

Dirección y liderazgo de las instituciones escolares: una visión cualificada (y de cualificación) ante los grandes desafíos del siglo XXI

/

Management and leadership of school institutions: a qualified vision (and qualification) in the face of the great challenges of the 21st Century

Blas Campos Barrionuevo*

Inspector y Doctor en Educación. UNED

Profesor Asociado del Centro Asociado de la UNED «Andrés de Vandelvira» en la provincia de Jaén

DOI: <https://doi.org/10.23824/ase.v0i42.905>

Resumen

La dirección y el liderazgo de los centros educativos son un factor esencial de calidad en dichas instituciones y, por ende, de los sistemas educativos. Dicho planteamiento conlleva analizar dichas figuras, de naturaleza jurídica y socio-personal, en todas sus dimensiones, con la finalidad de ser conscientes de su relevancia para dar respuesta a los grandes retos del primer tercio del s. XXI en la esfera educativa. Por ello, como variables de cualificación escolar, a lo largo de este trabajo, realizamos un estudio teórico-reflexivo e investigador de aquéllas, dada su relevancia estructural y funcional en la mejora de los procesos educativos y enseñanza-aprendizaje en las instituciones

* ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7974-2004>. Contacto: bcampos@ubeda.uned.es

educativas. Por lo tanto, a nivel secuencial hemos procedido de la siguiente manera: visión actualizada de la dirección en esta centuria, análisis comparado-evolutivo de la dirección escolar, análisis de los términos dirección y liderazgo en el desarrollo de la labor directiva, y la dirección como variable de cualificación de centros y componente cualificado por la propia Administración educativa. Las reflexiones y discusiones finales son una llamada para subrayar la importancia de dichos factores de cualificación educativa, que, por otro lado, deben ser dignificados, potenciados, reforzados..., por todos los agentes educativos y, especialmente, por la Administración. Finalmente, si hemos sensibilizado al futuro lector de este trabajo sobre la relevancia y excelencia de dicho rol directivo, así como su permanente mejora en todas sus líneas de actuación, habremos logrado el objetivo base de esta realización.

Palabras Clave: Calidad, cuerpo de directores, dirección, elección de directores, selección de directores, equipo directivo, centro escolar, líder, profesionalizar, sistema educativo.

Abstract

The management and leadership of educational centers are an essential factor of quality in these institutions and, therefore, of educational systems. This approach entails analyzing these figures, of a legal and socio-personal nature, in all their dimensions, in order to be aware of their relevance to respond to the great challenges of the first third of the 20th century. XXI in the educational sphere. Therefore, as school qualification variables, throughout this work, we carry out a theoretical-reflective and investigative study of them, given their structural and functional relevance in improving educational processes and teaching-learning in educational institutions. Therefore, at a sequential level we have proceeded as follows: updated vision of management in this century, comparative-evolutionary analysis of school management, analysis of the terms management and leadership in the development of management work, and management as a center qualification variable and component qualified by the

educational Administration itself. The final reflections and discussions are a call to underline the importance of these educational qualification factors, which, on the other hand, must be dignified, enhanced, reinforced..., by all educational agents and, especially, by the Administration. Finally, if we have sensitized the future reader of this work about the relevance and excellence of said managerial role, as well as its permanent improvement in all its lines of action, we will have achieved the basic objective of this project.

Key Words: Quality, school principals' corps, management, principal election, principal selection, management team, school, leader, professionalizing, educational system

Introducción

Los procesos de cualificación escolar obedecen a una serie de factores, todos ellos interrelacionados, tanto en una visión estructural, como en la funcional que, de una u otra forma, dan respuesta a los grandes desafíos socioeducativos del s. XXI¹.

Los procesos de cualificación escolar obedecen a una serie de factores, todos ellos interrelacionados, tanto en una visión estructural, como funcional que, de una u otra forma, dan respuesta a los grandes desafíos socioeducativos del s. XXI.

Como factores de cualificación educativa, la LOMLOE , (ex art. 2.2, fines de la educación), establece, entre otros, los siguientes: a) la cualificación y formación del profesorado, b) el trabajo en equipo; c) la dotación de recursos educativos, humanos y materiales en los centros educativos, d) las condiciones ambientales y de salud del centro escolar y su entorno, e) la experimentación y la renovación educativa, f) el fomento de la lectura y el uso de las bibliotecas, g) la autonomía pedagógica, organizativa y de gestión de los centros escolares, h) la función directiva, i) la orientación educativa y profesional, j) la inspección educativa, y k) la evaluación de los procesos educativos, centros docentes y el sistema educativo.

Partiendo de la interrelación funcional entre dichos factores y, habiendo analizado en otros trabajos algunos de ellos: por ejemplo, la Inspección educativa (Campos, 2017, 2024); en éste nos proponemos examinar y detallar el referido a la función directiva –el ejercicio de la dirección de centros escolares–, a través de las siguientes dimensiones conceptuales y procedimentales; a saber:

- La dirección en las instituciones escolares en el escenario del nuevo milenio (1).
- Análisis estructural evolutivo sobre los distintos modelos de dirección escolar desde la 2ª mitad del s. XX hasta la actualidad, en una visión comparada de los mismos (2).
- El carácter indisoluble de los términos/conceptos liderazgo y dirección en el marco de los paradigmas actuales sobre la gestión, organización y funcionamiento de los centros educativos (3).
- Estudio comparado y exégesis (escolar) de las competencias atribuidas a las direcciones de los centros educativos desde la LOGSE hasta la actualidad. (4).

¹ Para una mayor profundización sobre la extensión material de dichos retos, remitimos al futuro lector de este trabajo, a lo expuesto y desarrollado en un trabajo reciente, referido a la cualificación de los procesos escolares desde la perspectiva de la Inspección educativa (Campos, 2024); vid., en dicha línea, bibliografía, infra.

- El proceso de cualificación progresiva del desempeño de la dirección escolar en el sistema educativo español: medidas estructurales establecidas por las Administraciones educativas en dicha línea (5).
- Un modelo de cualificación funcional en el ejercicio de la dirección de centros educativos: estudio de caso (6).
- Conclusiones y discusiones (7).

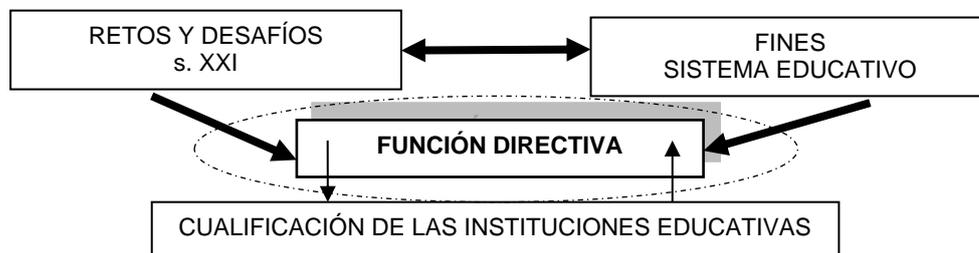
Ante los retos inmediatos, entre otros, la globalización a nivel mundial, incidencia longitudinal y transversal de las tecnologías de la información y la comunicación –TIC–, una sociedad del conocimiento en permanente crecimiento, los nuevos y emergentes valores del s. XXI, y la internacionalización del idioma, que cualquier sistema educativo y, en particular, el español, debe abordar en esta nueva centuria partiendo de las grandes finalidades sociales, educativas, ..., determinadas por la Agenda 2030 (Naciones Unidas, 2023, 2024) y, en especial, ante lo dispuesto en su objetivo de desarrollo sostenible, núm. 4 –educación de calidad– (en adelante, ODS), las políticas educativas de aquéllos deben propender a la consecución de las siguientes finalidades socioeducativas: a) aumento de la tasa de finalización de la educación primaria y secundaria; b) mejora de los niveles de la lectura y del razonamiento matemático en la enseñanza básica; c) incrementar el acceso a la enseñanza en la primera infancia; d) aumento de las competencias digitales del alumnado; e) cualificación de la función docente; f) adquisición y aprendizaje de las lenguas extranjeras; y g) potenciación de la formación profesional mediante su permanente reordenación y reorganización estructural y funcional.

La consecución, en mayor o menor medida, de dichos fines por nuestro sistema educativo, partiendo, por otra parte, de los enfoques y principios en los que se sustenta, conlleva la necesaria existencia de elementos de cualificación educativa inherentes al mismo, que posibiliten, en última instancia, una continua cualificación de las instituciones escolares; por todo ello, y en aras de no sobrepasar los límites de este trabajo, nos centraremos en uno de ellos: la dirección y el liderazgo escolar, bajo los presupuestos indicados supra, sin menoscabo de tener una visión global de todos ellos, como, a mayor o menor escolar, se irá mostrando a lo largo de este documento.

En todo momento debe realizarse una adecuada conjunción entre los retos planteados a nivel internacional a nuestro sistema educativo y sus grandes finalidades y enfoques (de calidad), con una funcionalización constante y sistemática por parte de un elemento-agente de calidad de aquél: *la dirección-liderazgo de las instituciones escolares*. Para una

visión descriptiva de lo expuesto en este apartado, vid., figura 1 (Ideograma focalizado de cualificación institucional).

Figura 1. Ideograma focalizado de cualificación institucional.



Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, y a modo de conclusión inicial, si logramos conectar los factores (ya) mencionados, así como su (posible y potencial) optimización, consecución y cualificación desde el adecuado desarrollo del ejercicio de *la función directiva* –como factor de calidad educativa– (Campos, 2011), a nivel institucional, habremos encauzado y conseguido el objetivo principal de esta monografía.

1. La dirección en las instituciones escolares en el escenario del nuevo milenio

1.1. Ideas generales

El desarrollo de *la función directiva* en los centros escolares se enfrenta en la actualidad, no solamente a los nuevos desafíos educativos y sociales a nivel internacional en el escenario de esta centuria, sino también (y de forma constante y progresiva) a su contextualización, materialización y optimización; tarea que, por otra parte, es mucho más compleja que en tiempos pretéritos, dada la dinámica interna y externa de aquéllos. Por otro lado, dicha complejidad es diferencial, si tenemos en cuenta las siguientes variables de ordenación y organización escolar: a) naturaleza de las propias instituciones escolares: colegios de educación infantil y primaria (CEIP), institutos de educación secundaria (IES), ..., b) amplitud de los mismos, c) contexto circundante, etc.; todo lo cual, conforma el desarrollo de su *dirección y liderazgo* como un auténtico factor de cualificación de aquéllos y, por ende, de los propios sistemas educativos.

Para la consecución de dicha cualificación institucional (y escolar), la labor directiva y de liderazgo en los centros, debe partir y responder a los siguientes fines:

- Adquisición de una formación inicial y permanente específicas para su adecuado desempeño en el ámbito de la organización, funcionamiento y gestión de los centros escolares y, sobre dos tipos de desempeño, fundamentalmente: a) a nivel educativo, y b) a nivel (para)educativo.
- Desarrollo de habilidades interpersonales en el seno de grupos sociales variados y estables ínsitos a la propia estructura de los centros docentes.
- Cohesión interpersonal a nivel integral en el seno de las estructuras educativas en varios niveles: a) vertical, a nivel ascendente con la Administración y, descendente, con el profesorado y resto de personal de la institución escolar; y b) a nivel horizontal con la comunidad educativa.
- Ejercicio de la función directiva (y su correlativo liderazgo) a nivel de equipo (directivo).
- Paralelismo funcional en el ejercicio de la función directiva per se (labor jurídica sensu stricto) y el rol de liderazgo (mediador), dado el carácter indisoluble de ambos roles.
- Desarrollo y adquisición de distintos tipos de liderazgo a nivel institucional.
- Asunción de distintos modelos de dirección escolar, un crecimiento y una identidad en el desarrollo de la función directiva.
- Desarrollo de una simbiosis de calidad institucional de forma coordinada con la Inspección educativa, a través de los planes de actuación específicos de esta última.

Los centros educativos, conformados como organizaciones sociales cada vez más complejas, y como sistemas alta o débilmente articulados, necesitan ser dirigidos y liderados con pertinencia estructural y funcional en la globalidad de todos sus elementos humanos y materiales, con la finalidad de conseguir una creciente y permanente cualificación de los mismos.

Como análisis previo sobre la estructura social de dichas instituciones (Martín *et al.*, 2021), de cara a tener una visión más perfecta de las mismas a nivel socio-organizacional establecemos los siguientes apuntes, infra.

1.2. Las instituciones educativas como organizaciones

1.2.1 Necesidad de organizar instituciones

Siguiendo, en general, a (Gairín *et al.*, 1996), y en una acomodación de sus postulados a esta centuria, (el) hablar de organizaciones en la sociedad actual no sólo es reconocer su existencia, también es afirmar que la sociedad es una estructura organizada, en la medida en que ordena las funciones que debe realizar, apoyándose en una multiplicidad de

elementos internos y externos a la misma que, en última instancia, determinan su evolución. Al respecto, en nuestra opinión, dicha organización social (a nivel global) debe estar reglada por el derecho como saber específico en la ordenación y determinación de las normas que rigen en cualquier ámbito estructural y funcional de la sociedad y sus estructuras (organizacionales) subyacentes –ordenamiento jurídico– (Campos, 2017).

Admitir la importancia de las organizaciones (en general) no supone reconocer su supremacía sobre los individuos, sino más bien, admitir que la dependencia de la persona respecto a las organizaciones aumenta a medida que las sociedades se hacen cada vez más complejas. Sin embargo, la autonomía individual depende también del tipo de organizaciones consideradas y aún del modelo de sociedad en la que se encuadran las personas.

Ante dichos presupuestos, organizar instituciones educativas es disponer y relacionar los diferentes elementos de una realidad para conseguir la mejor realización de un determinado proyecto educativo y, en definitiva, la calidad de aquéllas (Gairín, 1995; Gento *et al.*, 2018).

Por otra parte, dicha (ordenación) y organización debe realizarse en el marco de unas determinadas normas que regulan/ordenan los centros educativos, principalmente en el ámbito del derecho administrativo y sus normas internas, dada su propia autonomía, vinculando a todos los agentes que intervienen en los mismos, docentes y no docentes, (y) configurando una organización formalizada y sistematizada en los centros educativos, de cara a la consecución de unos determinados fines (educativos) previamente establecidos; y todo ello, vertebrado desde el desarrollo de una óptima dirección y liderazgo escolar(es).

En dicha organización, sistematizada, sistémica y escolar, se da la presencia de determinados elementos, todos ellos interrelacionados, que se consideran necesarios para la conformación y el funcionamiento de la estructura (institución) educativa; así, a) finalidades previas a nivel educativo (escolar), b) agentes intervinientes en dicha estructura escolar y, en especial, *las personas que ejercen la dirección y liderazgo de la misma*, c) recursos materiales, y d) esfuerzo combinado y sistema de relaciones y dependencias entre dichos elementos (Gairín, 1995).

Concluyendo, la dirección y el liderazgo de las instituciones educativas (escolares)², vienen a ser una actividad que integra, entre otros, los siguientes aspectos (Gairín, 1995, 1996; Gento et al., 2018):

- Integración de elementos diversos (materiales, personales, etc.).
- Totalidad aditiva e integradora.
- Instrumentalización respecto a una meta/fin.
- Control constante y evaluación.
- Dinamismo intra, entre y extra coordinación entre los diferentes elementos.
- Sentido de aplicabilidad y adecuación a la realidad.
- Continuidad en el tiempo.
- La previsión de la actuación educativa.
- La motivación positiva.
- La dedicación o trabajo con intensidad.
- El clima positivo de la relación interpersonal.

1.2.2 La singularidad de los centros escolares (educativos) como organizaciones

La escuela como organización, sistematizada, sistémica y formalizada, es referencial en muchas de las clasificaciones tipológicas. Así, se contempla como organización para el mantenimiento de pautas, de adaptación, de servicio social, de unidad o grupo pequeño de producción o se sitúa entre la burocracia profesional o la adhocracia (Gairín, 1985, 1986).

Pero, además de clasificar las instituciones educativas, hay que subrayar que en el seno de las mismas se dan una serie de connotaciones que las diferencian de las organizaciones humanas en general. Dicha especificidad deviene de sus propias características como realidad social, como comunidad y como organización propiamente dicha. A saber: a) el centro educativo, como realidad social, abierto al entorno, que sintetiza influencias y obliga a la institución a considerar su actuación: el marco legal y jurídico que lo ampara, la estructura administrativa donde se encuadra, las posibilidades que le proporciona el entorno, los valores y actitudes que la sociedad demanda o las

² A lo largo de este trabajo, sensu lato, utilizamos los términos «sistema escolar y sistema educativo» como sinónimos, por un lado; y, por otro, hacemos lo mismo con los términos centro o institución educativa y escolar». Ahora bien, sensu stricto, dichas parejas de términos no significan lo mismo, siendo más extenso el término educativo que el escolar. Para una mayor profundización y precisión sobre esta temática, remitimos al lector interesado en el trabajo ya referido supra (Campos, 2024).

características personales, sociales, culturales y económicas que definen a sus componentes; b) el centro educativo como comunidad tiene sentido a partir de la publicación de la LODE³, en desarrollo del artículo 27.5 CE⁴, activando el proceso de participación escolar. El centro escolar, como comunidad y abierto a la misma, conlleva pensar en la existencia de diferentes personas con diferentes roles y necesidades, pero con intereses comunes en el proceso educativo que se diseña y desarrolla; y c) el centro educativo como organización implica, entre otras, las siguientes consideraciones: c-1) las funciones que se le asignan [facilitar el aprendizaje, potenciar la formación, ...] son variadas, complejas y no siempre bien delimitadas en sus objetivos y medios, c-2) los colectivos de personas que incluye son también variados [padres-madres, profesorado, alumnado, etc.] en sus objetivos y en sus intereses, lo que produce una alta diversidad de patrones de comportamiento, creencias..., que, en el final, dificultan el aprovechamiento de las ventajas de una cultura referencial común, c-3) sus miembros no han sido seleccionados previamente, tienen la obligación de asistir y suelen carecer de identidad colectiva, y c-4) existen multiplicidad de modelos como resultado de la aproximación de las instituciones escolares a sus realidades/entornos concretos (Gairín, 1995; Martín-Moreno, 2010).

La escuela como organización humana, singular y sistematizada, implica (que) para ejercer el rol de *liderazgo* en la misma y, por ende, *la dirección escolar*, se hace necesario tener un conocimiento básico (a nivel de formación inicial y permanente) sobre los elementos que la caracterizan en su perímetro conceptual; ahora bien, desde una perspectiva más (proyectiva) y prospectiva, ante las continuas y complejas exigencias de la nueva centuria, podemos enumerar las siguientes (Gairín, 1995; Lorenzo, 2011):

- *Definición vs. indefinición de metas.* El centro escolar es una organización a la que la sociedad (le) encarga la consecución de objetivos múltiples y diversos en los ámbitos educativo y social. Dichos objetivos (o finalidades educativas) deberán priorizarse y determinarse con precisión en el seno de los proyectos educativos, planes de centros, ..., de aquél, en base a su legislación específica a aplicar en cada Comunidad Autónoma; en caso contrario, podría generarse (una mayor o menor) incertidumbre en la dinámica escolar de los centros educativos [v.g., analícense las situaciones derivadas (y no preteridas) de la COVID-19 de cara a la organización y funcionamiento de los mismos en

³ Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación. En Boletín Oficial del Estado, núm. 159, de 4.07.1985.

⁴ Constitución Española (1978).

los cursos académicos 2020/21 y 2021/2022]. En consecuencia, el ejercicio de un liderazgo (y una dirección) sistematizada y planificada en sus diversas modalidades (distribuido, por ejemplo), conllevará una mayor seguridad jurídica y socio-pedagógica en el desarrollo de los procesos educativos, sin menoscabar un margen de error que pudiere producirse al estar insertos en estructuras u organizaciones humanas. Concluyendo, dependiendo de cada contexto escolar, será necesario moverse en ese *continuum* (definición vs. indefinición de metas).

- *Naturaleza de las finalidades educativas.* La pretensión educativa esencial en un centro escolar contribuye, de entrada, a la indefinición de las metas, al afectar a un ámbito, lo educativo, que, por otra parte, es un fenómeno complejo.
- *Menor ambigüedad tecnológica.* La actividad educativa no puede caracterizarse de manera exacta, depende de situaciones y circunstancias que casi siempre derivan a la particularidad individual. Ahora bien, el avance de la tecnología, en general, y la tecnología educativa, en particular, así como su estado actual en la presente centuria, sí nos pueden permitir, en cierta manera, armonizar actuaciones y clarificar procesos organizativos en los centros escolares con un índice de optimización mucho mayor que hace dos o tres décadas. Puede concluirse que los centros educativos son estructuras humanas con unas interacciones más o menos controlables, ahora bien, la tecnología no puede adaptarse a la perfección a la dinámica de las mismas en el desarrollo de sus procesos educativos, dando respuesta a todo tipo de casuísticas, bien grupales, bien individuales.
- *Progresiva acomodación técnica.* La complejidad de la realidad escolar y de la tarea educativa hace(n) inviable la existencia de un modelo único de docente y, por ende, de una caracterización real de sus actuaciones y de sus necesidades profesionales; aspecto que extrapolable al desarrollo de *la dirección y el liderazgo*. Ergo, se hace necesaria, ante dicha realidad compleja y cambiante, la existencia/presencia de un profesional (*director-líder*) que pueda desenvolverse de manera óptima en la (mayor o menor) ambigüedad escolar y, además, que sea capaz de redefinir acciones en dicho contexto, actuando con flexibilidad y adaptación permanentes. Por otra parte, las instituciones educativas necesitan para su adecuado funcionamiento, disponer de la presencia de otros técnicos no docentes y de tiempo para el propio proceso organizativo en cuestión.

▪ *Debilidad vs. seguridad del sistema.* Los factores anteriormente expuestos, han determinado que algunos autores (Weick, 1976; Meyer & Rowan, 1983; entre otros), hayan caracterizado a la escuela como una realidad débilmente estructurada. Así, la amplitud de la organización informal, contraposición de estructuras y metas, indefinición de funciones, etc., pueden contribuir a establecer relaciones sutiles y no necesariamente estables entre los diferentes componentes de las instituciones educativas. Por el contrario, la sistematicidad y ordenación en red de la gestión y organización de los centros escolares por parte de sus direcciones y líderes, coadyuvará a integrar, potenciar y cualificar los diferentes elementos que los conforman. La propia legislación escolar, a nivel de organización y funcionamiento –*reglamentos orgánicos de organización y funcionamiento de los centros*– establece una dinámica organizativa y de gestión con una alta sistematicidad jurídica, sin menoscabar la propia autonomía de los centros en el propio perímetro de dicho derecho positivo. Todo ello, *y en el ámbito competencial de las direcciones escolares y (sus equipos directivos), determinará una mayor seguridad en la organización diaria de las instituciones escolares, ante las situaciones complejas y cambiantes a las que se enfrentan en su quehacer diario.*

▪ *Vulnerabilidad vs. invulnerabilidad.* La (posible) debilidad del sistema (escuela) no sólo es debida a factores internos, sino que también obedece a la influencia externa. La apertura del centro escolar a su comunidad educativa lo hace susceptible a los cambios contextuales, participando, en cierta forma, del influjo que la realidad cultural, social, política o económica imponga. En dicha línea, debe tenderse a una colaboración constructiva, aprovechando la riqueza del entorno de cualquier centro educativo, amén (y a un nivel más particular) de la participación (y colaboración) familiar en los procesos educativos en el marco de los cauces establecidos en la legislación vigente; y, todo ello, en un proceso continuo de cualificación institucional.

Finalmente, y a un nivel más estructural (en nuestro sistema educativo), podemos citar otros elementos/aspectos que también inciden y caracterizan a la institución escolar y, por ende, *el desarrollo de la dirección/liderazgo escolar.*

▪ Modelo de dirección (escolar) que se caracteriza por su provisionalidad, no profesionalizado y participativo.

▪ Autonomía limitada y condicionada a determinados factores de naturaleza institucional, en cierta manera, ajenos a la institución educativa.

- Inestabilidad del personal, al depender en algunas situaciones de adscripciones externas, siendo esto aplicable tanto a las personas que ejercen la dirección y liderazgo en un centro como al resto de docentes del mismo.
- Recursos externos, en cierta medida, más dependientes de decisiones políticas que de las necesidades internas del centro escolar.
- Inexistencia (casi total) de controles externos por parte de la Inspección educativa en determinadas situaciones y momentos en el desarrollo de los procesos educativos.
- Excesiva burocracia y falta de tiempo para la gestión escolar que, por otra parte, es, a veces, contradictoria con el proceso de simplificación administrativa demandado por las propias Administraciones educativas.
- Aumento en la digitalización de los procesos de gestión y organización escolar, acompañada en determinadas situaciones por una falta de formación de tipo práctico (*a nivel de los equipos directivos*) por parte de la Administración educativa.
- Mayor complejidad y problemática a nivel convivencial en las instituciones educativa, en especial, en los institutos de educación secundaria, dado el estadio evolutivo de sus educandos; aspecto que, de una u otra forma, hace más compleja la labor de gestión y organización (diaria) en el centro escolar.
- Aumento de la inestabilidad de las plantillas docentes como consecuencia de determinadas normativas, conllevando dicho(s) procedimiento(s) la imposibilidad, a veces, de continuar con los planes y proyectos diseñados en los centros educativos tanto a medio como largo plazo.
- Mayor complejidad de los procesos de evaluación y calificación del aprendizaje escolar de los educandos, sobre todo en las cuestiones referidas a la promoción y titulación académica(s), tanto en la ESO⁵ como en las enseñanzas postobligatorias, determinando, por ende, dichas situaciones nuevos procedimientos (de revisión) en el ámbito del derecho administrativo; todo lo cual deriva en un proceso de toma decisonal, garantía y seguridad jurídicas ,por parte de *las direcciones escolares*, con una complejidad considerable dadas las competencias que tienen atribuidas por la normativa vigente.

⁵ Educación Secundaria Obligatoria en el sistema educativo español (vid., art. 3 LOELOMLOE).

2. Análisis estructural evolutivo sobre los distintos modelos de dirección desde la segunda mitad del s. XX hasta la actualidad: visión comparada

Siguiendo, entre otros, *grosso modo*, a Santoveña *et al.* (2020) y a Gairín (2024), finalizada la guerra civil (1939), la escuela se convierte en campo de adoctrinamiento por el poder político establecido. El modelo directivo es jerárquico, autoritario, burocrático y centralista. En dicha línea, en 1965, se promulga la Ley 169/1965, de 21 diciembre, sobre reforma de la Enseñanza Primaria, creando el Cuerpo de directores escolares, que se materializa en el decreto 985/1967, de 20 de abril, por el que se aprueba el Reglamento del Cuerpo de directores escolares, determinándose el procedimiento de acceso al mismo.

Seguidamente la Ley General de Educación de 1970⁶ (en adelante, LGE) suprime dicho Cuerpo, de tal manera que las escasas plazas cubiertas hicieron que la única experiencia de profesionalización directiva tuviera una escasa incidencia en la educación pública. La LGE determinaba que el director de un centro era nombrado por el Ministerio de Educación y Ciencia, entre los profesores titulares del mismo. En consecuencia, esta Ley modificó muy poco el modelo directivo propio de la etapa anterior en cuanto a sus funciones, conformando una dirección que seguía siendo unipersonal, jerárquica, burocrática, poco participativa, centralizada y altamente dependiente de la Administración. Sin embargo, en lo profesionalizador, sí hubo un cambio significativo, al suprimirse el Cuerpo de directores.

Con la promulgación de la CE en 1978, se marca un punto inflexión en todos los ámbitos en España y, en particular, en al ámbito educativo, al conseguirse un consenso entre las dos grandes tendencias a nivel histórico: derecho a la educación y libertad de enseñanza, materializadas en su art. 27.1. La primera Ley educativa tras aprobarse la CE fue la Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares⁷ (LOECE) de 1980. Mediante esta Ley, y como/por derivación del art. 27.7 CE, en lo referido a la dirección de centros determina la participación de la comunidad educativa en el control y gestión de los mismos. Por otro lado, se indica, por primera vez, la presencia en las instituciones escolares de más de un órgano de gobierno, dividiendo el poder entre órganos de gobierno unipersonales y colegiados. Las funciones asignadas a la dirección son,

⁶ Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. En Boletín Oficial del Estado, núm. 187, de 6.08.1970.

⁷ Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares. En Boletín Oficial del Estado, núm. 154, de 27 de junio de 1980.

básicamente, de dos clases: representativas y burocráticas. Finalmente, a la dirección lo nombra la Administración entre el profesorado del centro⁸.

En 1985 se promulga la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (en lo sucesivo, LODE), mediante la cual se crea el *consejo escolar*, como órgano colegiado de participación y gobierno de los centros, al cual se le asigna la función (hasta ahora en manos de la Administración) de *elegir* al director⁹. En relación a las funciones que se le asignan a la dirección, hay que decir que varían muy poco con respecto a las ya apuntadas en la LOECE, reduciéndose a tareas de representación y burocráticas.

Tanto en la LOECE como en la LODE, sobre la necesidad de una formación inicial y permanente, no se dice nada, entendiéndose que, por el hecho de haber sido nombrados, ya sea por *elección o selección*, los candidatos disponían con las herramientas necesarias y las competencias específicas para administrar y coordinar el funcionamiento de los centros educativos.

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo¹⁰ (en adelante, LOGSE), no concreta aspectos significativos e innovadores sobre la función directiva; sí la dispone como un factor de cualificación del sistema educativo, ex art. 55; además de la tendencia a mejorar el ejercicio de la función directiva en los centros por parte de la Administración, ex art. 58.

La Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes¹¹ (en lo sucesivo, LOPEGCE), supone un cambio significativo en torno al debate entre selección y elección. Mediante la misma se reforzó la intervención eficaz de la comunidad educativa en la elección del director – seleccionando al profesorado más adecuado y mejor preparado para realizar la tarea de dirección [...], vid., Preámbulo–, además de decretar una reforma de su rol con un conjunto de medidas que han ayudado a hacer avanzar el sistema hacia un *modelo participativo y profesional*. Se exige, por otra parte, una acreditación –formación inicial–

⁸ Para una mayor profundización sobre el procedimiento de nombramiento y *selección* del director determinado en la LOECE, remitimos al futuro lector de este documento, a la LOECE, ex art. 25.

⁹ Para una mayor profundización sobre el procedimiento de *elección* de la dirección establecido en la LODE, remitimos al futuro lector de este trabajo, al *Real Decreto de 18 de diciembre de 1985, por el que se aprueba el reglamento de los órganos de gobierno de los centros públicos de educación general básica, bachillerato y formación profesional* –ex arts. 5, 6, 7, y 8, principalmente– (BOE, núm. 310, de 27 de diciembre de 1985).

¹⁰ Ley Orgánica 1/990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. En Boletín Oficial del Estado, núm. 238, de 4.10.1990.

¹¹ Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes. En Boletín Oficial del Estado, núm. 278, de 21.11.1995.

que se obtiene por el ejercicio continuado de la dirección o mediante la realización de unos programas formativos, y la elaboración y defensa de un proyecto de dirección –tendencia hacia un perfil más profesional–. Finalmente, implementa ciertas compensaciones para el desarrollo del cargo, ex art. 25, apartados 3, 4 y 5, –visión de cualificación de la dirección–, y sigue manteniendo un modelo burocrático y representativo.

El periodo comprendido entre los años 2002 y 2022 ha conllevado la promulgación de dos leyes orgánicas de educación (2002 y 2006), además de otras dos leyes de modificación parcial de la de 2006 (2013 y 2020). Por orden cronológico:

- En primer lugar, en el año 2002, se promulga la Ley Orgánica de Calidad de la Educación¹² (LOCE), que, por otra parte, fue prácticamente *non nata*. Su modelo de dirección no es muy distinto a los anteriores; ahora bien, introduce diferencias en el procedimiento de designación, que vuelve a estar en manos de la Administración. Mantiene la formación y los incentivos ya indicados en la LOPEGCE;
- En segundo, en el año 2006, se publica la Ley Orgánica de Educación¹³ (LOE), devolviendo al centro la mayoría para la *elección* del director. A nivel diferencial, respecto a las leyes anteriores, da preferencia a los candidatos que prestasen su servicio en el centro con vacante (internos), aunque se podían presentar de otros centros (externos). Esta Ley, introduce entre las funciones del director, el ejercicio de la *dirección-liderazgo pedagógico*.
- En tercer (lugar), en el año 2013, se realiza una modificación parcial de la LOE, mediante la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa¹⁴ (LOMCE), devolviendo nuevamente la mayoría a la Administración, en detrimento del centro, en el procedimiento de *selección*. En lo referente a los requisitos, se introduce una acreditación con validez en todo el territorio nacional ex art. 134.1.c) –aspecto que ya figuraba en la LOCE–. Este certificado puede considerarse como una aproximación a la *profesionalización* de la función directiva. Las características de la formación para la acreditación se determinan

¹² Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. En Boletín Oficial del Estado, núm. 307, de 24.12.2002.

¹³ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. En Boletín Oficial del Estado, núm. 106, de 4.05.2006.

¹⁴ Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. En Boletín Oficial del Estado, núm. 295, de 10.12.2013.

en el Real Decreto 894/2014, de 17 de octubre¹⁵. Este reglamento contempla dos tipos de cursos; por una parte, los generales de acreditación, que constan de 6 módulos y una duración de 120 horas; y, por otra, cursos de actualización, con una duración de 60 horas.

- En cuarto y último, en el año 2020, se realiza otra modificación parcial de la LOE, mediante la LOMLOE, devolviendo de nuevo la mayoría al centro, en perjuicio de la Administración, en el procedimiento de *selección*. En lo concerniente a los requisitos, se considera como *potestativo* por parte de las Administraciones educativas la realización de un programa de formación sobre competencias para el desempeño de la función directiva, ex art. 134.1.c), que, por otro lado, deberá definirse ex art. 135.6. Se vuelve a dar un valor especial a las candidaturas del profesorado del centro con vacante (interno), al igual que sucedía en la originaria LOE de 2006.

Concluyendo (vid., tabla 1, infra), desde la LOCE hasta la LOMLOE, se evidencia una tendencia hacia una dirección *más profesional*; no obstante, también se observan diferencias en la intervención de los representantes de la Administración en la Comisión de Selección y en la composición final de esta última. Otro denominador común a dichas normativas se refiere a la necesidad, independientemente del procedimiento de acceso, (de) que se elijan o seleccionen a directivos competentes, con formación y capacidad. Finalmente, se define y va concretando, de forma progresiva, sobre todo a partir de la LOMCE, una tendencia *hacia una profesionalización de la dirección en los centros escolares*, que se sustenta sobre tres ejes funcionales básicos: gestión-organización, burocracia y liderazgo pedagógico.

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 ex art. 134.1.c) de la LOE, en su nueva redacción tras la publicación de la LOMCE, así como de los correspondientes cursos de actualización de competencias directivas, BOE, núm. 270, de fecha 7.11.2014.

Tabla 1. Tabla comparada.

LEY ORGÁNICA	PERFIL PREVIO / FORMACIÓN / EXPERIENCIA	COMISIÓN Y/O CLAUSTRO	ADMINISTRACIÓN Y/O CENTRO EDUCATIVO
LOECE, 1980	CONCURSO DE MÉRITOS	OÍDO EL CLAUSTRO	ADMINISTRACIÓN
LODE, 1985	SIN PERFIL PREVIO	-	CONSEJO ESCOLAR
LOPEGCE, 1995	CON PERFIL PREVIO	-	CONSEJO ESCOLAR
LOCE, 2002	CONCURSO DE MÉRITOS	COMISIÓN	ADMINISTRACIÓN
LOE, 2006	CONCURSO DE MÉRITOS	COMISIÓN	CENTRO
LOMCE, 2013	CONCURSO DE MÉRITOS	COMISIÓN	ADMINISTRACIÓN
LOMLOE, 2020	CONCURSO DE MÉRITOS	COMISIÓN	CENTRO

Fuente: Tabla comparada. (Álvarez y Villa, 2024. En J. Gairín Sallán, *Dirección y Liderazgo de los Centros Educativos. Naturaleza, desarrollo y práctica profesional* (p. 124). Narcea.

A modo de reflexión final, dicho proceso sucesivo hacia la profesionalización de la dirección deviene, en cierta medida, de la propia complejidad (y creciente) organizativa de los centros educativos, y de la paulatina variedad de funciones a realizar e ínsitas en los bloques funcionales ya nombrados; en concreto y a modo de ejemplo: a) mediación y toma de decisiones a nivel convivencial y conductual entre sus distintos agentes, principalmente, a nivel del alumnado; b) casuísticas de naturaleza (para)educativa, infra; c) procesos relacionales con la comunidad educativa; d) aumento de la burocracia; etc.; y todo ello, en un desarrollo continuo y global del óptimo liderazgo funcional; todo lo cual, *hace de la dirección profesionalizada y con dedicación completa sin cuota docente, una máxima de la calidad institucional.*

Además, dicha visión profesionalizada de la dirección potencia y cualifica el propio liderazgo funcional inherente a la misma, propiciando una seguridad global [estructural, funcional y jurídica] a nivel institucional.

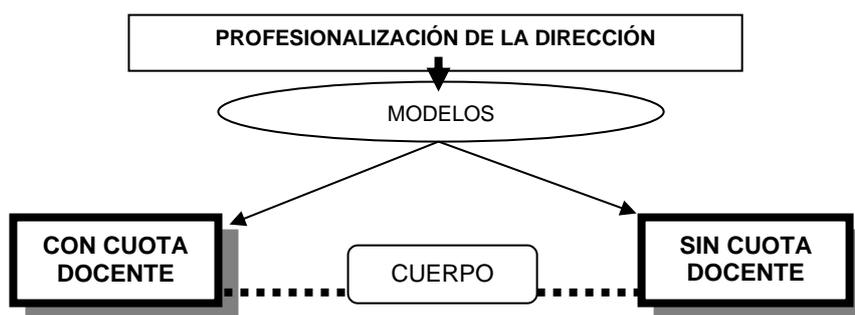
En un ejercicio proyectivo y prospectivo sobre una creciente visión de la *profesionalización de la dirección*, podrían plantearse dos modelos (profesionalizadores): un *modelo sin cuota docente*, y otro *con cuota*, dependiendo ambos de la naturaleza escolar (y educativa) de los centros (vid., figura 2, infra).

En los *modelos de profesionalización con cuota docente*, dicha función y presencia (docente-s) potenciaría(n) y generaría(n) nuevos submodelos de comportamiento escolar «*auctoritas docente*», transferibles al resto del profesorado del centro (Cuerpo).

En los *modelos de profesionalización sin cuota docente* (docencia no explícita), el proceso de gestión institucional sería más extenso y completo.

Planteamos esta hipótesis, previo pilotaje e investigación sobre los mismos, a la Administración educativa, en aras de una determinación futura de la profesionalización de la dirección escolar en forma categórica (Cuerpo).

Figura 2. Modelos de profesionalización de la dirección



Fuente: Elaboración propia.

3. El carácter indisociable de los términos/conceptos liderazgo y dirección en el marco de los paradigmas actuales sobre la gestión, organización y funcionamiento de los centros educativos

3.1. Consideraciones previas

La evolución de las instituciones escolares a lo largo de la presente centuria ha determinado, varios efectos institucionales: a) en primer lugar, una nueva concepción y conceptualización de la dirección educativa, teniendo la misma, unas connotaciones más amplias que en tiempos pretéritos, al abarcar a un mayor número de agentes, tanto dentro como fuera del hecho escolar propiamente dicho, y b) en segundo, la necesidad de asociar al ejercicio de la función directiva –visión más jurídica– un rol más intenso y extenso de liderazgo escolar, que, por otro lado, se hace indisociable de aquélla; por ende, dichos roles vienen a ser las dos caras de una misma moneda, siendo distintas en continente y contenido.

Asimismo, la dirección escolar –educativa– (Santoveña et al., 2020) se entronca en dos saberes distintos pero complementarios en el saber científico de la Pedagogía; por un lado, en el campo de la Organización Escolar, donde se aborda el estudio de las instituciones escolares, su estructura y objetivos; y, por otro, en el seno de la Política

Educativa, en la cual se considera y estudia el perfil de la dirección de centros educativos y las funciones asignadas a la misma. Ítem más, para esta última disciplina, la dirección se desarrolla en un sistema educativo determinado, de tal forma que determinados aspectos como el ejercicio de poder y control, el modelo de administración, el desarrollo de la autonomía escolar, ..., son elementos esenciales para comprender el modelo de dirección escolar vigente en cada momento. No en vano, el director de una institución, al ser el representante de la Administración educativa en la misma y ante su comunidad educativa, no puede ser ajeno a los intereses de éstas.

En dicha visión global de saberes asociados a la dirección educativa, desde nuestro punto de vista, debe incluirse también a la Supervisión Educativa, dada la relación funcional, estructural y jerárquica en el desarrollo de dichas funciones y, en última instancia, ante la propia identidad jurídica de dichas figuras (Soler, 1993; Martín y Santoveña, 2013).

El paradigma actual (creciente e innovador) en el marco de la gestión y organización de las instituciones educativas es el de *calidad* de las mismas y, por ende, (de) sus procesos educativos, siendo la *dirección-liderazgo educativo(s)* un factor esencial de cualificación (Campos, 2011, 2017; Gento *et al.*, 2018; Agenda 2030¹⁶).

La calidad de una institución educativa es el producto de la excelencia lograda en los componentes de tal institución. De todos modos, es a los miembros de la misma a quienes, en definitiva, corresponde elaborar su propio modelo de referencia, y, «en especial a la dirección educativa»¹⁷. Dicha calidad cabe plantearla, pues, como el logro de metas u objetivos que los implicados se han propuesto alcanzar a partir de la percepción que tienen de sus propias carencias o aspiraciones (Gento *et al.*, 2018).

¹⁶ La *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* y sus diecisiete Objetivos de Desarrollo Sostenible (en adelante, ODS) sirve(n) de orientación para los esfuerzos de todos los países del mundo encaminados a lograr un planeta sostenible en el año 2030. A diferencia de los *Objetivos de Desarrollo del Milenio*¹⁶, los nuevos objetivos son de aplicación universal para todos los países. En la esfera educativa, el Objetivo núm. 4 (de Desarrollo Sostenible) establece: *garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante la vida para todos*. El objetivo de lograr una educación inclusiva y de calidad para todos se basa en la firme convicción de que la educación es uno de los motores más poderosos y probados para garantizar el desarrollo sostenible. Así, dicho objetivo busca asegurar que todos los niños, escolares y educandos, completen su educación primaria y secundaria obligatoria(s) y gratuita(s) para el año 2030. Por otra parte, también aspira a proporcionar un acceso igualitario a una formación técnica, eliminar las disparidades de género y lograr el acceso universal a la educación superior (Naciones Unidas, 2023, 2024).

¹⁷ El entrecomillado es nuestro.

La RAE, en 2023, define el término *dirección* como la acción y efecto de dirigir, y el (término) *dirigir* (en su acepción 5ª) como gobernar, regir, dar reglas para el manejo de una dependencia, empresa o pretensión.

De forma análoga, se define el término *líder* como la persona que dirige o conduce un partido político, un grupo social u otra colectividad.

Haciendo una exégesis de ambos términos puede establecerse la existencia de un denominador común: *dirigir*; ahora bien, dicha acción es diferencial en uno y otro caso, aunque siempre hay una interdependencia funcional entre sus dos significados. La dirección hace referencia a una visión jurídica de dicho rol y órgano (persona jurídica), dado el poder de decisión que se le atribuye; por el contrario, el liderazgo funcional (pedagógico) se refiere a la dimensión humana y anímica (persona física) manifestada en la capacidad de influir (motivar para otros) en un grupo o personas para que consigan sus metas. Se relaciona, por tanto, con la actuación de personas sobre personas y se vincula al proceso de influencia, elemento esencial de todo tipo de liderazgo. Dicha influencia puede desarrollarse de una manera formal y a través de las estructuras organizativas existentes –lo que la vincula a la dirección y las personas que desarrollan actividades directivas– o de una forma informal –más relacionada con el reconocimiento personal que se recibe de otras personas–. El liderazgo se interesa por el comportamiento personal e interpersonal, presente y futuro, y vinculado al cambio y la mejora, mientras que la dirección se preocupa más por el funcionamiento diario de las estructuras organizativas (centros educativos) para asegurar que las funciones de organización y funcionamiento se realicen de una manera eficaz y eficiente (Gairín, 2024).

3.2. La dirección educativa. Hacia un modelo de funcional de cualificación institucional

En la actualidad, la construcción y conformación de instituciones escolares autónomas, funcionales, independientes y de calidad conlleva(n) definir y crecer en la *identidad* de un determinado *modelo de dirección y tipología(s) de liderazgo*. En dicho sentido, partiendo de un modelo poliédrico funcional de la dirección escolar con diferentes tipos, estilos y perfiles en el ejercicio directivo, debe tenderse (y realizarse) a una tipología participativa (en equipo) y no autocrática, bajo un estilo democrático y no autoritario o (de) *laissez faire*, y con un perfil más situacional y político que técnico o/y pragmático. Bajo estos parámetros tendremos una dirección organizadora, animadora, mediadora en los conflictos, preventiva y resolutoria ante los retos de esta centuria, debiendo propender en

su forma de acceso a un sistema electivo-selectivo con una progresiva avidez hacia la profesionalización. Las instituciones educativas, bajo este modelo de dirección, serán altamente articuladas, propias, con estructuras de participación, colaborativas, horizontales en sus procesos relacionales, descentralizadas, configuradoras de su currículo (abierto y flexible), decisionales y de autoevaluación con el complemento de su evaluación externa por parte de la Inspección educativa. En definitiva, centros escolares de calidad, funcionales, globales y sistémicos.

Más específicamente, dicha función directiva supone de forma implícita y explícita el diseño e implementación de las siguientes dimensiones (Santoveña *et al.*, 2020):

- *Liderazgo* (ínsito en la propia función directiva, supra). Se relaciona con los mecanismos de promoción y transformación de los procesos de enseñanza-aprendizaje y, por ende, con la orientación pragmática de la institución escolar. Abarca cinco subdimensiones: 1) el ejercicio del liderazgo del director es un liderazgo compartido; 2) el director ejerce el liderazgo pedagógico del centro, impulsando su mejora continua; 3) el director tiene definida una línea de trabajo que concreta el diseño de su proyecto de dirección, estableciendo líneas y estrategias de acción para conseguir los objetivos propuestos; 4) Los documentos de planificación educativa, a corto y medio-largo plazo (proyecto educativo, planes anuales, proyecto de centro, plan de centro, ...), deben estar en concordancia con el diseño y desarrollo del proyecto de dirección; y 5) concreción de las pautas que permitan la implicación y coordinación del personal y el trabajo en equipo en el centro.
- *Ámbito relacional*. Abarca los siguientes elementos: 1) control del cumplimiento de la normativa en relación con la asistencia del personal docente y no docente y del alumnado; 2) satisfacción de todos los miembros de la comunidad escolar; 3) organización eficiente y eficaz (calidad) de los recursos humanos del centro; 4) favorecer un clima adecuado de trabajo a nivel institucional; 5) posibilitar la convivencia en el centro; y 6) coordinación institucional en el entorno del centro.
- *Gestión*. Alude a la gestión y organización más adecuada de los recursos del centro, humanos y materiales, en el marco de la normativa vigente, en aras de conseguir los objetivos de aquél, además de mejorar los rendimientos y resultados escolares del alumnado. Abarca los siguientes aspectos: 1) dinamización de los órganos de gobierno y de coordinación didáctica; 2) dirección de la gestión económica no sólo teniendo como

referencia la normativa vigente, sino también la actividad docente y la mejora de los resultados escolares; 3) optimización de las instalaciones y su servicio, junto con la gestión de equipamiento y dotación de recursos, como variables esenciales del proceso educativo; 4) gestión de las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) como herramientas que articulan la actividad económica y administrativa del centro, y también como elementos fundamentales de la acción educativa; y 5) gestión administrativa que ordena y sistematiza el procedimiento administrativo en el ámbito académico, en la vida laboral y en las obligaciones institucionales del centro.

- *Resultados.* Hace referencia a la rendición de cuentas, dependiendo la calidad institucional de la importancia que los centros den a aquella. Se ordena sobre los siguientes aspectos: 1) activar como referente de la acción directiva los resultados del centro, procurando que el resto de los responsables escolares también lo hagan; 2) alta correlación entre los objetivos del proyecto de dirección y los de la propia institución escolar; 3) planes de mejora derivados del proceso valoración de dichos resultados; y 4) evaluación del grado de satisfacción de los diferentes sectores de la comunidad¹⁸.

3.3. El liderazgo escolar. Hacia una visión ecológica y sostenible

3.3.1 Cuestiones teóricas previas

La visión ecológica de los centros educativos (Campos, 2011; Cardona, 2001; Martín-Moreno, 2002) implica la necesidad de ejercer liderazgos globales sobre aquéllos, determinando las tipologías más funcionales ante las características estructurales de cada centro, en cada espacio y momento escolar(es); y todo ello, con la finalidad de propiciar un cambio permanente en la institución escolar y tendente a la mejora educativa.

Un líder institucional (persona física) debe dinamizar a todos los agentes implicados en la misma, tanto internos como externos, con la finalidad de cualificar los procesos educativos consustanciales a dicha institución. Debe ser un líder global, abarcando no sólo el liderazgo pedagógico, sino también un liderazgo estructural y funcional en la totalidad de la institución educativa –*liderazgo educativo*–, a través de distintos estilos (tipologías)

¹⁸ Para una mayor profundización en esta temática, puede consultarse (Campos, 2009, TD: Praxis docente y calidad educativa. UNED).

(liderazgo intermedio, distribuido, emocional-afectivo, etc.), implicando en dicha acción a todos los agentes escolares, especialmente, a profesorado y familias.

La sociedad actual necesita líderes innovadores y transformadores en los centros educativos que promuevan procesos de enseñanza-aprendizaje centrados en los intereses y necesidades del alumnado mediante la innovación, actualización metodológica y curricular y la gestión sostenible de la organización educativa. En el contexto de la Educación para la Sostenibilidad¹⁹ –en adelante, ES– (Naciones Unidas, 2023), los líderes educativos son un elemento clave para el desarrollo de organizaciones sostenibles como las escolares, el aprendizaje organizacional, etc. Es necesario dotar al conjunto de agentes educativos de herramientas conceptuales y metodológicas que faciliten la presencia de la ES en la globalidad de las instituciones educativas, a través de un liderazgo ecológico-global en sus distintas modalidades: pedagógico, transformacional, distribuido, ... (Cebrián, 2018).

Los estudios realizados en los últimos años sobre *liderazgo educativo* muestran la influencia e impacto que la *dirección escolar* ejerce sobre la calidad de la educación y el rendimiento académico del alumnado (Egido, 2013; Sun & Leithwood, 2012). Los líderes educativos contribuyen al aprendizaje del alumnado de manera indirecta (y directa²⁰), a través de la influencia que ejercen sobre los docentes, y sobre la propia cultura del centro escolar (Bolívar, 2010, 2011).

Aunque, el liderazgo debe ser eminentemente pedagógico (Contreras, 2016); dicho liderazgo, entendido como la capacidad de ejercer influencia sobre las personas para mejorar sus aprendizajes (Bolívar, 2010), debe estar adaptado a las características y peculiaridades propias de dicho contexto. Además, este liderazgo no puede ser atribuible únicamente al director del centro o institución educativa, sino que abarca diversos líderes que ejercen su influencia en los procesos formativos, a través de sus distintas formas –

¹⁹ La ES se basa en la reflexión crítica y en el desarrollo de competencias transversales como: la capacidad de pensar en futuros alternativos, el pensamiento crítico, la participación activa, el trabajo colaborativo e interdisciplinario, y el pensamiento sistémico (Cebrián y Junyent, 2015; Tilbury & Wortman, 2004). La integración de la ES en los distintos niveles escolares (educativos) implica cambios en la ordenación y organización metodológica(s), pasando de un aprendizaje basado en la transmisión a un aprendizaje basado en el descubrimiento y la experimentación; enfoques centrados en el profesorado a enfoques centrados en el alumnado; y de un aprendizaje teórico a un aprendizaje orientado a la acción que vincule teoría y práctica (Novo, 2009; Sterling, 2005). La Educación para la Sostenibilidad es un factor necesario para la educación de calidad, aunque no suficiente, en nuestra opinión, al haber más factores de cualificación educativa a tener en cuenta.

²⁰ Consideramos que, en futuros *modelos de profesionalización de la dirección con cuota docente*, la influencia de los directivos educativos sobre el alumnado será, en determinados momentos de la organización escolar, directa.

liderazgo distribuido, *ad exemplum* Bolívar (2011), Spillane y Ortiz (2019). El liderazgo no es ya una cuestión personal, sino de equipo y comunidad (Gross *et al.*, 2013).

3.3.2 Liderazgo y dirección escolar(es). Taxonomía y funciones esenciales del líder educativo

El liderazgo educativo en un centro se vertebra, en aras de su calidad global y sostenible, mediante distintas clases, no habiendo independencia entre ellas, dada la propia naturaleza organizativa de las instituciones escolares, aunque para una mejor descripción de aquéllas, se exponen a modo de compartimentos separados.

El *liderazgo educativo* se manifiesta a dos niveles de acción: a) a nivel de acción individual, mediante el liderazgo personal del director y de otros líderes intermedios del centro, y b) mediante estructuras colegiadas, bien por el equipo directivo, bien por el consejo escolar (LOMLOE, preámbulo). El ejercicio de la dirección educativa no es aislado; por el contrario, se desarrolla en el marco de una determinada organización jurídico-administrativa y funcional, a tenor de una normativa concreta ad hoc. Las funciones atribuidas a un director se corresponden con las típicas de un líder de un grupo o equipo de personas. Dichas funciones se concretan en las siguientes (Gento, 1994): a) previsión, planificación, dirección, organización, coordinación, innovación y control. En expresión de (Fullan, 2014):

«puesta en acción de conocimiento relevante, solución de problemas complejos y construcción de una relación de confianza» (p. 59).

Concluyendo, un líder educativo es un «principal» con capacidad de liderazgo pedagógico, *auténtico liderazgo per se en los centros* (Bolívar, 2019; Gento, 2013; Lloren *et al.*, (2017), e influyente de una manera decisiva en sus distintas variables organizativas [gestión de los recursos, fijación y evaluación de metas educativas, apoyo a la calidad docente, apertura de la institución al exterior, mediador en los conflictos escolares, diseño y desarrollo de proyectos y programas educativas, ...], siendo, en última instancia, *un modelo de crecimiento e identidad profesional(es) del profesorado* (Campos, 2021).

La complejidad actual de los centros escolares, en particular, los IES²¹, ha hecho (y hace) más exigente el desarrollo de la *dirección-liderazgo educativo(s)*, debiéndose añadir, en

²¹ Institutos de Educación Secundaria.

nuestra opinión, a su liderazgo más sustantivo, *el pedagógico*, dos nuevos tipos, que, por otra parte, son indisolubles de aquél en el propio quehacer de los procesos educativos, en general, y los (procesos) de enseñanza-aprendizaje, en particular. A saber; en primer lugar, un *liderazgo jurídico*, que deviene del crecimiento exponencial de la normativa aplicable a los centros [conocimientos básicos sobre actos y procedimientos administrativos, principios de aplicación de la normativa escolar, ...; y todo ello, en el seno del Derecho Administrativo], así como la presencia de nuevas casuísticas en otros espacios del ordenamiento jurídico toma de decisiones en el ámbito del derecho civil (Derecho Civil), relaciones con instituciones judiciales en determinadas situaciones escolares (Derecho Penal) –*funciones puramente (para)educativas en una nueva visión de la dirección de centros*–; y, en segundo, un *liderazgo social e interpersonal* que opera a dos niveles: horizontalmente con el propio profesorado del centro y con la comunidad educativa, especialmente, con las familias; y verticalmente, con el alumnado del centro y con determinados agentes de la Administración educativa, por ejemplo: la Inspección educativa.

A esta tipología *conceptual* sobre el liderazgo educativo deben añadirse tanto *las modalidades estructurales cuanto funcionales* que la completan y complementan.

Como modos estructurales de liderazgo educativo establecemos los siguientes:

- *Liderazgo intermedio y distribuido*. La propia complejidad de las instituciones escolares ha propiciado y evidenciado las limitaciones de enfoques de liderazgo centrados exclusivamente en el director (Harris, 2013), desarrollándose, por ende, *modelos de liderazgo distribuido* (Lipscombe *et al.*, 2021; Tian, *et al.*, 2015). En este liderazgo distribuido adquieren funciones relevantes los *líderes intermedios* de los centros que vienen determinados en su Reglamento Orgánico²² (miembros de los equipos directivos –jefaturas de estudios, secretarios...-, de los órganos de coordinación docente/didáctica –tutores, coordinadores de ciclo ..., –, y profesorado en general). Se trata de un liderazgo en el seno del centro a nivel participativo y colaborativo, que favorece la responsabilidad colectiva, la acción colegiada por parte del profesorado, permitiendo crear comunidades profesionales que toman la iniciativa y no sólo implementan lo prescrito (Hargreaves & Shirley, 2019; Harris *et al.*, 2019; Netolicky, 2021). Esta tendencia se incorpora en el

²² A modo de ejemplo, citamos en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Andalucía, el decreto 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los IES en Andalucía. En Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm. 8, de 16.07.2010.

espíritu de la LOMLOE, tal y como se indica en su Preámbulo al referir a la dirección de los centros educativos como un «factor clave» y una «prioridad» para la calidad del sistema educativo, desde la mención explícita a la figura del director, que ha de «conjugar la responsabilidad institucional de la gestión del centro como organización, la gestión administrativa, la gestión de recursos y el liderazgo y dinamización pedagógica, desde un enfoque colaborativo, y la lógica de buscar el equilibrio entre tareas administrativas y pedagógicas» (ex art. 131.1). Por último, no debe confundirse este liderazgo distribuido con la distribución burocrática de las funciones y tareas vinculadas a la organización y gestión de los centros educativos. El liderazgo distribuido alude a una integración de atribuciones y acciones de distintas personas o grupos en un esfuerzo coordinado y dirigido hacia la calidad educativa (Tomás y Berengueras, 2023).

▪ *Liderazgo Transformacional.* Facilita el máximo desarrollo de las personas hasta conseguir su mayor autonomía en la promoción de ideas y proyectos de trabajo. Es un liderazgo de cambio, donde se busca motivar e inspirar a los seguidores, dando un sentido de propósito y significado que ayuda a unir a las personas en una causa común (Gairín, 2024).

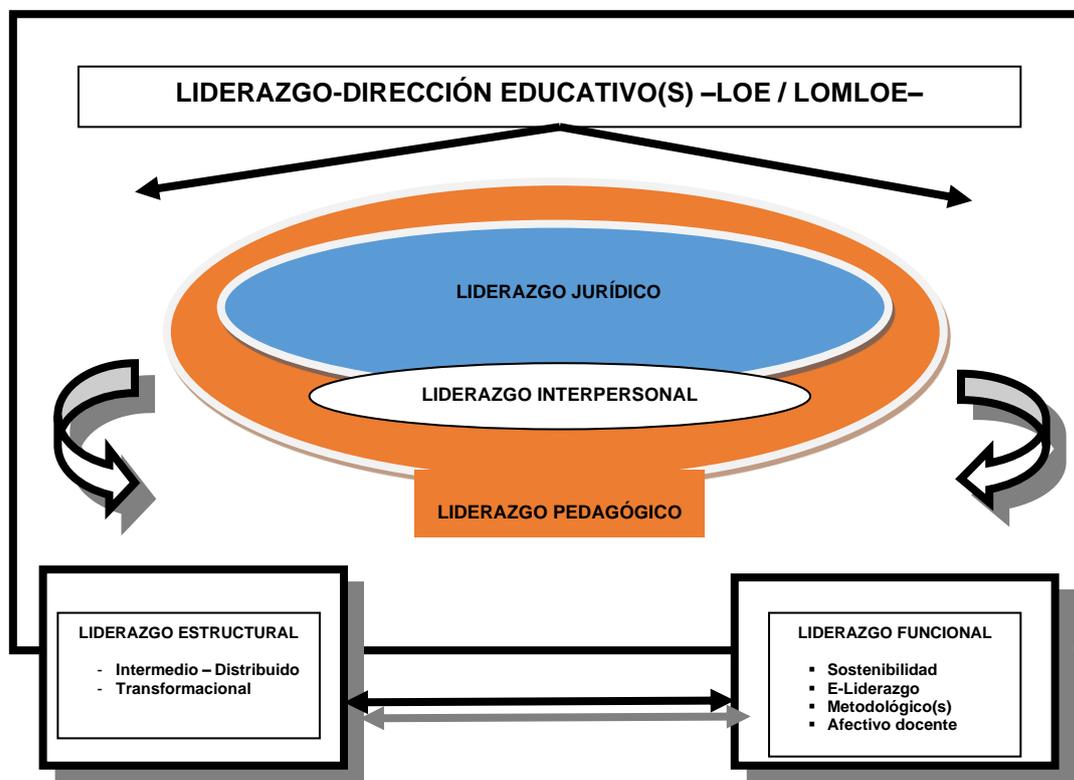
Como modos funcionales²³ de liderazgo educativo establecemos los siguientes (Del Arco y Silva, 2018; Gento *et al.*, 2020; Gairín, 2024):

- *Liderazgo para la sostenibilidad supra.*
- *E-Liderazgo.* El e-liderazgo o liderazgo electrónico se caracteriza por la transformación, innovación e inclusión de otras capacidades precisas para las nuevas formas de relación de los miembros de la organización escolar a través de las tecnologías de la información y la comunicación.
- *Liderazgos metodológicos.* Metodologías activas en el Aprendizaje Cooperativo, a modo de ejemplo.
- *Liderazgo afectivo del docente.*
- *Liderazgo inclusivo y para la justicia social.*
- *Liderazgo para el aprendizaje.*

²³ Para una mayor profundidad en esta tipología de liderazgo, y en aras de no sobrepasar los límites de este trabajo, remitimos al lector interesado, a la bibliografía indicada en esta página supra.

Para finalizar, y a un nivel más gráfico, representamos lo expuesto bajo un modelo de círculos concéntricos (ver, figura 3, infra).

Figura 3. Modelos de Liderazgo educativo. Elaboración propia.



Fuente: Elaboración propia.

- Los directivos-líderes escolares, dados los actuales retos del s. XXI y las finalidades de nuestro sistema educativo (LOELOMLOE²⁴), deben direccionar sus actuaciones (y acciones) en el marco de los siguientes objetivos (Gairín, 2024):
- Trabajar en la complejidad e incertidumbre. Se debe favorecer la búsqueda de alternativas creativas a los problemas existentes o predecibles ante las nuevas situaciones, generando incertidumbre (o dinámicas de inestabilidad limitada) de manera deliberada para favorecer la creatividad y la innovación, tratando así de aprovechar al máximo los intangibles de la organización.
- *Implementar nuevos modelos de gestión para la mejora educativa.*
- *Profundizar en el desarrollo de organizaciones inclusivas.* La dirección-líder, a nivel institucional, debe tener presente que la organización escolar tiene respuestas

²⁴ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en su nueva redacción, tras la promulgación de la LOMLOE o LOE en su Texto Consolidado.

relacionadas con los fenómenos de la integración e inclusión, tratando de combinar la equidad con la calidad educativa.

- *Promover valores.* La dirección educativa no sólo es técnica y política (persona jurídica) sino que debe estar impregnada de valores (persona social y física) –líder.
- *Impulsar la digitalización de la educación.* El reto de los directivos educativos no sólo debe ser mejorar sus competencias digitales, sino también las de su profesorado, promoviendo la formación continua en dicho sentido (Martín *et al.*, 2021).
- *Trabajar en red.* Favorecer el trabajo en red es una apuesta real de los centros educativos y de sus directivos-líderes. En cierta medida, se práctica al hablar de asociaciones directores, intercambios entre direcciones, intercambios escolares sensu lato, etc.

4. Estudio comparado y exégesis (escolar) de las competencias atribuidas a las direcciones de los centros educativos públicos desde la LGE hasta la LOE / LOMLOE

Desde la promulgación de la LGE hasta la LOMLOE, se han manifestado las competencias que corresponden a las direcciones de los centros educativos, sin menoscabo de su plasmación normativa posterior en los reglamentos orgánicos de los mismos, a nivel autonómico y en función de la tipología de los mismos.

El objeto de este apartado es analizar dichas funciones de forma progresiva, realizar una agrupación de las mismas y establecer su relación con la complejidad progresiva y actual de los centros.

En la LGE, ex arts. 60.2²⁵, 62.2²⁶ y 89.3²⁷, se concretan las competencias de las direcciones de los centros que imparten las enseñanzas de Educación General Básica, Bachillerato y Formación Profesional, respectivamente. El denominador común de dichas atribuciones se refiere a tres acciones básicas: *dirigir*, *coordinar* y *orientar*.

²⁵ Artículo 60.2: Centros de Educación General Básica. “Corresponderá al director la orientación y ordenación de las actividades del centro, así como la coordinación de su profesorado”.

²⁶ Artículo 62.2: Institutos Nacionales de Bachillerato. “El director deberá dirigir, orientar y ordenar todas las actividades del centro. Especialmente, asegurará la coordinación y el trabajo en equipo de los profesores que requiera la actividad formativa unitaria y equilibrada de los alumnos”.

²⁷ Artículo 89.3.: Centros de Formación Profesional. “El director deberá dirigir, orientar y coordinar todas las actividades del centro y de sus órganos y, de modo especial, el trabajo en equipo de los profesores”.

En la LOECE, ex art. 25.3, se delimitan diez competencias para la dirección de los centros, ampliando, precisando y perfeccionando las indicadas en la LGE. Se añaden a las ya referidas (dirigir-coordinar-orientar), las siguientes: *a) ostentar oficialmente la representación del centro, b) cumplir y hacer cumplir las leyes y demás disposiciones vigentes, c) ejercer la jefatura de todo el personal adscrito al centro, d) ordenar los pagos, e) visar las certificaciones y documentos oficiales del centro, f) proponer el nombramiento de los cargos directivos, y g) ejecutar los acuerdos que los órganos colegiados, en el marco de su competencia, adopten.* Funciones, todas ellas, más sistematizadas y ordenadas en el perímetro del Derecho Administrativo, principalmente.

En la LOGSE, no se explicitan las competencias que debe ejercer la dirección de los centros; ahora bien, sí se resalta la misma (función directiva) como un factor de calidad de la enseñanza ex art. 55, c).

En la LOPEGCE, ex art. 21, se decretan once competencias para las direcciones de los centros educativos. Se añaden las siguientes [apartados a), d), g) h) y j)], en dicho artículo)²⁸. Dichas atribuciones, ampliadas, hacen alusión al *ámbito pedagógico, convivencial y gestor* de la dirección educativa.

En la LOCE (*non nata*), ex art. 79, se determinan trece competencias para las direcciones de centros. Se añaden las siguientes [apartados g), k), y l)], en dicho artículo)²⁹. Dichas competencias versan sobre la calidad educativa, los procesos de evaluación interna y externa, la colaboración extensiva con las familias y la formación integral del alumnado.

En la LOE, ex art. 132, se establecen doce competencias. Se establecen dos novedades con respecto a la LOCE, incorporadas en los apartados c) y h), *in fine*³⁰. Las mismas

²⁸ Art. 21, a): "Dirigir y coordinar todas las actividades del centro hacia la consecución del proyecto educativo del mismo, de acuerdo con las disposiciones vigentes y sin perjuicio de las competencias atribuidas al Consejo Escolar del centro y a su Claustro de profesores". Artículo 21, d): "Colaborar con los órganos de la Administración educativa en todo lo relativo al logro de objetivos educativos del centro". Art. 21, g): "Favorecer la convivencia en el centro e imponer las correcciones que correspondan, de acuerdo con lo establecido por las Administraciones educativas y en cumplimiento de los criterios fijados por el consejo escolar". Art. 21, h): "Convocar y presidir los actos académicos y las reuniones de todos los órganos colegiados del centro y ejecutar los acuerdos adoptados en el ámbito de su competencia". Art. 21, l): "Realizar las contrataciones de obras, servicios y suministros, de acuerdo con lo que se establece en el art. 7.2 de la presente Ley".

²⁹ Artículo 79, g): "Impulsar la colaboración con las familias, con instituciones y con organismos que faciliten la relación del centro con el entorno, y fomentar un clima escolar que favorezca el estudio y el desarrollo de cuantas actuaciones propicien una formación integral en conocimientos y valores de los alumnos". Artículo 79, k): "Promover planes de mejora de la calidad del centro, así como proyectos de innovación e investigación educativa". Artículo 79, l): "Impulsar procesos de evaluación interna del centro y colaborar en las evaluaciones externas".

³⁰ Artículo 132, c): "Ejercer la dirección pedagógica [...]". Artículo 132, h (*in fine*): "[...] y colaborar en la evaluación del profesorado."

hacen referencia fundamentalmente a los siguientes aspectos: desarrollo de la función pedagógica en el centro y colaboración en la evaluación del profesorado.

En la LOMCE, ex (nueva redacción) art. 132, se determinan dieciséis competencias. Se establecen cuatro novedades con respecto a la LOE, incorporadas en los apartados l), m), n), ñ) y o)³¹. Dichas actualizaciones se concretan en los siguientes elementos: a) aprobación de los proyectos y normas en el seno del capítulo II del título V de la LOELOMCE³², b) aprobación de los documentos de planificación escolar a corto y medio-largo plazo: proyecto de centro, plan de centro, programación general anual, memoria final, memoria de autoevaluación, plan de mejora, etc., y c) cuestiones específicas sobre gestión y organización escolar. En cierta manera, *hay un desplazamiento de competencias desde el consejo escolar a la dirección del centro*.

Por último, la LOMLOE, da una nueva redacción al art. 132 de la LOE, determinándose las competencias de las direcciones educativas de los centros hasta la actualidad –quince competencias–³³, y teniendo como novedad con respecto a la LOMCE, las siguientes: a)

³¹ Artículo (nueva) redacción 132, l): *Aprobar los proyectos y las normas a los que se refiere el capítulo II del título V de la presente Ley Orgánica*. Artículo (nueva) redacción 132, m): *Aprobar la programación general anual del centro, sin perjuicio de las competencias del claustro del profesorado, en relación con la planificación y organización docente*. Artículo (nueva) redacción 132, n): *Decidir sobre la admisión de alumnos y alumnas, con sujeción a lo establecido en esta Ley Orgánica y disposiciones que la desarrollen*. Artículo (nueva) redacción 132, ñ): *Aprobar la obtención de recursos complementarios de acuerdo con lo establecido en el artículo 122.3*. Artículo (nueva) redacción 132, o): *Fijar las directrices para la colaboración, con fines educativos y culturales, con las Administraciones locales, con otros centros, entidades y organismos*.

³² Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en su nueva redacción tras la promulgación de la Ley 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Referencia: BOE-A-2013-12886.

³³ Las competencias del director de un centro en la actualidad [LOELOMLOE –Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, tras su nueva redacción por la (Ley 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación). Referencia: BOE-A-2006-7899–] son las siguientes: “a) Ostentar la representación del centro, representar a la Administración educativa en el mismo y hacerle llegar a esta los planteamientos, aspiraciones y necesidades de la comunidad educativa, b) Dirigir y coordinar todas las actividades del centro, sin perjuicio de las competencias atribuidas al Claustro del profesorado y al Consejo Escolar, c) Ejercer la dirección pedagógica, promover la innovación educativa e impulsar planes para la consecución de los fines del proyecto educativo del centro, d) Garantizar el cumplimiento de las leyes y demás disposiciones vigentes, e) Ejercer la jefatura de todo el personal adscrito al centro, f) Favorecer la convivencia en el centro, garantizar la mediación en la resolución de los conflictos e imponer las medidas correctoras que correspondan a los alumnos y alumnas, en cumplimiento de la normativa vigente, sin perjuicio de las competencias atribuidas al Consejo Escolar en el artículo 127 de esta Ley. A tal fin, se promoverá la agilización de los procedimientos para la resolución de los conflictos en los centros, g) Impulsar la colaboración con las familias, con instituciones y con organismos que faciliten la relación del centro con el entorno, y fomentar un clima escolar que favorezca el estudio y el desarrollo de cuantas actuaciones propicien una formación integral en conocimientos y valores de los alumnos y alumnas, h) Impulsar las evaluaciones internas del centro y colaborar en las evaluaciones externas y en la evaluación del profesorado, i) Convocar y presidir los actos académicos y las sesiones del Consejo Escolar y del Claustro del profesorado del centro y ejecutar los acuerdos adoptados, en el ámbito de sus competencias, j) Realizar las contrataciones de obras, servicios y suministros, así como autorizar los gastos de acuerdo con el presupuesto del centro, ordenar los pagos y visar las certificaciones y documentos oficiales del centro, todo ello de acuerdo con lo que establezcan las Administraciones educativas, k) Proponer a la Administración educativa el nombramiento y cese de los miembros del equipo directivo, previa información al Claustro del profesorado y al Consejo Escolar del centro, l) Promover experimentaciones, innovaciones pedagógicas, programas educativos, planes de trabajo, formas de organización, normas de convivencia, (...), m) Fomentar la cualificación y formación del equipo docente,

se promueve la experimentación, investigación e innovación educativa(s), b) se fomenta la cualificación y la formación permanente del profesorado, y c) ³⁴*se traslada la competencia (de nuevo) sobre la aprobación de los documentos de planificación educativa al consejo escolar*. Más específicamente, se eliminan los apartados l), m), n), ñ) y o) del artículo 132 LOMCE (ver, nota al pie, núm. 21 supra), exportando dichas competencias al consejo escolar: destacamos en esta dirección *la supresión de la competencia para decidir sobre la admisión del alumnado*.

Un análisis global y evolutivo de las competencias dispuestas para la dirección de los centros escolares (públicos) en dicho periodo histórico, con una dependencia de los vaivenes de algunas de ellas entre aquella y el consejo escolar (del centro), nos permite glosar a lo largo de tres vectores de acción directiva: *a) liderazgo educativo (ver, apartado 3 en este trabajo); b) organización, gestión y administración de las instituciones educativas; y c) actuaciones con la comunidad escolar (ver, figura 4, infra)*.

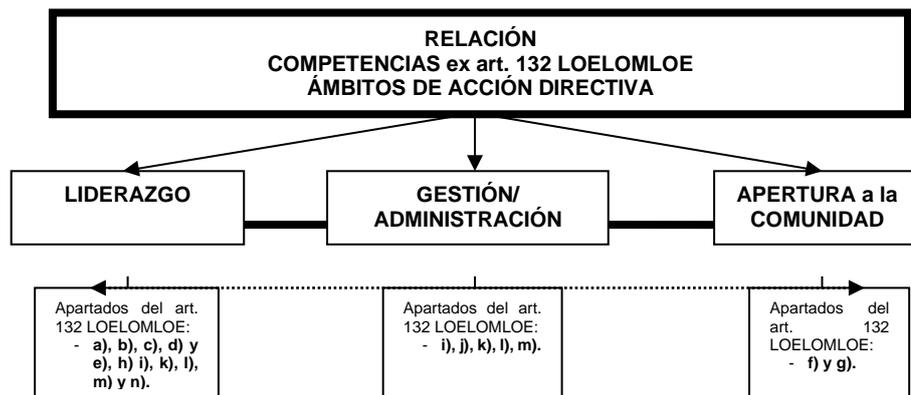
La administración, gestión y organización de centros educativos hace referencia al reparto y distribución de los recursos (personales, materiales, espaciales, temporales y económicos), de tal forma que sean eficientes para garantizar la calidad de los procesos educativos, cubriendo las exigencias de una enseñanza inclusiva, personalizada y, en definitiva, de calidad.

La implicación de la comunidad escolar conlleva, entre otras, la realización específica de las siguientes funciones, (Santoveña, 2020): *a) convocar las reuniones necesarias y ejecutar los acuerdos alcanzados, involucrando a todos los agentes educativos en los procesos de organización y gestión escolar; y b) impulsar la implicación de todas las personas de la comunidad y de otras instituciones ajenas al centro en los procesos de enseñanza-aprendizaje*.

así como la investigación, la experimentación y la innovación educativa en el centro, n) Diseñar la planificación y organización docente del centro, recogida en la programación general anual, y ñ) Cualesquiera otras que le sean encomendadas por la Administración educativa”.

³⁴ Sobre este aspecto, a priori, y en nuestra opinión, se genera una contradicción de cualificación funcional entre lo expuesto en su Preámbulo y el citado (nuevo) artículo 132, al partirse de una dirección educativa de calidad y, al mismo tiempo, restablecer las atribuciones ya fijadas para el consejo escolar por LOMCE, en detrimento del propio ejercicio directivo. Invitamos al futuro lector a una reflexión comparada sobre esta temática y con mayor profundidad.

Figura 4. *Proceso relacional de las competencias de la dirección educativa*



Fuente: *Elaboración propia*

5. El proceso de cualificación progresiva de la dirección escolar en el sistema educativo español: medidas estructurales establecidas por las Administraciones educativas

La creciente tendencia hacia la profesionalización de la dirección educativa, supra, se constituye, de entrada, en una variable de cualificación de la función directiva. Ya, la LOMLOE, en su Preámbulo, se inclina en este sentido:

[...] Se apuesta por un modelo de dirección profesional que se alinea con las recomendaciones europeas sobre esta figura [...] Constituye una prioridad del sistema educativo contar con una dirección de calidad en los centros (p. 122878).

Dicho sea esto con carácter previo y general. Ahora bien, la finalidad de este epígrafe no es evidenciar que la dirección educativa es un factor de calidad del sistema educativo, cuestión ya tratada en este trabajo, sino más bien, mostrar que la función directiva también debe ser cualificada por todos los agentes de aquél y, en especial, por la Administración educativa. Por ello, y sin una excesiva extensión conceptual, exponemos algunas medidas de tipo estructural activadas por la Administración, tendentes a una potencial cualificación de la dirección educativa.

- *Su progresiva tendencia hacia la profesionalización que, en el tiempo, debería sustantivarse en un Cuerpo, supra.*

- La consideración del profesorado en el ejercicio de la función directiva como autoridad pública³⁵.
- A nivel general, como hemos analizado supra, el progresivo aumento de las competencias asignadas a la misma por las distintas Leyes de Educación en nuestro sistema educativo (Orgánicas y no Orgánicas). En nuestra opinión, dicho incremento competencial no se correlaciona en determinados momentos con la propia cualificación de sus atribuciones –ver, la aparente contradicción entre las competencias dadas a los consejos escolares de los centros y la dirección de los mismos en la LOMLOE–.
- La asignación de competencias disciplinarias a la dirección de las instituciones educativas³⁶.
- La existencia de una compensación económica por el ejercicio de la dirección educativa, bajo unas determinadas condiciones, e instaurado desde la LOPEGCE.
- La necesidad de una formación específica, *inicial (como requisito previo o no)*³⁷ y de actualización, para el ejercicio de la labor directiva.
- Un incremento en la valoración (puntuación) por el desarrollo de la dirección educativa en determinados procedimientos administrativos –*concursos de traslados del personal funcionario perteneciente a los distintos Cuerpos docentes*– en comparación con la normativa inmediatamente anterior (ver, tabla 2, infra).

³⁵ A modo de ejemplo, citamos *la Ley 3/2021, de 26 de julio, de Reconocimiento de Autoridad del Profesorado en Andalucía*. En Boletín Oficial del Estado, núm. 186, de 9.08.2021.

³⁶ A modo de ejemplo, citamos *la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía*, donde ex art. 132.5 se establece la potestad disciplinaria de las direcciones de los centros. En Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm. 252, de 26.12.2007.

³⁷ Para una mayor profundidad sobre este tema, sin menoscabo de lo expuesto en esta obra, remitimos al futuro lector a lo dispuesto en las distintas Leyes Orgánicas de Educación y, en particular, en la LOMLOE ex arts. 135 y 137, en aras de no sobrepasar los límites de este documento.

Tabla 2. *Análisis comparado de la cualificación de la dirección educativa (concursos de traslados LOE – LOMLOE).*

LEY ORGÁNICA (EDUCATIVA) REGLAMENTOS DERIVADOS	PUNTUACIÓN	LEY ORGÁNICA (EDUCATIVA) REGLAMENTOS DERIVADOS	PUNTUACIÓN
LOE Real Decreto 1364/2010, de 29 de octubre, por el que se regula el concurso de traslados de ámbito estatal entre personal funcionario de los Cuerpos docentes contemplados en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y otros procedimientos de provisión de plazas a cubrir por los mismos.	Desempeño de cargos directivos y otras funciones (CUERPOS DOCENTES): - Director de centros públicos: 4.0000 puntos/ año.	LOE / LOMLOE Real Decreto 677/2024, de 16 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1364/2010, de 29 de octubre, por el que se regula el concurso de traslados de ámbito estatal entre personal funcionario de los Cuerpos docentes contemplados en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y otros procedimientos de provisión de plazas a cubrir por los mismos.	Desempeño de cargos directivos y otras funciones (CUERPOS DOCENTES): ▪ Director de centros públicos: 4.5000 puntos/ año.

Fuente: *Elaboración propia.*

6. Un modelo de cualificación funcional de la dirección educativa: estudio de caso

El ejercicio de la dirección educativa no es aislado en el *intorno* y entorno de las instituciones educativas; por el contrario, es interactivo con (y entre) multitud de agentes que de una u otra forma, inciden en su quehacer diario. Dicho proceso interactivo aporta los siguientes elementos de cualificación al desarrollo perfectivo y potencial de la dirección de centros educativos: a) interacción diferencial con todos los agentes escolares, b) *interacción vertical con la Administración educativa y, en particular, con la Inspección educativa*, c) *interacción horizontal en el seno de los propios equipos directivos*, d) *interacción horizontal con otras direcciones de centros*, e) experiencia en el desarrollo de la propia función directiva, y f) aprendizaje, desarrollo competencial e innovación en la tarea directiva, y g) en definitiva, una creciente y permanente cualificación de la propia dirección de centros.

De dichos elementos-variables, a través de la implementación de diferentes Planes de Actuación de la Inspección educativa en Andalucía, y, en concreto, en la provincia de Jaén, a lo largo del último cuatrienio (cursos escolares: 2019/2020 al 2022/2023), hemos seleccionado los correspondientes a las *letras b), c) y d)*, principalmente, aunque todos ellos están interrelacionados de una forma continua.

Nuestro seguimiento (investigación), en el marco de una actuación específica de la Inspección educativa, PRIO1³⁸, se ha centrado en los siguientes aspectos de acción inspectora mediante una metodología cualitativa de observación, narrativa, entrevista y grupos de discusión con las direcciones de los centros muestreados (40)³⁹ de la provincia y sus equipos directivos.

- Sesiones de trabajo presenciales con las direcciones de los centros y sus equipos directivos, al menos durante tres momentos a lo largo de cada curso escolar y de forma grupal con los equipos de inspección de cada zona educativa.
- Sesiones de trabajo presenciales con las direcciones de los centros y sus equipos directivos, en el marco de un asesoramiento global a los mismos, de forma individual y a lo largo de todo el curso escolar.
- Ubicación específica en el horario asignado a la función directiva, en aras de una mejor y mayor operatividad interactiva de las direcciones de centros con la inspección educativa y otros órganos de la Administración.
- Desarrollar espacios de formación específica para las direcciones de los centros por parte de la inspección educativa en el desarrollo de los Planes de Formación de los Centros de Profesorado (CEP).
- Activar espacios de discusión y encuentro entre las direcciones de los centros de una determinada zona educativa, en modalidad presencial o/y online (en red).
- Ampliar dichos espacios interactivos a varias zonas educativas y, en la medida de lo posible, al ámbito provincial.
- Generar espacios de interacción en sus distintas modalidades entre equipos directivos de diferentes centros escolares.

Como objetivos de la investigación se han determinado los siguientes:

- Identificar y validar los diferentes procesos relacionales de las direcciones de centros escolares con otros agentes educativos.
- Detectar las relaciones positivas y negativas en dichos procesos interactivos.
- Detectar los efectos positivos derivados de dichos procesos de interacción.

³⁸ PRIO1: Supervisión y asesoramiento a los centros educativos de acuerdo con los tiempos escolares. *Orden de 19 de julio de 2019, por la que se establece el Plan General de Actuación de la Inspección Educativa en Andalucía para el periodo 2019-2023*. En Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm. 145, de 30 de julio de 2019.

³⁹ Se ha establecido una muestra intencional focalizada en una determinada zona y equipo de inspección, dada la finalidad general de esta investigación.

- Detectar los efectos positivos en el proceso interactivo acaecido entre las direcciones, equipos directivos y la inspección educativa.
- Estimar la influencia, a nivel global, de los procesos interactivos en la mejora de la labor directiva.
- Analizar la influencia de la inspección educativa en la cualificación de la labor directiva.
- Construir climas interactivos permanentes con las direcciones de los centros, a distintos niveles y en distintas modalidades.

El análisis de datos (análisis de contenido) se ha llevado a cabo mediante un proceso de triangulación y elección selectiva de las frases-vozes clave tanto de las actas de las sesiones grupales de trabajo con los equipos directivos (un total 12), como las reuniones (entrevistas) individuales con las direcciones afectadas en el seno del equipo de inspección, generando grupos de discusión a nivel de expertos (inspectores de educación), con la finalidad de valorar la incidencia de dichos procesos relacionales en la mejora de la dirección educativa y seguir avanzando en dicha metodología colaborativa.

Los objetivos pretendidos en esta investigación se han conseguido, así como su cuestión nuclear –*la mejora del ejercicio directivo*–; no obstante, se debe ampliar y mantener esta investigación con una muestra más amplia, complementando la metodología empleada con otra de tipo cuantitativo.

Las conclusiones más relevantes son:

- Los procesos relacionales de la dirección educativa con otros agentes educativos, tanto en un marco formal como informal, son positivos, generando un crecimiento personal, social y profesional.
- Los procesos relacionales con la inspección educativa son altamente necesarios, muy positivos, propiciando prevención en determinadas casuísticas escolares y seguridad jurídica ante las mismas en el ejercicio competencial de las direcciones.
- Los procesos interactivos entre directores, a nivel general, son un banco para plantear todo tipo de puntos interrogativos, solucionando muchos de ellos, además de propiciar nuevas fórmulas de organización, gestión y funcionamiento de los centros.

- Los procesos formativos con la inspección educativa generan nuevos aprendizajes en las direcciones educativas, posibilitando nuevas innovaciones organizativas en sus centros.
- La apertura de los encuentros a la globalidad de los equipos directivos es muy necesaria y potencial, de cara a una mayor integración entre los mismos y el propio ejercicio de sus competencias específicas.
- Lo esencial de en esta nueva metodología de trabajo, reside más en su mantenimiento a lo largo del tiempo, que en su desarrollo inicial.
- La cualificación funcional es isomórfica: entre los propios agentes, entre las direcciones de centros, entre la inspección educativa y los equipos directivos.
- La producción de un crecimiento e identidad profesional en el desarrollo del liderazgo y la dirección educativa(s).
- Satisfacción global y parcial a nivel de todos los agentes intervinientes y, en particular, en las direcciones de centros escolares.

7. Conclusiones y discusiones

Analizados los contenidos tanto teórico-reflexivos como de investigación, planteados al inicio de nuestro cometido, finalizamos con una serie de reflexiones, algunas de ellas interrogativas, sobre la necesaria cualificación de la dirección educativa y sus efectos de mejora y cualificación en los procesos educativos de las instituciones escolares.

Cabe plantearse, pues, las siguientes premisas: ¿Debe tenderse a un perfil profesional de la dirección escolar? ¿Por qué hay falta de candidatos en los procedimientos de selección a la dirección?

Estos interrogantes nos sitúan en lo esencial de nuestro trabajo; a saber:

- La dirección debe sustantivarse in extenso por su legislación específica en todas sus dimensiones y, por extensión, a los equipos directivos en su totalidad;
- La dirección educativa debe cualificarse, reconocerse y dignificarse por parte de la Administración educativa;
- La materialización cualificadora de la dirección sobre las instituciones, en particular, y los sistemas educativos, en general;

- La potenciación de los distintos tipos de liderazgo en los centros partiendo de la dirección educativa; e) la verdadera profesionalización de la dirección como Cuerpo;
- La dirección como elemento jurídico que representa a la Administración y es parte de la misma;
- La búsqueda de nuevas formas de dirección colaborativa e interactiva con el resto de agentes educativos.
- Deben aumentarse las competencias de la dirección en relación a las atribuidas a los consejos escolares de los centros, sobre todo, en lo atinente a la evaluación y aprobación de los documentos de planificación educativa a corto y medio-largo plazo.

La presencia de dichos aspectos propicia, activa y debería precipitar en una nueva cultura de la dirección educativa, no sólo en las propias instituciones escolares, sino también en la globalidad de la comunidad educativa y, en primera instancia, en la propia Administración. Progresar en dicha dirección es un indicador de calidad que habrá que mantener y consolidarlo en el tiempo con las innovaciones necesarias.

Financiación

Sin financiación expresa.

Conflicto de interese:

Ninguno.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, M., y Villa, A. (2024). La formación inicial de la dirección escolar en España. En J. Gairín-Sallán (Ed.), *Dirección y Liderazgo de los Centros Educativos. Naturaleza, desarrollo y práctica profesional* (1ª ed., pp. 113-141). Narcea.
- Angulo Rasco, J. F. (1999). La supervisión docente: dimensiones, tendencias y modelos. En A. Pérez Gómez; J. Barquín Ruiz y J. F. Angulo Rasco. *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica* (pp. 553-598). Akal.

- Bolívar, A. (2019). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. La Muralla.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Revista Psicoperspectivas*, 9(2), 933. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol.9-Issue2-fulletext-112>
- Bolívar, A. (2011). Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. *Educar*, 47(2), 253-275.
- Campos, B. (2011). *Mejorar la práctica educativa. Herramientas para optimizar el rendimiento de los alumnos*. Barcelona, Wolters Kluwer (Educación).
- Campos, B. (2017). *Inspección Educativa y Calidad Institucional*. Madrid, Universitas.
- Campos, B. (2021). La formación en la organización y gestión de los centros educativos. Cuestiones centrales para la actualización de los equipos directivos. En A.M. Martín-Cuadrado, B. Campos-Barrionuevo, y L. Pérez-Sánchez (Coords.), *El desarrollo de la profesión docente* (1ª ed., pp. 499-553). UNED.
- Campos-Barrionuevo, B. (2024). La Inspección Educativa. Un modelo de cualificación institucional ante los retos del s. XXI: visión estructural y funcional. *Avances en Supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores en España*, 41(2024), 92-142. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i41.856>
- Cantón, I. (2024). Los directivos de centros rurales. Particularidades de la gestión en estos entornos. En J. Gairín-Sallán (Ed.), *Dirección y Liderazgo de los Centros Educativos. Naturaleza, desarrollo y práctica profesional* (1ª ed., pp. 239-253). Narcea.
- Cardona, J. (2001). *Elementos de teoría organizativa del centro escolar*. Sanz y Torres.
- Cebrián, G. & Junyet, M. (2015). Competencies in Education for Sustainable Development: Exploring the Student Teachers. *Views. Sustainability*, 7(3), 2768-2786.
- Contreras, T.S. (2016). Liderazgo pedagógico, liderazgo docente y su papel en la mejora de la escuela: Una aproximación teórica. *Propósitos y Representaciones*, 4(2), 231-284-
- Del Arco, I. y Silva, P. (2018). *Tendencias nacionales e internacionales en organización educativa: entre la estabilidad y el cambio*. Wolters Kluwer.
- DOI: 10.13042/Bordon.2017.50833
- Egido Gálvez, J. (2013). La profesionalización de la dirección escolar: tendencias internacionales. Participación Educativa. *Revista del Consejo Escolar del Estado*, 2(2), 21-28.
- Fullan, M. (2014). *The Principal: Three keys for maximizing impact*. Jossey-Bass.
- Gairín, J. (1995). *Organización del centro escolar*. UOC.

- Gairín, J. (2024). *Dirección y Liderazgo de los centros educativos. Naturaleza, desarrollo y práctica profesional*. Narcea.
- Gairín, J., Domínguez, G. y Mesanza, J. (1996). *Manual de organización de instituciones educativas*. Escuela Española.
- Gairín, J., Galdames, M. y López, S. (2024). Las redes de directivos para la mejora. En J. Gairín-Sallán (Ed.), *Dirección y Liderazgo de los Centros Educativos. Naturaleza, desarrollo y práctica profesional* (1ª ed., pp. 257-281). Narcea.
- Galicia, F. J. (2019). La Inspección de Educación en la Unión Europea. *Aula*, 25, 2019, pp. 129-146. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/aula2019251919146>
- García, J.L. (2019). *Sistemas educativos de hoy*. Alcorcón, Sanz y Torres.
- García, J.L., García, M.J. y Gavari, E. (2021). *La educación comparada en tiempos de globalización*. Madrid, UNED.
- 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), 193-209. <https://doi.org/10.22550/REP80-1-2022-07>
- Gento Palacios, S., González-Fernández, R., Palomares-Ruiz, A. y Orden Gutiérrez, V.J. (2018). Integración de perspectivas sobre el perfil metodológico de una educación de calidad. *Bordón*, 70(1), 25-42.
- Gento, S. (1994). *Participación en la gestión educativa*. Santillana.
- Gento, S. (2013). Relevancia del liderazgo de la dirección para la calidad de la institución educativa. *Participación educativa*, 2 (2), 1-13.
- Gros, B., Fernández-Saliner, C., Martínez, M. y Roca, E. (2013). El liderazgo educativo en el contexto del centro escolar. En J. Argos y P. Ezquerro (Coords.). *Liderazgo y Educación* (pp. 173-192). Cantabria: Universidad de Cantabria.
- Hargreaves, A. y Shirley, D. (2019). Leading from the middle: its nature, origins and importance [Liderando desde el medio: su naturaleza, orígenes e importancia]. *Journal of Professional Capital and Community*, 5 (1), 92-114. <http://doi.org/10.1108/JPCC-06-2019-0013>
- Harris, A. (2013). Distributed leadership: Friend or foe? [Liderazgo distribuido: ¿amigo o enemigo?] *Educational Management Administration and Leadership*, 41 (5), 545-554. <https://doi.org/10.1177/1741143213497635>.
- Harris, A., Jones, M., Ismail, N. y Nguyen, D. (2019). Middle leaders and middle leadership in schools: Exploring the knowledge base (2003- 2017) [Líderes intermedios y liderazgo intermedio en las escuelas: exploración de la base de conocimientos (2003-2017)]. *School Leadership & Management*, 39 (3-4), 255-277.

- Lipscombe, K., Tindall-Ford, S. y Lamanna, J. (2021). School middle leadership: A systematic review [Liderazgo intermedio escolar: una revisión sistemática]. *Educational Management Administration & Leadership*.
- Lorenzo, M. (2011). *Organización de centros educativos. Modelos emergentes*. La Muralla.
- Martín, A.M., Campos, B. y Pérez, L. (2021) (Coords.). *El desarrollo de la profesión docente. Una nueva visión desde la acción pedagógica*. UNED.
- Martín, E. (Coord.) y Santoveña, S. (2013). *Dirección y Supervisión de centros formativos. Bloque Temático II: Supervisión*. UNED.
- Martín, E. y Santoveña, S. (2013). *Dirección y Supervisión de centros formativos. Bloque temático II: Supervisión*. UNED.
- Martín-Moreno, Q. (2007). *Organización y dirección de centros educativos innovadores: El centro educativo versátil*. McGraw-Hill, Interamericana de España.
- Martín-Moreno, Q. (2010). *Contextualización de los centros educativos en su entorno*. Sanz y Torres.
- Mayorga, A. (2000). *La Inspección Educativa. Siglo y medio de la Inspección educativa en España 1849-1999*. Santillana.
- Meyer, J. & Rowan, B. (1983). The structure of educational organizations. En Meyer, J.W. y cols.: *Environments and organizations: theoretical and empirical perspectives*. Jossey-Bass.
- Murillo, F.J. y Azorín, C.M. (2024). Los directivos de entornos vulnerables. En J. Gairín-Sallán (Ed.), *Dirección y Liderazgo de los Centros Educativos. Naturaleza, desarrollo y práctica profesional* (1ª ed., pp. 211-236). Narcea.
- NACIONES UNIDAS (2023). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/>
- NACIONES UNIDAS (2024). *Sustainable Development Report 2024. The SDGs and the UN Summit of the Future. Includes the SDG Index and Dashboards*. <https://s3.amazonaws.com/sustainabledevelopment.report/2024/sustainable-development-report-2024.pdf>
- Netolicky, D. (Ed.) (2021). *Future alternatives for educational leadership [Futuras alternativas para el liderazgo educativo]*. Routledge.
- Santoveña, S., De Pedro, F., Gil, J., Navarro, M.C. y Regina, S. (2020). *Dirección y Supervisión de centros formativos. Bloque temático I: Dirección*. UNED.
- Soler, E. (1993). *Fundamentos de Supervisión Educativa*. La Muralla.
- Spillane, J.P., y Ortiz, M. (2019). Perspectiva distribuida del liderazgo y la gestión escolar: elementos e implicancias cruciales. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 169-181.

- Sun, J., y Leithwood, K. (2012). Transformational school leadership. Effects on student achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 11(4), 418-451.
- Tian, M., Risku, M. y Collin, K. (2015). A meta-analysis of distributed leadership from 2002 to 2013: theory development, empirical evidence and future research focus [Un metaanálisis del liderazgo distribuido de 2002 a 2013: desarrollo teórico, evidencia empírica y enfoque de investigación futura]. *Educational Management Administration & Leadership*, 44 (1), 146-164. <https://doi.org/10.1177/1741143214558576>.
- Tintoré, M. y Gairín, J. (2024). Evolución del liderazgo en el contexto nacional e internacional. En J. Gairín-Sallán (Ed.), *Dirección y Liderazgo de los Centros Educativos. Naturaleza, desarrollo y práctica profesional* (1ª ed., pp. 85-108). Narcea.
- Tomás, M. Y Berengueras, M.M. (2023). El liderazgo educativo. *Máster oficial en Dirección de centros educativos*, módulo 2B Unversidad Autónoma de Barcelona.
- Weick, K (1976). The social psychology of organizing. En ADDISON-WESLEY, Mª.: *Educational organizations as loosely coupled systems*, *Administrative Sciencia Quarterly*, 21.

Iusgrafía⁴⁰

- Real Decreto 1364/2010, de 29 de octubre, por el que se regula el concurso de traslados de ámbito estatal entre personal funcionario de los cuerpos docentes contemplados en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y otros procedimientos de provisión de plazas a cubrir por los mismos. En Boletín Oficial del Estado, núm. 263, de 30.10.2010.
- Real Decreto 667/2024, de 16 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1364/2010, de 29 de octubre, por el que se regula el concurso de traslados de ámbito estatal entre personal funcionario de los cuerpos docentes contemplados en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y otros procedimientos de procedimientos de provisión de plazas a cubrir por los mismos. En Boletín Oficial del Estado, núm.172, de 17.07.2024.

⁴⁰ Solamente reflejamos la normativa mencionada en este trabajo; el resto, y citada correctamente, se haya a largo de su texto en las notas al pie.

Bibliografía Complementaria⁴¹

- Álvarez, M. (2003). La dirección escolar en el contexto europeo. *Organización y Gestión Educativa*, 2, 15-19.
- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Aljibe.
- Bolívar, A. (2021). La dirección pedagógica en la LOMLOE: no todos los pasos adelante requeridos. *Boletín Dirección y Liderazgo Educativo*, 2, 26-28.
- Bolívar, A.; López, M. C. y Pérez García, M. P. (2018) La dirección educativa desde la perspectiva de la Inspección. *En Avances en Democracia y Liderazgo Distribuido en Educación. Red de investigación sobre liderazgo y mejora de la educación*. RILME. Recuperado el 3 de septiembre de 2018, de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/682807/RILME_078.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Campos, B. (2009). *Praxis docente y calidad educativa*. Tesis doctoral no publicada. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Campos-Barrionuevo, B. (2020). La unidad didáctica (integrada): documento programador para la innovación-indagación educativa(s) en/desde una perspectiva inclusiva. Un estudio de caso. *Enseñanza & Teaching*, (1)2020, 147-175. DOI: <https://doi.org/10.14201/et2020381147175>
- Casanova, M.^a A. (1993). Supervisión educativa y evaluación. En E. Soler Fierrez (Coord.). *Fundamentos de Supervisión Educativa*. La Muralla.
- Casanova, M.^a A. (2005). Supervisión, evaluación y calidad educativa. *Avances en Supervisión Educativa*, 1. Recuperado de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/2>
- Casanova, M.^a A. (2012) Supervisión, evaluación y calidad educativa en el contexto español. En Parra Pozo, O. y León, O.A. (eds.). *Pensar la educación para Iberoamérica. Tomo II*. Bogotá: Universidad de Santo Tomás, pp. 323-339. Disponible en https://pa.bibdigital.ucc.edu.ar/48/1/L_Ferreyra7.pdf
- Cebrián, G., Grace, M. & Humphris, D. (2015). Academic staff engagement in education for sustainable development. *Journal of Cleaner Production*, 106, 79-86.
- Egido, I. (2015). El liderazgo escolar como ámbito de la política educativa supranacional. *Bordón*, 67(1), 71-84. doi: 10.13402/Bordon.2015.67105.
- García, M. (2014). Evolución de la función directiva en España. *Aula de Encuentro*, 16(1), 139-155.

⁴¹ Se aporta esta bibliografía complementaria, utilizada a nivel global, en la realización de este trabajo, de cara a una mayor profundización en la temática expuesta para el lector interesado.

- Gento Palacios, S., González-Fernández, R. y Silfa Sención, H.O. (2015). Dimensión afectiva del liderazgo pedagógico del docente. *Revista Complutense de Educación*, 31(4), 485-495. <https://doi.org/10.5209/rced.65635>
- Gento, S. (1998). *Implantación de la calidad en instituciones educativa*. UNED.
- Gento, S. (2004). *Supervisión Educativa*. Alcorcón, Sanz y Torres.
- Gil, J. (2021). *Organizaciones educativas. Evolución de perspectivas hasta la sociedad posdigital*. McGraw-Hill.
- Gimeno, J., Jackson, D.W., Marrero, J., Santos, M.A. y Torres, J. (2015). *Ensayos sobre el curriculum. Teoría y Práctica*. Madrid, Morata.
- González, R., Palomares, A., López, E. y Gento, S. (2019). Explorando el liderazgo pedagógico del docente: su dimensión formativa. *Contextos Educativos*, 24, 9-25. <http://doi.org/10.18172/com.3936>
- Gosling, J., Boyatzis, R. y Mickee, A. (2002). *El líder resonante crea más*. Plaza y Janés.
- Hargreaves, A., y Fullan, M. (2012). *Professional Capital. Transforming Teaching in Every School*. Teachers College Press.
- Lemus, L.A. (1975). *Administración, Dirección y Supervisión de escuelas*. Kapelus.
- Llorent Bedmar, V., Cobano, V. y Navarro, M. (2017). Liderazgo pedagógico y dirección escolar en contextos desfavorecidos. *Revista española de pedagogía*, 75 (268), 541-564.
- López-Barajas, E. (2008). *Estrategias de Formación en el s. XXI*. Ariel Educación.
- Lorenzo, M. (1994). *El liderazgo educativo en los centros docentes*. La Muralla.
- Martín-Moreno, Q. (1996). *La organización de centros educativos en una perspectiva de cambio*. Alcorcón, Sanz y Torres.
- MEC (1994). *Centros educativos y Calidad de la Enseñanza. Propuesta de actuación*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Medina, A., Campos, B. y Pérez, L. (2014) (Coord.). *Elaboración de planes y programas de Formación del Profesorado en Didácticas Especiales*. UNED.
- Medina, M.C. y Medina, A. (2023) (Coords.). *Formación en las competencias: Modelos y Métodos Didácticos Innovadores*. Universitas.
- MEFPyD (2023). *Informe 2023 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2021-2022*. Secretaría de Estado de Educación. Consejo Escolar del Estado. Disponible en <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:baf7ad89-bee7-4e72-b3f2-0237c217d6d7/i23cee-informe.pdf>

- Oficina Nacional de Prospectiva y Estrategia del Gobierno de España (Coord.) (2021). *España 2050: Fundamentos y Propuestas para una Estrategia Nacional de Largo Plazo*. Ministerio de la Presidencia.
- Pont, E. y Teixidor, M. (2002). El cambio planificado para la activación del rol autónomo. En M. Teixidor (Coord.). *Proyecto de formación para la implantación de cuidados en el marco del modelo conceptual de Virginia Henderson en los centros de atención primaria de Institut Catalá de la Salut*. Fundación La Caixa.
- Puelles, M. De. (2017). *Política, legislación y educación*. UNED.
- Rizvi, F. & Lingard, B. (2013). *Políticas Educativas en un mundo globalizado*. Madrid, Morata.
- San Fabián, J.L. y Granda, A. (2013). *Autoevaluación de centros educativos*. Síntesis.
- Tanner, D. & Tanner, L.W. (1987). *Supervision in Education: Problems and Practices*. USA, MacMillan.
- Vázquez, E. (Coord.) (2017). *La Inspección y Supervisión de los centros educativos*. UNED.
- Villa, A. (2013). Liderazgo pedagógico en los centros educativos: competencias de equipos directivos, profesorado y orientadores. *VI Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*. Universidad de Deusto.
- Zambrano, L.A.M. (2019). La gestión basada en retos: una perspectiva hacia la innovación educativa. *REFCaIE: Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 7(1), 75-56.