas comporta una mayor dificultad y relevancia de las funciones directivas, por lo que la creación de redes profesionales tiene un impacto significativo en el ejercicio adecuado del liderazgo porque permiten aprender y generar conocimiento compartido. Es especialmente relevante en redes de direcciones escolares en un contexto geográfico próximo común, como el barrio o localidad, que permiten construir relaciones de colaboración para la mejora y atención educativa a un conjunto de población, en lugar de generarse competición y cainismo entre centros, como consecuencia del aislamiento en el uso de su autonomía y la aceptación de un “cuasimercado”⁴ educativo, que favorece la competencia entre centros educativos, y que permite a la Administración educativa justificar la supresión mecánica de unidades escolares sin valorar la necesidad de su mantenimiento en mejores condiciones de calidad como servicio público imprescindible. Day et al. (2020), tras la revisión de estudios que realizan entre varias universidades y entidades, coinciden en que un liderazgo escolar eficaz aislado no es condición suficiente para el éxito del centro educativo, y concluyen que el liderazgo transformacional, pedagógico/instruccional y distribuido no se excluyen mutuamente, sino que se complementan en la mejora de los aprendizajes. Tiene efectos directos sobre la organización al generar una cultura escolar positiva, que incluye una mentalidad proactiva, que fomenta la motivación y el compromiso del profesorado como elementos imprescindibles para la mejora y el logro del éxito escolar, incluso en circunstancias difíciles:

⁴ La idea básica de un cuasimercado educativo, que no es del todo mercado porque no implica un intercambio monetario entre cliente y proveedor (Maroy, 2008; Dumay y Dupriez, 2013), es que la presión ejercida por las familias al elegir y cambiar de centro educativo es más efectiva que el control tradicional ejercido por las autoridades públicas en la regulación y la oferta del sistema escolar.

Se constata que la mayoría de los efectos del liderazgo actúan indirectamente para promover los resultados del alumnado, apoyando y mejorando las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje a través de impactos directos sobre los profesores y su trabajo, y que los resultados satisfactorios de los estudiantes se definen de forma más amplia que el rendimiento académico por sí solo (al incluir también la asistencia regular, el comportamiento, el compromiso y la motivación, etc.). Además, es menos probable que las estrategias de liderazgo aisladas, sin relación con los objetivos educativos y los contextos nacionales y locales, conduzcan al éxito que las combinaciones y acumulaciones de estrategias sensibles al contexto y basadas en valores, que ilustran mejor la naturaleza dinámica y compleja de las escuelas del siglo XXI. (p. 6)

Las dimensiones y retos que han de afrontar la dirección y el liderazgo escolar (tabla 2), según esta revisión de publicaciones, constituyen por sí mismos aspectos esenciales a considerar en un proyecto de dirección desarrollado en el ejercicio de la autonomía:

Tabla 2. Dimensiones y retos del liderazgo escolar

Las dimensiones clave de un liderazgo eficaz son:	Los retos que enfrentan los líderes escolares incluyen:
- Definir la visión, los valores y la dirección - Mejorar las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje - Rediseñar la organización: alinear funciones y responsabilidades - Mejorar la eficacia de la enseñanza y el aprendizaje - Rediseñar y enriquecer el plan de estudios - Mejorar la calidad del profesorado (incluida la planificación de la sucesión) - Establecer relaciones dentro de la comunidad escolar - Establecer relaciones fuera de la comunidad escolar - Definir y modelar valores comunes - Garantizar el bienestar de los estudiantes y proporcionar un acceso equitativo al apoyo para todos los estudiantes.	- Garantizar una enseñanza y un aprendizaje sistemáticamente buenos - Integrar una sólida comprensión de los conocimientos y las competencias básicas en un plan de estudios amplio y equilibrado - Gestionar el comportamiento y la asistencia - Gestionar estratégicamente los recursos y el entorno - Construir la escuela como una comunidad profesional de aprendizaje - Garantizar el bienestar entre el personal y los alumnos - Tener o adquirir conocimientos emocionales - Desarrollar asociaciones más allá de la escuela para fomentar el apoyo de los padres al aprendizaje y a las nuevas oportunidades de aprendizaje.

Fuente: Day et al. (2020, p.6)

Leithwood et al. (2019) han reformulado recientemente, en base de nuevo a una amplia revisión de publicaciones, sus *Siete afirmaciones sólidas sobre el liderazgo escolar de éxito* originales (Leithwood et al., 2008), que siguen siendo un referente en los estudios sobre liderazgo escolar, y que contribuyen a orientar un programa de dirección desde la

autonomía para generar una comunidad de aprendizaje: Tabla 3. Siete afirmaciones sólidas sobre el liderazgo escolar de éxito (Leithwood et al., 2008)

Tabla 3. *Siete afirmaciones sólidas sobre el liderazgo escolar de éxito (Leithwood et al., 2008)*

1. El liderazgo escolar es el segundo factor que más influye en el aprendizaje de los alumnos, después de la enseñanza en el aula. Se ha reformulado en 2019 de esta manera: El liderazgo escolar tiene un efecto significativo en las características de la organización escolar, que influye positivamente en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Este efecto del liderazgo, si bien es moderado, es vital para el éxito de la mayoría de las iniciativas de mejora escolar.	
2. Casi todos los líderes de éxito recurren al mismo repertorio de prácticas básicas de liderazgo:	
Lo que hacen los líderes escolares de éxito.	
Ámbitos de práctica	Práctica específica de liderazgo
Establecer directrices	- Construir una visión compartida** - Identificar objetivos específicos, compartidos y a corto plazo - Crear expectativas de alto rendimiento - Comunicar la visión y los objetivos**
Construir relaciones y desarrollar a las personas	- Estimular el crecimiento de las capacidades profesionales del profesorado. - Apoyar a cada miembro del personal y demostrar consideración hacia él. - Modelar los valores y las prácticas del centro** - Establecer relaciones de confianza con el profesorado, el alumnado y las familias** - Establecer relaciones de trabajo productivas con los representantes del profesorado
Desarrollar la organización para apoyar las prácticas deseadas	- Crear una cultura de colaboración y de liderazgo distribuido** - Estructurar la organización para facilitar la colaboración** - Establecer relaciones productivas con las familias y la comunidad** - Conectar la escuela con su entorno** - Mantener un entorno escolar seguro y saludable - Asignar recursos en apoyo de la visión y los objetivos de la escuela**
Mejorar el proyecto educativo	- Dotar de personal al proyecto educativo** - Proporcionar apoyo a la enseñanza - Supervisar el aprendizaje de los alumnos y la mejora escolar
(** prácticas de liderazgo para la equidad)	
3. Las formas como aplican los líderes estas prácticas básicas de liderazgo -no las prácticas en sí mismas- demuestran su capacidad de respuesta a los contextos en los que trabajan, en lugar de estar dictadas por ellos.	
Conjuntos de contextos.	- Contextos situados (como localidad, historia del centro, niveles de ingreso y entorno).
	- Contextos profesionales (como valores, compromisos y experiencias de los profesores y "gestión de las políticas" en las escuelas);
	- Contextos materiales (como personal, presupuesto, edificios, tecnología e infraestructura);
	- Contextos externos (como grado y calidad del apoyo de las autoridades locales, presiones y expectativas de un contexto político más amplio, como calificaciones y clasificaciones.)
	- Requisitos y responsabilidades legales.
4. Los directores de los centros mejoran la enseñanza y el aprendizaje de forma indirecta y sobre todo a través de su influencia en la motivación, la capacidad y las condiciones de trabajo del personal.	
5. El liderazgo escolar tiene una mayor influencia en los centros y el alumnado cuando está ampliamente distribuido.	
6. Algunas maneras de distribuirlo son más efectivas que otras.	
7. Unos pocos rasgos personales explican una elevada proporción de la variación en la eficacia del liderazgo	
Recursos personales de liderazgo	
Recursos cognitivos	- Experiencia en la resolución de problemas - Conocimientos específicos del ámbito - Pensamiento sistémico
Recursos sociales	- Percepción de las emociones - Gestión de las emociones - Actuar de forma emocionalmente apropiada
Recursos psicológicos	- Optimismo - Autoeficacia - Resiliencia - Proactividad

Fuente: Leithwood et al. (2019)

Concluyen que, con una posición empírica mucho más sólida que en su primera revisión de estudios sobre liderazgo de 2008, la próxima etapa es diseñar investigaciones que vayan más allá de describir "qué hacen los líderes exitosos" para establecer "cómo lo hacen y medir el impacto resultante".

El que predomine una gobernanza jerárquico-burocrática o un cuasimercado educativo orientado a los resultados, o una aplicación combinada de ambas, como ocurre en España, condiciona el ejercicio de la autonomía con rendición de cuentas y el de la dirección. En un contexto de cuasimercado, mucho más competitivo, donde la elección de centro por parte de las familias es relevante no solo para el éxito del centro, sino incluso para su configuración y continuidad, el liderazgo además puede orientarse a ofrecer y vender la oferta educativa del centro como un producto con diversas estrategias propias del marketing. En España, estas estrategias se están incorporando a los centros porque las Administraciones educativas dejan en manos de la autorregulación del cuasimercado educativo, a través de la elección y cambio de centro que realizan las familias, la evolución y supervivencia de determinados centros, especialmente en localidades con caídas de natalidad en zonas rurales o zonas desfavorecidas de grandes ciudades. Una autonomía de inspiración neoliberal, bajo los principios de libre elección de centro, eficiencia y excelencia, conduce a una ampliación de las desigualdades entre escuelas y estudiantes (Camarero Figuerola et al., 2022). La experiencia demuestra que no es una cuestión de liderazgo la evolución y consolidación de estos centros, sino los apoyos que reciben de la Administración educativa, siendo necesarios como servicio público (Grissom et al., 2021). Como señala Keddle (2022), "para reequilibrar las prioridades escolares hacia su propósito público, de modo que las escuelas puedan movilizar su autonomía para la justicia social, se requieren sistemas educativos activistas y no orientados al mercado."

Grissom et al. (2021), en una amplia revisión de estudios que abarcan metodologías cuantitativas, cualitativas y mixtas, concluyen que una dirección de éxito, que contemple la inclusión y la equidad, requiere de tres áreas de habilidades principales (personal, pedagógica y de organización), que no siempre están equilibradas, según su experiencia y competencias personales, en las personas que

ejercen la dirección, así como de cuatro dominios de comportamientos (participar en interacciones centradas en los procesos de enseñanza y aprendizaje con los profesores; crear un clima productivo; facilitar la colaboración y las comunidades de aprendizaje profesional; gestionar estratégicamente al personal y los recursos).

Entre otros proyectos internacionales de investigación del liderazgo escolar que se podrían citar, el ISSPP, que se ha estado desarrollando durante 20 años y en el que participan grupos de investigación de más de 20 países, centrados en explorar las mejores características y prácticas de los líderes escolares de diferentes sistemas educativos, considera que⁵:

- Las escuelas de éxito son dinámicas, influidas por las políticas, pero no dirigidas, sino impulsadas por las tareas y relaciones por naturaleza.
- El éxito va más allá de lo "funcional" y de la "personalidad" o el "estilo" de determinados directores.
- El éxito se consigue a través de la "superposición" de valores, creencias, estrategias, acciones y relaciones a lo largo del tiempo que, en combinación, conducen directa e indirectamente a un rendimiento sostenido.
- Los directores de éxito son personas que actúan, más que obedientes, y son influyentes a través de cómo piensan y sienten, quiénes son, qué hacen y cómo y cuándo lo hacen

Un liderazgo educativo para la justicia social, según Murillo Torrecilla y Azorín Abellán (2024), ha de contemplar en todo caso la lucha contra las desigualdades y la exclusión con el desarrollo de prácticas inclusivas y equitativas para alumnado de diversidad cultural, étnica, género u orientación sexual, socioeconómica, con distintas necesidades de aprendizaje personales, y con “un énfasis en el empoderamiento personal y social para acabar con cualquier tipo de exclusión o marginación que se dé en la escuela y trabajar por una sociedad más justa y equitativa; todo ello mediante procesos democráticos” (p.193). Aunque se presupone que los centros son lugares de

⁵ <https://www.uv.uio.no/ils/english/research/projects/isspp/theoretical-framework/>

encuentro y solidaridad, lograr una auténtica solidaridad interpersonal resulta bastante complejo en la práctica de las organizaciones escolares. La solidaridad puede verse desplazada por un excesivo énfasis en el éxito basado en los resultados escolares, imbuidos de un marcado carácter competitivo individualista e influidos por medidas que favorezcan la generación de un cuasimercado educativo, como la elección de centro o publicación de resultados de pruebas externas e informes de inspección. Con un enfoque ético del liderazgo, tanto la solidaridad como el cuidado adquieren relevancia y centralidad en un proyecto de dirección que contemple la diversidad del alumnado y sus necesidades, más allá de un planteamiento centrado simplemente en resultados, porque, como afirma Fullan (2023, p. 26), “el compromiso siempre triunfa sobre el cumplimiento como estrategia de cambio”. Para Mincu (2022), el liderazgo y los líderes son cruciales en una variedad de aspectos, entre otros muchos a los que hemos hecho referencia en este apartado, pero sobre todo “en la configuración de una organización coherente y en el compromiso colectivo para aclarar y hacer explícitos los supuestos pedagógicos y de equidad claves, lo que tiene una influencia directa e indirecta considerable en la eficacia de la escuela.” (p.240). Y seamos optimistas ante el futuro de la dirección y el liderazgo, que, aunque se presenta con grandes retos para la humanidad y la educación, resulta apasionante:

He aquí algunas consideraciones para enmarcar el próximo período crucial. En primer lugar, no haga ninguna suposición sobre el futuro de la Inteligencia Artificial: nadie lo sabe; ¡nadie puede saberlo en este momento! En segundo lugar, invierta su dinero y energía en el desarrollo de la inteligencia social: el desarrollo individual y colectivo de ideas y acciones basadas en lo que llamamos el "paradigma de la humanidad" (un compromiso con todos los seres vivos). La preservación y la prosperidad del futuro de la humanidad y demás seres vivos dependen del desarrollo de personas que trabajen juntas. El consejo más importante es involucrar a los estudiantes en la elaboración de las soluciones. Son los únicos que han nacido en un mundo de tecnología. Como grupo, conocen la tecnología (pero no necesariamente la pedagogía) mejor que nadie. Aproveche esta oportunidad para asociarse con los estudiantes para prepararlos como agentes de cambio en la sociedad y para la sociedad. Paradójicamente, la

Inteligencia Artificial podría resultar ser la fuerza más poderosa jamás conocida que podría aumentar drásticamente los medios para que los humanos trabajen juntos. (Fullan et al., 2023, p. 343-344)

Financiación:

Sin financiación expresa.

Conflicto de Intereses:

El autor es Director Adjunto de la revista Avances en Supervisión Educativa, en la que se publica este artículo.

Referencias bibliográficas:

- Bolívar Botía, A. (2010). La autonomía de los centros educativos en España. *Participación educativa*. 2010, 13, marzo, 8-25. Disponible en <https://goo.su/lyHl1g>
- Bolívar Botía, A.; López Yáñez, J.; y Murillo Torrecilla, F. J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60. Disponible en <https://institucional.us.es/revistas/fuente/14/Firma%20invitada.pdf>
- Bonal, X., & Belleï, C. (Eds.). (2020). *Understanding school segregation: patterns, causes and consequences of spatial inequalities in education*. Bloomsbury Publishing.
- Bonnín Roca, J. L., & Gomila i Benejam, J. (2023). El modelo de evaluación de centros en las Illes Balears. *Avances En Supervisión Educativa*, (39). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i39.798>
- Camarero Figuerola, M.; Cebrián Bernat, G; Iranzo García, P. y Tierno García, J.M. (2022). School leadership practices, challenges and opportunities in Spain from

- key agents' perspective, *Cogent Social Sciences*, 8(1), pp. 1-23
<https://doi.org/10.1080/23311886.2022.2126604>
- Castillo Blanco, L., Brown, M., Simeonova, R., Ovadias, S., Guerrero Castro, I., Parvanova, Y., Gardezi, S., Sanz Miguel, A., Martín Martín, A., Reyes Pastor, PA, y Terán Mostazo, (2020). *Un kit de herramientas fácil de usar para la autoevaluación y mejora escolar*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4091736>
- Cheng, Y. C. (2024). A Typology of Multiple School Leadership. *Education Sciences*, 14(1), 70. <https://doi.org/10.3390/educsci14010070>
- Cuadrado Muñoz, F. J. (2019). Evolución y sentido de la autonomía de los centros educativos. *Avances En Supervisión Educativa*, (31). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i31.630>
- Cuadrado Muñoz, F. J. (2024). Un modelo de inspección educativa para la mejora de la calidad y la equidad, entre la gobernanza y la autonomía de los centros educativos. *Avances En Supervisión Educativa*, (41). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i41.864>
- Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational administration quarterly*, 52(2), 221-258. <https://doi.org/10.1177/0013161X15616863>
- Day, C., Sammons, P., & Gorgen, K. (2020). *Successful School Leadership*. Reading (UK), Education development trust / University of Nottingham. Disponible en <https://edtlive.b-cdn.net/live/media/cvifybqp/successful-school-leadership-2020.pdf>
- DeMatthews, D. (2014). Dimensions of social justice leadership: A critical review of actions, challenges, dilemmas, and opportunities for the inclusion of students with disabilities in US schools. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2). Disponible en <https://goo.su/Ecyxf3R>
- De Grauwe, A. (2005). School-based management (SBM): Does it improve quality? *EFA Global Monitoring Report*, 1-14. Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146639>
- Donaldson, G., y Homeier, W. (2013). *The Bratislava memorandum on inspection and innovation*. Edinburgh: SICI. <https://www.sici-inspectorates.eu/About-us/Vision-mission/The-Bratislava-Memorandum-is-on-the-Website>

- Drysdale, L., & Gurr, D. (2022). *Finding and Promoting Effective Leaders*. In *The Palgrave Handbook of Educational Leadership and Management Discourse*. Springer International Publishing.
- Dumay, X., & Dupriez, V. (2013). Educational quasi-markets, school effectiveness and social inequalities. *Journal of Education Policy*, 29(4), 510–531. <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.850536>
- Elfert, M., e Ydesen, C. (2023). UNESCO, the OECD and the World Bank: A Global Governance Perspective. En Elfert, M., e Ydesen, C. *Global Governance of Education. Global Governance of Education. The Historical and Contemporary Entanglements of UNESCO, the OECD and the World Bank Educational*. Springer, Governance Research Series vol 24, pp. 23-50. https://doi.org/10.1007/978-3-031-40411-5_2
- Eryilmaz, N., y Sandoval Hernández, A. (2022). Improving cross-cultural comparability: does school leadership mean the same in different countries? *Educational Studies*, 50(5), pp. 917-938. <https://doi.org/10.1080/03055698.2021.2013777>
- European Commission/ Looney, J. & Grainger Clemson, H (2018). *Quality assurance for school development: guiding principles for policy development on quality assurance in school education*. Publications Office. Disponible en <https://goo.su/b4zAzkP>
- European Commission/Staring, F. & Maxwell, B., (2018) *Better learning for Europe's young people – Developing coherent quality assurance strategies for school education: Report from an expert assignment*. Publications Office. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/1361c84b-80c8-11e8-ac6a-01aa75ed71a1>
- European Commission (2020) *Supporting school self-evaluation and development through quality assurance policies – Key considerations for policy-makers – Report by ET2020 Working Group Schools*, Publications Office, <https://data.europa.eu/doi/10.2766/02550>
- FEDADI (2019). *Un marco español para la buena dirección escolar*. FEDADI. Disponible en <http://educalab.es/documents/10180/38496/MEDB+digital/4ea4b5d9-6a99-468c-a387-46affa4b6c50>
- Fernández Martínez, A. y Díaz, B. (2022). Liderazgo pedagógico-parte 4. *DYLE: Dirección y liderazgo educativo*, (13), 11. <https://dyle.es/lp-parte-iv/>

- Figueiras Fernández, A. M., y De la Fuente Martínez, Ángel. (2023). Actuaciones de la Inspección educativa asturiana para contribuir a la mejora de los centros educativos. *Avances En Supervisión Educativa*, (40). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i40.820>
- Fullan, M. (2016). *La dirección escolar: Tres claves para maximizar su impacto*. Ediciones Morata.
- Fullan, M., Spillane, B. and Fullan, B. (2022), Editorial: Commentary: connected autonomy. *Journal of Professional Capital and Community*, Vol. 7 (4), pp. 329-333. <https://doi.org/10.1108/JPCC-10-2022-105>
- Fullan, M. (2023). *The principal 2.0: Three keys to maximizing impact*. John Wiley & Sons.
- Fullan, M., Azorín, C., Harris, A., & Jones, M. (2023). Artificial intelligence and school leadership: challenges, opportunities and implications. *School Leadership & Management*, 44(4), 339–346. <https://doi.org/10.1080/13632434.2023.2246856>
- Gairín Sallán, J. (2020). La organización y gestión de centros educativos. ¿una apuesta pendiente? *Avances en supervisión educativa*, 33, <https://doi.org/10.23824/ase.v0i33.682>
- Gairín Sallán, J. (2023). El liderazgo humanista, ¿Qué hay de nuevo sobre el tablero? *Educadores: Revista de renovación pedagógica*, (285), 30-40. https://www.redage.org/sites/default/files/adjuntos/liderhumanista_educadores_2023.pdf
- Gairín Sallán, J. (2024). *Dirección y liderazgo de los centros educativos: Naturaleza, desarrollo y práctica profesional*. Narcea Ediciones.
- Gairín Sallán, J., Galdamés Calderón, M, y López Crespo, S. (2024). Las redes de directivos para la mejora. En *Dirección y liderazgo de los centros educativos: naturaleza, desarrollo y práctica profesional*. Narcea, pp. 257-282.
- García Martínez, I., Molina Fernández, E., & Ubago Jiménez, J. L. (2020). School principals in Spain: Interplay of leaders, teachers and context. *Sustainability*, 12(4), 1469. <https://doi.org/10.3390/su12041469>
- Gento Palacios, S., González Fernández, R., y López Gómez, E. (2022). Dirección de centros educativos y ampliación de autonomía con rendición de cuentas. El rol mediador del liderazgo pedagógico. *Revista española de pedagogía*, 80(281), 193-210. <https://doi.org/10.22550/REP80-1-2022-07>

- Gozalo Ausín, A. (2019). Cuatro claves para la transformación de los centros educativos. *DYLE: Dirección y liderazgo educativo*, (2), 4-8. <https://dyle.es/cuatro-claves-para-la-transformacion-de-los-centros-educativos/>
- Grissom, Jason A., Anna J. Egalite, and Constance A. Lindsay. (2021). “*How Principals Affect Students and Schools: A Systematic Synthesis of Two Decades of Research.*” The Wallace Foundation. <http://www.wallacefoundation.org/principalsynthesis>.
- Gurr, D. (2023a). *A review of research on middle leaders in schools. International encyclopedia of education*. Elsevier.
- Gurr, D. (2023b). *A think-piece on leadership and education*. UNESCO.
- Gurr, D. (2024). Teacher and Middle Leader Research: Considerations and Possibilities. *Education Sciences*, 14(8), 875. <https://doi.org/10.3390/educsci14080875>
- Hanushek, E. A., Link, S., y Woessmann, L. (2013). Does school autonomy make sense everywhere? Panel estimates from PISA. *Journal of Development Economics* (104) 212-232. <https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2012.08.002>
- Horwood, M., Parker, P. D., Marsh, H. W., Guo, J., & Dicke, T. (2022). School autonomy policies lead to increases in principal autonomy and job satisfaction. *International Journal of Educational Research*, 115, 102048. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102048>
- Janssens, F. y Amelsvoort, G. (2008). School self-evaluations and school inspections in Europe: An exploratory study. *Studies In Educational Evaluation*. 34. 15-23. [10.1016/j.stueduc.2008.01.002](https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2008.01.002). <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2008.01.002>
- Jordán Silva, J. M. (2023). Evaluación y calidad educativa. Planes y programas para la evaluación de centros en Castilla y León. *Avances En Supervisión Educativa*, (40). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i40.815>
- Karakose, T., Tülübaş, T., & Papadakis, S. (2023). The scientific evolution of social justice leadership in education: Structural and longitudinal analysis of the existing knowledge base, 2003–2022. *Frontiers in education* Vol. 8, p. 1139648). Frontiers Media SA. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1139648>
- Keddie, A. et al (2022). What needs to happen for school autonomy to be mobilised to create more equitable public schools and systems of education? *The Australian Educational Researcher*, 50(5), 1571-1597. <https://doi.org/10.1007/s13384-022-00573-w>
- Kemethofer, D., Weber, C., Brauckmann-Sajkiewicz, S., & Pashiardis, P. (2023). Examining the trident: how data from the PISA study can be used to identify

- associations among context, school leadership and student outcomes. *Journal of Educational Administration*, 61(2), 162-177. <https://goo.su/k7AJtO>
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School leadership and management*, 28(1), 27-42. <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2019). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School leadership & management*, 40(1), 5-22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- López Rupérez, F. (2024). La función directiva en el contexto nacional e internacional. En *Dirección y liderazgo de los centros educativos: naturaleza, desarrollo y práctica profesional* (pp. 55-84). Narcea.
- Llorent Bedmar, V., Cobano Delgado, V. y Navarro Granados, M. (2017). Liderazgo pe-dagógico y dirección escolar en contextos desfavorecidos | School leadership and school management in underprivileged areas. *Revista Española de Pedagogía*, 75 (268), 541-564. <https://doi.org/10.22550/REP75-3-2017-04>
- MacBeath, J. (2006). *School inspection and self-evaluation: Working with the new relationship*. Routledge.
- MacBeath, J., & Townsend, T. (2011). Thinking and acting both locally and globally: What do we know now and how do we continue to improve? In T. Townsend & J. MacBeath (Eds.), *The international handbook of leadership for learning* (pp. 1241–1259). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-1350-5_66
- MacBeath, J., Dempster, N., Frost, D., Johnson, G., & Swaffield, S. (2018). *Strengthening the connections between leadership and learning: Challenges to policy, school and classroom practice*. Routledge.
- MacLeod, L. (2020). Shaping Professional Development of Educators: The Role of School Leaders. In: White, M.A., McCallum, F. (eds) *Critical Perspectives on Teaching, Learning and Leadership*. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-15-6667-7_10
- Maroy, C. (2008). ¿Por qué y cómo regular el mercado educativo? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12 (2). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/567/56712202.pdf>
- McNamara, G., Brown, M., Gardezi, S., O'Hara, J., O'Brien, S., & Skerritt, C. (2021). Embedding Self-Evaluation in School Routines. *Sage Open*, 11(4). <https://doi.org/10.1177/21582440211052552>

- Mincu, M. (2022). Why is school leadership key to transforming education? Structural and cultural assumptions for quality education in diverse contexts. *Prospects*, 52(3), pp. 231-242. <https://doi.org/10.1007/s11125-022-09625-6>
- Montero Alcaide, A. (2022). La dirección escolar: prescripción, realidad y análisis. *DYLE: Dirección y liderazgo educativo*, (13), 10. <https://dyle.es/la-direccion-escolar-prescripcion-realidad-y-analisis/>
- Mora Alonso, M., y Moratalla Isasi, S. (2023). Caminando hacia la mejora educativa: Reflexión y análisis en la autoevaluación de los centros de Castilla-La Mancha. *Avances En Supervisión Educativa*, (39). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i39.805>
- Murillo Torrecilla, F. J. (2006). Dirección escolar para el cambio: Del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE: Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 4(4), 11-24. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140403.pdf>
- Murillo Torrecilla, F. J, y Azorín Abellán, C. M. (2024). Los directivos de entornos vulnerables. En Gairín Sallán, J. *Dirección y liderazgo de los centros educativos: naturaleza, desarrollo y práctica profesional*. Narcea, pp. 189-209.
- Neeleman, A. (2019). The scope of school autonomy in practice: An empirically based classification of school interventions. *Journal of Educational Change*, 20, 31-55. <https://doi.org/10.1007/s10833-018-9332-5>
- Niemann, D. (2022). International Organizations in Education: New Takes on Old Paradigms. In: Martens, K., Windzio, M. (eds) *Global Pathways to Education. Global Dynamics of Social Policy*. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-78885-8_5
- Nieves Simón, G., Castán Esteban, J. L., Mallada Bolea, L., Polo Martínez, I., Sánchez Estella, Óscar, & Scott Taylor, M. (2023). Evaluación de centros y planes de mejora en la Comunidad Autónoma de Aragón. *Avances En Supervisión Educativa*, (39). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i39.795>
- OCDE (2012). *Education at a glance 2012: OECD indicators*. OECD Publishing. París. <https://doi.org/10.1787/eag-2012-en>.
- OCDE (2013). *PISA 2012 results: What makes schools successful? Resources, policies and practices. (Volume IV)*. OECD Publishing. París. <https://doi.org/10.1787/9789264201156-en>
- OCDE (2016), *School leadership for learning: Insights from TALIS 2013*. TALIS, OECD Publishing, París. <https://doi.org/10.1787/9789264258341-en>

- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.
- OCDE (2023a), *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>.
- OCDE (2023b), *PISA 2022 Results (Volume II): Learning During – and From – Disruption*, PISA, OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/a97db61c-en>.
- Parcerisa Marmi, L y Verger Planells, A. (2023). Researching ‘Autonomy with Accountability’ in Schools: A Qualitative Approach to Policy Enactment and Practice. *REFORMED Methodological Papers* No. 3, 1-33. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10361691>
- Rodríguez, A, y Hovde, K. (2002). *The challenges of school autonomy: supporting principals*. World Bank Group. <https://goo.su/wHXk>.
- Ruano Castañé, M. y Sancho Gargallo, M.A. (2024) *Autonomía, rendición de cuentas y rendimiento académico en PISA 2022*. <https://www.sociedadeducacion.org/blog/autonomia-rendicion-de-cuentas-y-rendimiento-academico-en-pisa-2022/>
- Sancho Gargallo, M. A. (2019) *¿Ha evolucionado el índice de autonomía escolar en España?* <https://www.sociedadeducacion.org/blog/ha-evolucionado-el-indice-de-autonomia-escolar-en-espana/>
- Tintoré Espuny, M, y Gairín Sallán, J. (2022). Tres décadas de investigación sobre liderazgo educativo en España. Un mapeo sistemático. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(3), 5-24. <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.3.001>
- Tintoré Espuny, M., Gairín Sallán, J., Cabral, I., Matías Alves, J., & Serrão Cunha, R. (2022). Management model, leadership and autonomy in Portuguese and Spanish public schools: A comparative analysis. *Cogent Education*, 9(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2105553>
- Tintoré Espuny, M, y Gairín Sallán, J. (2024). Evolución del liderazgo en el contexto nacional e internacional. En Gairín Sallán, J (ed.). *Dirección y liderazgo de los centros educativos: naturaleza, desarrollo y práctica profesional*, Narcea, pp. 85-109.
- Townsend, T., Berryman, M., Gurr, D., & Drysdale, L. (2020). Leadership for learning in diverse settings: School leaders setting the agenda in Australia and New Zealand. *International perspectives in educational effectiveness research*, 327-359. <https://goo.su/jqAkMGI>

- Unesco (2017). *Rendir cuentas en el ámbito de la educación: cumplir nuestros compromisos. Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2017-18*. Unesco. <http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002610/261016S.pdf>
- Urrutia Lecumberri, A (2022). Autonomía y evaluación del desempeño de los centros docentes. En *Autonomía, liderazgo, evaluación y participación en los centros educativos*. Consejo Escolar de Navarra. (p. 26-34). <https://goo.su/FIcRK>
- Valle López, J. M. y Sánchez-Urán Díaz, L. (2023) Organismos Internacionales y Políticas educativas basadas en evidencias: la evidente relación. *Revista de Educación*, 400, 107-132. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-400-572>
- Zajda, J. (2014). Globalisation and Its Impact on Education and Policy. En *Second International Handbook on Globalisation, Education and Policy Research*, Springer, p. 105–125. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9493-0_7