



LIDEI 2022

Liderazgo Directivo
en Iberoamérica

OEI



LIDEI 2022

Liderazgo Directivo
en Iberoamérica

OEI



GOBIERNO DE ESPAÑA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL

SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN
DIRECCIÓN GENERAL DE EVALUACIÓN Y COORDINACIÓN TERRITORIAL

inee

Instituto Nacional de Evaluación Educativa

Este estudio ha sido elaborado bajo la supervisión de la dirección general de Educación y Formación Profesional de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) del Ministerio de Educación y Formación Profesional de España. Ha sido realizado por José Augusto Pacheco y Consuelo Vélaz-de-Medrano Ureta. El cuestionario fue diseñado por la OEI y el INEE. Asimismo, los datos recopilados han sido analizados por el INEE.

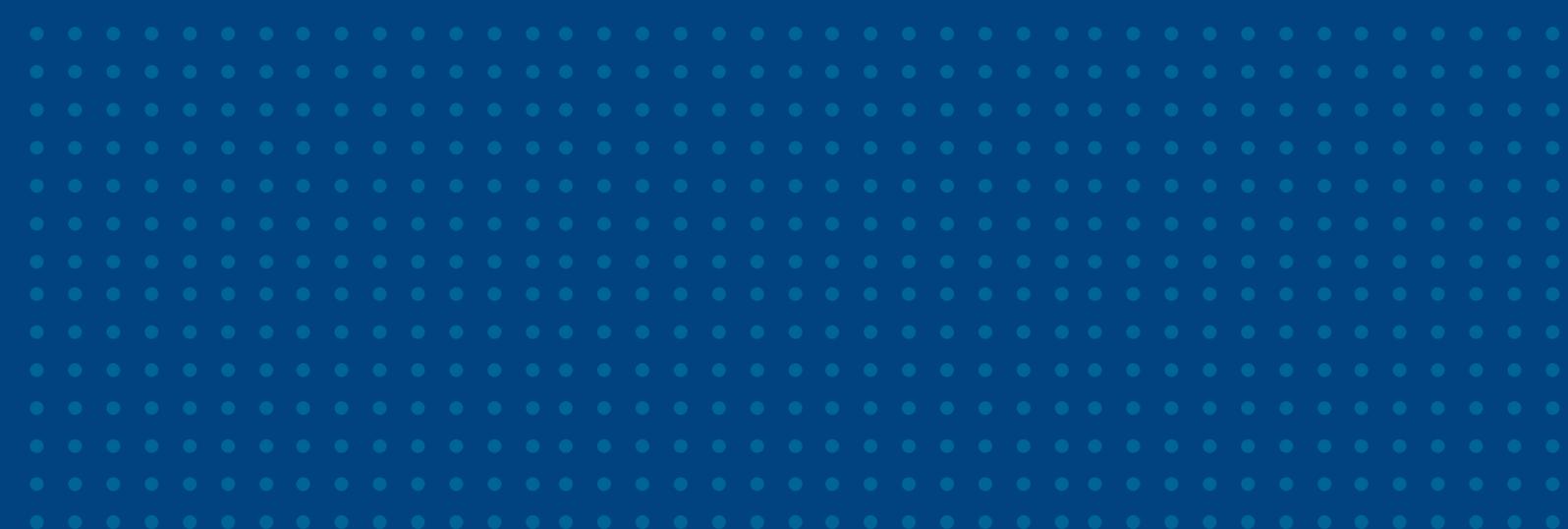
La OEI y el INEE agradecen a los miembros de la comunidad educativa de varias comunidades autónomas de España, que con sus aportaciones se dio cierre a la versión definitiva del cuestionario que ha servido para ser aplicado en los países de la región; y a los directores de Argentina, Chile y España que han participado en la cumplimentación del cuestionario.

Este libro está pensado para que tenga la mayor difusión posible y que, de esta forma, contribuya al conocimiento y al intercambio de ideas. Por tanto, se autoriza su reproducción siempre que se cite la fuente y se realice sin ánimo de lucro.

© Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)
Bravo Murillo, 38
28015 Madrid, España
<https://oei.int/>

Diseño y maquetación: Ángel Sirvent
Corrección de textos: Ana Hernández Pereira
Publicado: mayo 2023
ISBN: 978-84-86025-24-3

Nota aclaratoria: En este documento se procuró evitar el lenguaje sexista y discriminatorio. En aquellos casos que se utiliza el genérico masculino como término que designa a grupos de personas de ambos géneros, se agradece tener en cuenta la presente aclaración.



8

Introducción

10

Capítulo 1.
El modelo de liderazgo pedagógico, inclusivo, distribuido y contextualizado: síntesis de la revisión conceptual.

18

Capítulo 2.
Estudio de casos significativos sobre políticas y prácticas de liderazgo escolar.

29

Capítulo 3.
Diseño, pilotaje y resultados de la encuesta sobre políticas y prácticas de liderazgo escolar.

83

Capítulo 4.
Análisis sintético sobre liderazgo directivo escolar en Iberoamérica, reflexiones y prospectiva.

97

Referencias

103

Anexo.
Cuestionario del director o directora sobre Liderazgo Directivo.

Pulse en los números para ir al inicio de cada apartado.



Introducción

Introducción

En un mundo cambiante, los sucesos que han acontecido a la humanidad –en no más de 50 años–, como la globalización, la interconexión, la revolución tecnológica digital, la pandemia producida por la COVID-19, etc., demandan, por parte de los Estados, respuestas resilientes y, específicamente para los sistemas educativos, retos inmediatos no siempre fáciles de solucionar. Sin embargo, como en cualquier momento histórico, el liderazgo, bien sea personal o institucional, será un importante bastión sobre el cual cimentar procesos transformadores y edificantes para la sociedad.

La OEI consciente del mundo que nos rodea y del papel de la educación, ha puesto en el foco de sus líneas estratégicas la **gobernanza de la educación** (Programa Presupuesto 2021/2022 y 2022/2023), y a la mejora del **liderazgo escolar** como condiciones necesarias para una educación de calidad, inclusiva y equitativa.

La valorización de esta línea también fue evidenciada por la Revista Iberoamericana de Educación de la OEI, cuyo número 83 fue dedicado al tema “La gobernanza de los sistemas educativos en Iberoamérica”¹, con una serie de artículos redactados con el fin de contribuir al debate sobre las múltiples formas de gobernanza de los sistemas educativos. En este sentido, “el estudio de la gobernanza de los sistemas educativos es, de alguna manera, la investigación sobre el ejercicio del poder entre los actores de una comunidad educativa “ampliada”; es decir, profesorado, alumnado, familias y empleados (personal no docente), pero también empresas, instituciones políticas, grupos sociales, entre otros. Estas nuevas formas de vinculación entre sociedad y Estado en el campo educativo, no exentas de intereses, impactan en la construcción de enfoques de reforma, de prioridades de políticas y de diseños de programa” (Cuenca, 2020, p. 10).

Así, la OEI (2021) “considera imprescindible optimizar el desempeño de los administradores, supervisores y directores a través de una iniciativa de formación de recursos humanos y aprendizaje continuo que, a su vez, se integre con una estrategia de seguimiento de políticas públicas, con especial atención a los planes de implementación innovadores en el ámbito del liderazgo educativo” (p. 44). Para ello, formula dos objetivos principales: “fortalecer el liderazgo escolar y la función directiva como herramientas centrales para la mejora de la calidad de la educación; promover la innovación y el desarrollo de prácticas innovadoras orientadas a la definición y mejora de las políticas públicas relacionadas con el liderazgo educativo” (OEI, 2021, p. 44).

¹ <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/publicaciones/programa-presupuesto-2021-2022>

La OEI formula dos objetivos principales: “fortalecer el liderazgo escolar y la función directiva como herramientas centrales para la mejora de la calidad de la educación; promover la innovación y el desarrollo de prácticas innovadoras orientadas a la definición y mejora de las políticas públicas relacionadas con el liderazgo educativo”

Partiendo de este propósito, la OEI, publicó el Informe *Miradas sobre desarrollo profesional y liderazgo de directores escolares en Iberoamérica*² (OEI, 2017) y, en el año 2020, acomete el estudio *Liderazgo directivo. Dimensiones para el análisis de la normativa sobre los directores y directoras escolares en Iberoamérica*³ (2020). Finalmente en 2021, resuelve llevar a cabo el presente informe **LIDEI 2022. Liderazgo Directivo en Iberoamérica**, considerando prioritario disponer de herramientas útiles para las administraciones y los líderes educativos para la toma de decisiones y la resolución de problemas. Los resultados de este abordaje son los que se ofrecen en el presente documento.



El informe está dividido en cuatro capítulos y un anexo con el cuestionario diseñado. El primer capítulo lleva por título *El modelo de liderazgo pedagógico, inclusivo, distribuido y contextualizado que fundamenta la encuesta*, y en él se presenta una síntesis de la revisión conceptual del término de liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido, así como su contextualización.

En el segundo capítulo, denominado *Selección de estudios de casos significativos para diseñar la encuesta sobre políticas y prácticas de liderazgo escolar*, se detallan algunos casos nacionales de modelos de gestión y liderazgo escolar con la intención de buscar aspectos que puedan contribuir a un liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido con referencia a diversos estudios y propuestas de abordaje desde algunas normativas reguladoras.

En el capítulo tercero, *Diseño, pilotaje y resultados de la encuesta sobre políticas y prácticas de liderazgo escolar*, se realiza una fundamentación de las dimensiones y se describen las fases realizadas para el diseño y pilotaje del cuestionario, además de analizar los datos recogidos en la encuesta piloto, detallando en cada una de las dimensiones. Asimismo, se comparan, en los casos que es posible, con los datos publicados en el 2020, dedicado a la normativa del Liderazgo Directivo.

El último capítulo, brinda las *Conclusiones, reflexiones y prospectiva*, con las que concluye el informe.

² <https://oei.int/publicaciones/miradas-sobre-la-educacion-en-iberoamerica-2017-desarrollo-profesional-y-liderazgo-de-directores-escolares-en-iberoamericaa>

³ <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/publicaciones/liderazgo-directivo-dimensiones-para-el-analisis-de-la-normativa-sobre-los-directores-y-directoras-escolares-en-iberoamerica>



capítulo
título

1

EL MODELO DE LIDERAZGO

PEDAGÓGICO, INCLUSIVO, DISTRIBUIDO

Y CONTEXTUALIZADO: SÍNTESIS DE LA

REVISIÓN CONCEPTUAL

Ya estamos viviendo el futuro digital en todos los niveles de la sociedad. Provo­ca cambios significativos en la vida cotidiana de las personas, en los que la conectividad, la datafización y la digitalización, unidas a la gestión masiva de datos personales, son dinámicas predominantes (Couldry y Mejías, 2019), que incentivan el atractivo de las tecnologías digitales dirigidas hacia modelos de eficiencia. Como refiere Fullan (2016), tales cambios afectan a las escuelas y a sus agentes⁴, porque “las personas se disponen a cambiar cuando es intrínsecamente interesante y cuando tienen algo que ver en su evolución” (p. 98). Por otra parte, se pueden identificar, al menos, siete aspectos de la escuela que van a ser afectados por este futuro-presente digital que son: “visión y objetivos, recursos, pedagogía ejemplar, datos, ciudadanía digital, proliferación del liderazgo y aprendizaje ilimitado” (Fullan, 2016, pp. 98-99).

Significa, por tanto, que las condiciones de liderazgo están en un amplio y profundo proceso de cambio tanto a nivel de políticas como a nivel de procesos y prácticas escolares en todas sus dimensiones, especialmente las de carácter organizativo, curricular y pedagógico. De este modo, el ejercicio del liderazgo está exigiendo, en la actual era digital, el dominio de cualidades relacionadas con tres rasgos. Primero la “disciplina fanática” (tener presente en todo momento la innovación persistente en las normas comunes y la tecnología asociada a la creatividad empírica, mezcla entre la creatividad y la disciplina). En segundo lugar, aprender de los buenos datos, permitiendo cambiar su forma de pensar cuando es necesario. En último lugar la “paranoia productiva” (ser siempre consciente de que podría estar olvidando algo) (Fullan, 2016, p. 103).

Sin embargo, y teniendo en cuenta cómo la crisis sanitaria está afectando a la educación y, sobre todo, al liderazgo, podemos añadir la resiliencia para

⁴ Los agentes son todo el entramado social que hay alrededor de un centro educativo: el alumnado, el profesorado, la dirección, el personal no docente, las familias, las asociaciones del centro, las asociaciones y las autoridades educativas locales.



actuar en tiempos de incertidumbre y emergencia. Para ello, y caracterizando la dimensión de la gestión escolar, la OEI (2017) identifica seis indicadores principales para un liderazgo activo, integrado y contextualizado:

1. Comprensión del contexto del centro escolar.
2. Liderazgo efectivo, toma de decisiones.
3. Comunicación para la interacción: información, animación, sensibilización, formación y motivación.
4. Trabajo en equipo, reuniones de trabajo.
5. Reflexión sobre la práctica: autoevaluación y evaluación, observaciones de cursos y otras actividades.
6. Gestión de la innovación, compromiso social.

También en este estudio de la OEI (2020, p. 14, citando a Uribe, 2005) se distingue entre gestión y liderazgo, utilizando este último término como “un conjunto de actitudes, conocimientos, habilidades y competencias que permiten a los agentes responsables de la gestión de los centros escolares cumplir con sus responsabilidades, resolver conflictos y gestionar las innovaciones para lograr la mejora”. Por otro lado, la revisión conceptual realizada sobre gestión escolar y liderazgo directivo parte de las políticas públicas y del análisis de su normatividad en un contexto de existencia de una autoridad centralizada, así como de la manera de asumir y gestionar la autonomía de los centros educativos para adaptarse a sus contextos específicos. El modelo de análisis de gestión presentado integra cinco dimensiones: “política educativa; organización administrativa financiera u operativa; gestión curricular o técnica pedagógica; gestión de la convivencia escolar o social; competencias conductuales de liderazgo” (OEI, 2017, pp. 22-23).

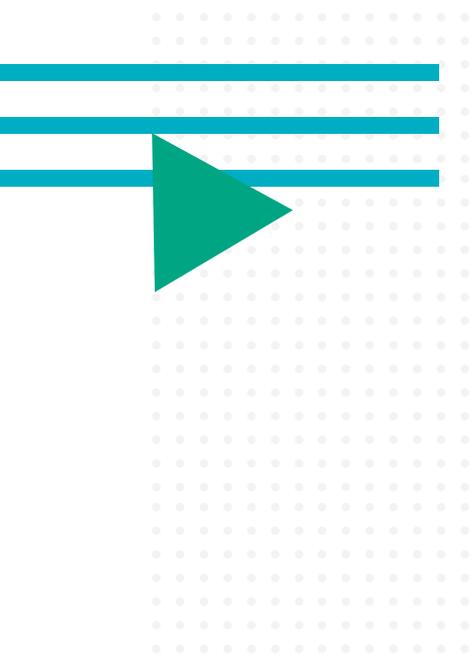
Este debate se lleva a cabo sobre la base de dos modelos de liderazgo: basado en la contextualización del liderazgo o centrado en cuestiones teóricas. Partiendo del concepto de sostenibilidad del cambio, y defendiendo su profundidad, amplitud y durabilidad, Hargreaves y Fink (2007) abordan la noción de liderazgo como una forma de aplicar el conocimiento orientado al futuro y no solo el conocimiento interiorizado de informaciones teóricas y prácticas, y enumeran algunos principios para una gestión exitosa, a saber: “distribuir el liderazgo de manera eficaz para que la sucesión exitosa no dependa excesivamente del talento de determinadas personas”; “crear culturas profesionales fuertes y amplias”; “desarrollar una reserva de talento de liderazgo más profunda y amplia”; “preparar a los futuros líderes orientando su acción en función de las competencias de liderazgo del futuro” (p. 105).

En referencia a la Agenda 2030 de las Naciones Unidas (UN, 2015), la OEI (2020, citando a Leithwood, 2004) revisa el concepto de liderazgo escolar bajo los principios de inclusión, interculturalidad, responsabilidad y sostenibilidad, proponiendo el modelo de liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido, que se basa en dos modelos dominantes: el *liderazgo pedagógico*, centrado en la enseñanza y el aprendizaje, así como en el rendimiento de los alumnos y profesores; y el *liderazgo de transformación*, basado en una visión sistémica e integrada de los procesos que ocurren en el centro educativo. Centrándose en las características personales, Fullan (2016) presenta tres claves esenciales para el ejercicio del liderazgo: aprender a liderar; actuar en la escuela y el sistema educativo, mirando hacia fuera para mejorar dentro; y convertirse en un agente de cambio.

En efecto, la teoría y la práctica del liderazgo son muy diversas, si bien existe un énfasis importante en la perspectiva del liderazgo distribuido, es decir, un

La OEI identifica seis indicadores principales para un liderazgo activo, integrado y contextualizado.

El liderazgo es pedagógico e inclusivo, ya que su análisis no se hace solo por los enfoques orientados a la mejora de la escuela y el aprendizaje, sino también por los principios de inclusión, equidad e integración



híbrido de diversas formas de liderazgo individual y grupal que surge de las prácticas a nivel escolar (Tian y Risku, 2019) y que se corresponden respectivamente con los enfoques fenomenológico y estructuralista o la relación entre los agentes y la estructura (Giddens, 2000).

Es en este contexto donde Tian (2016) propone un modelo de liderazgo escolar basado en el concepto de poder vinculado al contexto sociocultural, marcado por la diversidad y la diferencia, considerando la perspectiva organizacional (liderazgo

como recurso) y la perspectiva individual (liderazgo como agente de cambio). El autor lo denomina modelo de dualidad recurso-agencia, en el que el liderazgo surge de las acciones e interacciones impulsadas por el propósito. Otro modelo de liderazgo es el presentado por Imants y Van der Wal (2020), con énfasis en el concepto de agencia que vincula el contexto y la práctica individual, por un lado, y la reforma y los resultados por otro. Ambos modelos se refieren a la dualidad estructura-acción, en la que la estructura que concierne a las referencias organizativas, curriculares y pedagógicas, incluyendo las cosmovisiones y el contexto cultural, así como la agencia humana constituida por las acciones de los sujetos en un determinado contexto escolar (Spillane et al., 2004).

El concepto de liderazgo distribuido asume una posición central en el marco teórico-conceptual dirigido a las prácticas escolares, refiriéndose, según Spillane (2006), a las actividades y dinámicas educativas desarrolladas en el centro educativo que son diseñadas de manera compartida por los miembros de la comunidad para promover la motivación hacia la formación del alumnado, en un contexto de reflexión y análisis continuo de las propias prácticas de liderazgo para convertirse en un agente de cambio en la comunidad educativa. Es, por tanto, una herramienta que puede permitir el cambio de las dinámicas de liderazgo (Spillane et al., 2004) en el transcurso de un proceso que tiene como referencia la innovación (Fullan, 2015).

Como refuerza la OEI (2020), además de ser distribuido, el liderazgo es pedagógico e inclusivo, ya que su análisis no se hace solo por los enfoques orientados a la mejora de la escuela y el aprendizaje, sino también por los principios de inclusión, equidad e integración, cuyos marcos de análisis son discutidos, entre otros, por Lessard y Carpentier (2016), a nivel de masificación y democratización. En consecuencia, el liderazgo es simultáneamente distribuido en su concepción teórica (Spillane, 2006), pedagógico en su dimensión de aprendizaje, presente en el concepto de capital profesional (Hargreaves y Fullan, 2012), e inclusivo en sus propósitos personales y sociales (UN, 2015).

Aprender a liderar, actuar en contexto y convertirse en agente de cambio son las tres claves enunciadas por Fullan para maximizar el impacto del liderazgo escolar, cuyo proceso incluirá la relevancia de las prácticas de toma de decisiones guiadas por cuestiones organizativas, curriculares y pedagógicas. Así, en tiempos de un mundo globalizado (mundo como lugar interconectado) y glocalizado (persona o grupo dispuesto y capaz de *pensar globalmente y actuar localmente*) (Rizvi y Lingard, 2013; Ferreira, 2003; Gleeson et al., 2020), en el que convertirse en un agente de cambio es un concepto ampliamente

reconocido (Conrad, 2019), el liderazgo escolar está cruzado por mecanismos de regulación conceptual a nivel transnacional, de regulación política a nivel nacional –en la construcción de una normatividad que efectivamente establece puntos de referencia para la acción– y de regulación contextual, a nivel de cada contexto específico.

Es en este marco de regulación personal, normativa y conceptual donde se puede entender el modelo de liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido en una sociedad más humanizada por la justicia social (Ferreira, 2003), cuyos supuestos están referenciados con el concepto de agente de cambio y de atención a la diversidad.

Este liderazgo contribuirá a una gestión del currículo basada en la innovación, a una formación integral de los estudiantes, al desarrollo profesional del profesorado y a un proceso continuo de autoevaluación institucional.

De los marcos de análisis mencionados por Lessard y Carpentier (2016) para el estudio de las políticas educativas, destacamos los que se identifican con la teoría normativa del cambio, en una lógica centralizada y determinista, y con la teoría comprensiva del cambio, en la que se busca comprender la complejidad de los procesos de construcción de significados por parte de los agentes escolares en las situaciones de trabajo, en la medida en que la política real es la que los agentes construyen en el plano de sus interacciones.

Para Gimeno Sacristán et al. (2012), el currículo se reconoce en el proceso de su desarrollo, que es necesariamente diferente según las concepciones que se implementen, destacando Aoki (2011) el currículo como plan y el currículo como experiencia vivida, el primero de carácter técnico-burocrático y el segundo de carácter personal (Pinar, 2004). Sin embargo, más que el concepto de gestión curricular, será fundamental cuestionar tanto el tipo de práctica de liderazgo como las condiciones necesarias para la innovación curricular y, por tanto, para el reconocimiento de las prácticas de diversidad e inclusión (Tian y Risku, 2019).

Se ha reconocido ampliamente que la innovación es un proceso que abarca tres fases interconectadas –el cambio externo, el cambio interno y la personalización del cambio (Pacheco, 2019; Fullan, 2015, Goodson, 2008)–, que no solo son el resultado de diferentes niveles de regulación, sino también del compromiso personal. Así, el liderazgo se refiere siempre a una actuación definida por el contexto escolar, aunque las referencias nacionales oficialicen una normatividad específica, y debe estar vinculado a un proyecto de educación y formación, porque, en su ausencia, la escuela sería otro lugar de ausencias y espacios en blanco. Por lo tanto, el liderazgo escolar tiene como marco de actuación la gestión y desarrollo curricular centrada en la innovación, la diversidad y la inclusión, siendo la cultura escolar de colaboración y compartir una de sus condiciones de éxito (Torres y Palhares, 2014).

En este marco, la cultura del aprendizaje se desarrolla a partir de la intervención de tres factores: el profesorado en su desarrollo profesional (Imants y Van der Wal, 2020; Zeichner, 2013); el alumnado en su tarea de formación y educación; y la escuela, a través de los procesos de autoevaluación institucional. La forma en que la OCDE (2019) entiende la noción de agencia de los estudiantes es, principalmente, la forma en que asumen su autonomía en el proceso de aprendizaje en una era dominada por las tecnologías digitales. La metáfora de la brújula de aprendizaje traduce así las ideas de capacidad y autonomía de los alumnos en el uso de nuevos recursos y materiales didácticos, a través de



La agencia, entendida como la acción educativa del profesorado, es también un concepto central para el sostenimiento de una perspectiva de liderazgo distribuido y orientado a un modelo de desarrollo profesional

los cuales adquieren y dominan las competencias para conocer y actuar mejor en un mundo global.

La comprensión de un liderazgo centrado en la valoración de los resultados de los alumnos (Lessard y Carpentier, 2016; Timperley, 2008) está dando paso a un liderazgo capaz de fomentar las competencias en el marco de la Agenda 2030 (Laborinho et al., 2020). Sin embargo, el liderazgo distribuido –en su esencia pedagógica e inclusiva– valora más a las personas y su aprendizaje que la eficacia de los resultados, aunque el compromiso de la dirección de un centro escolar sea siempre mejorar el éxito de los alumnos.

La agencia, entendida como la acción educativa del profesorado, es también un concepto central para el sostenimiento de una perspectiva de liderazgo distribuido y orientado a un modelo de desarrollo profesional (Imants y Van der Wal, 2020), en el que el profesor, como líder pedagógico y dentro de una comunidad profesional de colaboración y puesta en común, se asume como agente de cambio (Fullan, 2016). También podemos hablar del concepto de agencia aplicado a la escuela como institución, con una misión de educación y formación que le es conferida a nivel de política pública, especialmente por la asunción de prácticas de autoevaluación dirigidas a la mejora de la calidad y no tanto para el ejercicio burocrático de control y verificación del cumplimiento normativo. Como fuente de información para la toma de decisiones, la autoevaluación es un ejercicio de cuestionamiento de las prácticas escolares tanto en la dimensión organizativa, como en la curricular y pedagógica (Pacheco et al., 2020).

En resumen, el modelo de liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido permite que el liderazgo de las escuelas sea un aspecto clave para el desarrollo de innovación a la vez que necesario y principalmente organizado según los principios relacionados con la justicia social, la diversidad curricular y la identidad de los sujetos en un contexto educativo determinado.

Muchos de los estudios realizados sobre el liderazgo escolar se enmarcan en las políticas de rendición de cuentas (Gunnulfsen, 2021), basadas no solo en la evidencia de datos (Segerholm et al., 2021), sino también en la “generación de conocimiento a partir de la promoción de espacios de intercambio de experiencias y buenas prácticas y el fomento de investigaciones, diagnósticos y estudios orientados a la mejora de la innovación y el liderazgo escolar” (OEI, 2021, p. 45). Por lo tanto, el estudio de Gunnulfsen (2021) busca conocer cómo los directores y los profesionales de la escuela se enfrentan a grandes cantidades de datos y a las políticas de rendición de cuentas, en la medida en que la forma sutil en que los líderes escolares y los docentes utilizan su tiempo, su poder y su discurso cuando se enfrentan a las demandas de la política exterior, en la práctica diaria está poco estudiada, secundando los aspectos



micro-políticos de la decisión y haciendo que la investigación que tiene como objetivo comprender el intercambio de experiencias de tiempo y el cuidado del yo colectivo por parte de los líderes escolares sea una prioridad. También el estudio del profesorado en Europa de Eurydice destaca la figura del director como el principal referente en casi todos los países donde se regula el proceso de evaluación docente, ya sea solo o con otros evaluadores como líderes escolares o inspectores, sustentando estas afirmaciones con los datos del estudio TALIS 2018 (European Commission/EACEA/Eurydice, 2021).

Si para el desempeño de la escuela todos los actores cuentan, su interacción estratégica es esencial, porque la calidad de la escuela, especialmente vista por los resultados del alumnado en términos de resultados académicos y educativos, depende de una evaluación institucional integral y diversificada, en la que los modelos de valor agregado son útiles como herramientas de monitoreo (Prior et al., 2021) y no tanto la contribución individual en una escuela centrada en la fragmentación de las decisiones.

Con la valorización del director y de todos los actores del proceso educativo, los programas de desarrollo profesional basados en la escuela adquieren mayor relevancia (Rice et al., 2021). Esto ocurre a partir de una amplia gama de enfoques orientados a asegurar y garantizar la calidad a nivel escolar, desde la valorización de la cualificación profesional del profesorado y los directores hasta el desarrollo de programas centrados en la colaboración entre los diferentes actores escolares. El desarrollo profesional de los directores es, por tanto, esencial para una práctica de liderazgo escolar transformacional en la que la colaboración adquiere protagonismo a nivel de las decisiones tomadas en el contexto escolar (Polatcan et al., 2021), y mediante el reconocimiento de los líderes intermedios (Nobile, 2018).

Como en todos los sistemas educativos –y como se ha estudiado en Iberoamérica (OEI, 2020) –, la autonomía escolar es uno de sus aspectos más estructurales. Aunque esta autonomía no sea amplia, (sobre todo cuando predominan los sistemas de administración centralizados), existen espacios en las escuelas para la toma de decisiones en un contexto de diversificación, inclusión y equidad. En este caso, el liderazgo escolar amplio y distribuido incluye tanto una dimensión pedagógica –entendida en muchos textos como liderazgo instruccional (Rodríguez y Lima, 2021), en la que el foco del liderazgo está en el aprendizaje del alumnado y no en la administración y gestión de la escuela–, como una dimensión de inclusión e integración del alumnado, como se reconoce en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (UN, 2015).

El desarrollo profesional de los directores es, por tanto, esencial para una práctica de liderazgo escolar transformacional en la que la colaboración adquiere protagonismo a nivel de las decisiones tomadas en el contexto escolar, y mediante el reconocimiento de los líderes intermedios



Desde esta perspectiva, el liderazgo escolar desempeña un papel clave en la calidad de un sistema educativo, implicando modelos que abarcan muchos aspectos diferentes, incluyendo los de origen político y moral (Berkovich y Benoiel, 2020). Los primeros incluyen el uso del poder para asignar recursos y gestionar conflictos en las escuelas y en el ámbito político, y los segundos implican centrar la gestión y el trabajo escolar en valores definidos y consensuados, en los que también se consideran las decisiones tomadas en el contexto de la emergencia relacionada con la pandemia de COVID-19 u otros. Con la pandemia, como sostiene Reimers (2021), “se inicia la quinta ola de transformación de los sistemas educativos de América Latina, incrementando las brechas de oportunidad educativa entre el alumnado de distinta clase social y nacionalidad, y aumentando con ello también la necesidad de una mayor relevancia de los sistemas educativos para atender a los desafíos sociales, políticos y económicos de la región, que a su vez ha complicado la pandemia” (p. 9).

En un estudio sobre las estrategias de liderazgo utilizadas por los directores durante la pandemia, los resultados indican que, a pesar de los beneficios del liderazgo distribuido y de un enfoque basado en el consenso, los propios directores sienten la necesidad de recurrir a otros modos de liderazgo en forma de liderazgo situacional, algo que se convirtió en una práctica para hacer frente a la multitud de desafíos para el personal escolar durante este complejo período de tiempo (Brown et al., 2021).

Se puede decir que no es por la ausencia de discusión teórica y de estudios la razón por la que el liderazgo escolar se convierte en una cuestión abierta, aunque se reconozcan avances significativos en las últimas décadas, especialmente a partir de las políticas de evaluación del desempeño profesional, cada vez más orientadas por una cultura de la rendición de cuentas y de la responsabilidad y, también, por una cultura de la evaluación integral (Stake, 2006). Uno de los modelos más centrados en la evaluación orientada a la toma de decisiones considera la existencia de cuatro variables interdependientes: contexto, insumos, proceso y resultados (Stufflebeam, 2003).

Aplicado a la evaluación institucional –y buscando su adecuación, conveniencia, utilidad y fiabilidad–, el modelo propuesto por el mismo autor se centra en los estándares profesionales dentro de una visión holística para la evaluación de directores, profesorado y profesionales de la educación, entre otros, en el sistema educativo. En un modelo idéntico, Sanders y Davidson (2003), en las variables de contexto y, de entrada, mencionan el clima escolar y las cualificaciones profesionales, además de la implicación de las familias, el profesorado, el alumnado y la seguridad escolar, hoy en día también interconectada con el bienestar personal y social.

Aunque ninguna de las variables de estos modelos marque la diferencia de forma aislada, es incuestionable que el liderazgo escolar es un factor clave, incluyendo aspectos personales, de formación y de toma de decisiones. Sería absurdo, por tanto, no admitir que el rendimiento escolar no tiene correlación con una multitud de factores, entre los cuales los directores son un factor clave. Los directores, con sus características personales, su formación previa, su formación inicial y continua, su forma de actuar y su capacidad de implicar a los miembros de la escuela y de la comunidad serán los que apliquen un modelo de liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido.



capítulo 2 titulo

2

ESTUDIO DE CASOS SIGNIFICATIVOS

SOBRE POLÍTICAS Y PRÁCTICAS DE

LIDERAZGO ESCOLAR

En una interrelación entre teoría y práctica, en la que esta se revisa de forma constante en función de los enfoques conceptuales, hablar de liderazgo en las instituciones educativas es algo que requiere una fundamentación a través del análisis de una realidad concreta. En este capítulo se presentan cuatro estudios de caso sobre liderazgo escolar con el fin de evidenciar las tendencias de cambio en cuatro sistemas educativos de Iberoamérica, tanto en los estudios realizados, a partir de una revisión bibliográfica, como en las orientaciones o normativas.

A continuación se presentan algunos casos nacionales (Chile, Portugal, España y Brasil) de modelos de gestión y liderazgo escolar con la intención de buscar aspectos que puedan contribuir a un liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido con referencia a diversos estudios y propuestas de abordaje desde algunas normativas reguladoras.

Chile

Vaillant (2015) presenta cuatro estudios de caso que evidencian distintos modelos y prácticas vinculadas al liderazgo escolar. Los casos muestran que los líderes escolares solo pueden esmerarse en el contexto apropiado, cuando son valorados socialmente y se les brinda posibilidades de desarrollo profesional y apoyo para que mejoren su gestión pedagógica y administrativa. El informe concluye con una discusión acerca de las condiciones de un liderazgo escolar efectivo y su vínculo con la mejora de la calidad educativa y del aprendizaje.

A nivel de presupuestos, la autora presenta, por un lado, el liderazgo escolar como clave para asegurar la calidad de la educación y, por otro, indica que el aprendizaje organizacional es el camino para asegurar un liderazgo efectivo y un aprendizaje escolar de calidad. Además, afirma que el liderazgo escolar está relacionado con el aprendizaje de los estudiantes, donde la acción de los líderes escolares es uno de los factores que se han destacado en varios estudios internacionales. Las cuestiones pedagógicas y administrativas no se superponen, aunque la vida cotidiana de los dirigentes esté más determinada



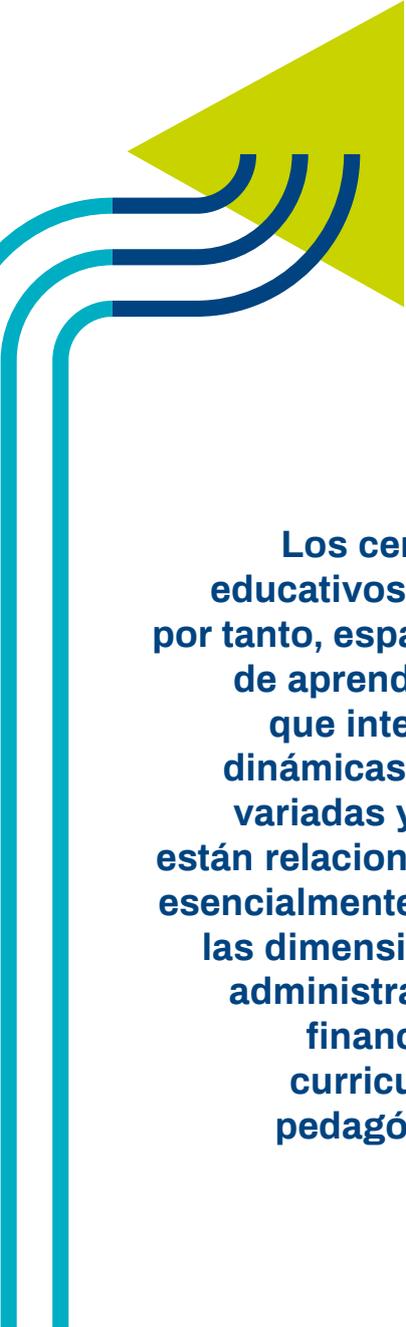
por las actividades administrativas, pero el logro educativo de los estudiantes requiere una competencia para analizar el centro educativo desde la dinámica pedagógica, incluyendo no solo el aula, sino todo su contexto en términos de recursos educativos. Otro supuesto es de carácter político, y se refiere a los niveles de autonomía y descentralización y su relación con el liderazgo escolar, ya que existe una fuerte asociación entre la autonomía y la rendición de cuentas a nivel de políticas de responsabilidad.

Hoy, para Vaillant (2015), el liderazgo escolar “se entiende de forma más amplia, compartida o distribuida, y se sitúa en el centro de la institución educativa” (p. 6), sosteniendo, según el informe de la OCDE *Liderazgo para el Aprendizaje*, que los sistemas educativos deben resignificar los sistemas de aprendizaje a lo largo de toda la vida a partir de un enfoque centrado en el estudiante y en los aprendizajes que ocurren tanto dentro como fuera de la escuela, con la mediación de los directores y de los docentes (OCDE, 2013). Sin embargo, la mejora del aprendizaje de los estudiantes es algo que se consigue a través del liderazgo escolar que, a su vez, fomenta el desarrollo profesional del profesorado y la participación de la comunidad. Los centros educativos son, por tanto, espacios de aprendizaje que integran dinámicas muy variadas y que están relacionadas esencialmente con las dimensiones administrativa, financiera, curricular y pedagógica.

De los cuatro casos para pensar el liderazgo escolar (Australia, Chile, Corea del Sur y Sudáfrica), es significativo el caso de Chile, por su pertenencia al espacio Iberoamericano y por ser presentado como marco para la buena dirección y el liderazgo o un conjunto de normas y principios sobre lo que se esperaba debían ser las competencias de todos los directores, con la particularidad de “contar con la figura de un Jefe o Jefa Técnico que apoya la labor de los docentes y por lo tanto tiene un rol fundamental en el liderazgo educativo. Esta figura requiere avanzar en visiones más compartidas de liderazgo y una mayor definición respecto del rol que cabe al director en particular, y la relación que debe establecer en esta materia con otros miembros del equipo directivo” (Vaillant, 2015, pp. 12-13).

Chile tiene una estructura institucional con una nueva Ley General de Educación (LGE) en 2009 y la creación de un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad, implementado a través de nuevos organismos estatales (Agencia de Calidad de la Educación y Superintendencia de Educación). La nueva institucionalidad generada por el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad establece que se deben definir estándares de aprendizaje que permitirán ordenar a los establecimientos educacionales, de acuerdo con el logro de aprendizaje de los alumnos y al grado de cumplimiento de estos estándares referidos en los objetivos generales señalados en la LGE (Laborinho et al., 2020).

En efecto, el *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar* constituye el referente conceptual a partir del cual se puede proyectar una política educativa que consolide el rol de los directivos escolares en el país, y tiene como punto de partida la idea de que las escuelas son organizaciones complejas que se encuentran en constante cambio. Con ello, surgen nuevos desafíos para los directores y equipos directivos, quienes deben incorporar nuevas formas para gestionarlas, no solo en el ámbito administrativo, sino, sobre todo, en la gestión pedagógica de la enseñanza, los aprendizajes y los resultados académicos de los estudiantes. Por lo mismo, se requiere que los equipos directivos en cada establecimiento, junto con adquirir un compromiso ético con toda la Comunidad Educativa, cuenten con un conjunto claro de definiciones y fundamentos



Los centros educativos son, por tanto, espacios de aprendizaje que integran dinámicas muy variadas y que están relacionadas esencialmente con las dimensiones administrativa, financiera, curricular y pedagógica.

Al no ser homogénea ni uniforme, la práctica del liderazgo efectivo presenta variaciones de acuerdo con el contexto, la vulnerabilidad y el tipo de establecimiento, así como en la etapa de mejoramiento o su nivel de desarrollo, lo que da cuenta de que el liderazgo efectivo es contextual y contingente.

que orienten sus prácticas y sus necesidades de desarrollo profesional. De este modo, también otros actores del sistema escolar, formadores y ejecutores de la política pública requieren elementos que puedan ayudar a seleccionar e identificar rasgos que potencien un mejor desempeño de directores y equipos directivos en general. El *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar*, a través de sus cuatro capítulos, presenta antecedentes de su construcción, así como una breve revisión del desarrollo del liderazgo, la gestión y las prácticas directivas y, de forma significativa, el conjunto de prácticas más relevantes agrupadas en cinco dimensiones, además de los recursos personales requeridos para llevar a cabo eficazmente esas prácticas (MINEDUC, 2015).

Este documento marco tiene los siguientes principios rectores: capacidad de liderazgo como un factor significativo en la mejora continua de la escuela; una política educativa que consolide el rol directivo en vista de las tendencias y desafíos que exigen los procesos educativos en el mundo de hoy, conectado con creciente demanda al respeto por la diversidad y las identidades locales; una guía para desarrollar un amplio concepto de liderazgo en los establecimientos educacionales. Además, se comprende el liderazgo como “la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr los objetivos y metas compartidas” (Leithwood et al., 2006). La definición supone que el liderazgo es una función más amplia que la labor ejercida por el director del establecimiento, y es compartida con otras personas de la institución (MINEDUC, 2015).

Al no ser homogénea ni uniforme, la práctica del liderazgo efectivo presenta variaciones de acuerdo con el contexto, la vulnerabilidad y el tipo de establecimiento, así como en la etapa de mejoramiento o su nivel de desarrollo, lo que da cuenta de que el liderazgo efectivo es contextual y contingente. Así, el liderazgo es la práctica del mejoramiento. No se trata de un atributo o característica personal del líder, sino de un conjunto de acciones, que tienen su fundamento en conocimientos, habilidades y hábitos que pueden ser enseñados y aprendidos. El concepto de práctica implica estar alerta ante la contingencia y obliga a la anticipación. Lo que destaca a los líderes escolares efectivos es la capacidad de vincular y respaldar su práctica cotidiana con el conocimiento y aprendizaje adquirido (MINEDUC, 2015).

Las dimensiones prácticas del *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar* incluyen cinco aspectos clave:

- a) Construyendo e implementando una visión estratégica compartida. Los directivos lideran la construcción o actualización de una visión estratégica sobre el establecimiento y sus objetivos.
- b) Desarrollando las capacidades profesionales. Los equipos directivos trabajan permanentemente para comprender, mejorar y potenciar las capacidades, las habilidades personales y la motivación.

c) Liderando los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los equipos directivos guían, dirigen y gestionan eficazmente los procesos de enseñanza-aprendizaje en sus establecimientos educacionales.

d) Gestionando la convivencia y la participación de la comunidad escolar. Los equipos directivos promueven activamente una convivencia escolar y un clima basado en relaciones de confianza, para lo cual impulsan interacciones positivas que aseguren la aceptación de los otros, independientemente de sus características socioculturales.

e) Desarrollando y gestionando el establecimiento escolar. Los equipos directivos requieren desarrollar una gestión eficiente y transformar su establecimiento en una organización efectiva que facilite la concreción de su proyecto educativo y el logro de las metas institucionales (MINEDUC, 2015).

En términos de los conocimientos profesionales, el *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar* remite al conjunto de saberes y conocimientos adquiridos en procesos formales de educación y complementados por la experiencia profesional. Los directivos deben conectar los conocimientos adquiridos con sus prácticas.

En síntesis, “el caso de Chile es inspirador, pues muestra que el cambio mayor de la función directiva en la década del 2000 tiene relación con una transformación del rol que se espera que los directores y el equipo directivo cumplan. Si antes se pretendía que ellos fuesen los ejecutores de directrices que provenían desde el nivel central del sistema escolar, ahora se les demanda que se transformen en los líderes educativos de sus establecimientos. El *Marco de la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar* ha recogido la idea-fuerza, ya ampliamente aceptada en los años 2000, de que el cambio escolar debe radicar primeramente en las propias comunidades escolares y que ello requiere de un decidido liderazgo pedagógico” (Villant, 2015, p. 18).

Portugal

De la lectura de las normas aprobadas por la Ley Básica del Sistema Educativo (LBSE, 1986), se desprende que el modelo de gestión de las escuelas públicas en Portugal está fuertemente asociado al concepto de autonomía, en el marco de políticas educativas centralizadas y/o descentralizadas. En la categorización de los modelos de gestión escolar resultantes, Brito-Coelho y Sousa (2021) destacan el modelo de gestión democrática, cuya fundamentación normativa pretende cumplir tres objetivos principales: fortalecer la participación de las familias y las comunidades en la dirección estratégica de las escuelas; fortalecer el liderazgo de las escuelas –que es sin duda una de las medidas más necesarias de reorganización del régimen de gestión escolar–; y fortalecer la autonomía de las escuelas, ya que no se trata de un principio abstracto o un valor absoluto, sino de un valor instrumental, lo que significa que el fortalecimiento de la autonomía escolar debe traducirse en una mejora del servicio público de educación (Decreto-Lei n. 75/2008, de 22 de abril).

El Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar remite al conjunto de saberes y conocimientos adquiridos en procesos formales de educación y complementados por la experiencia profesional.



El liderazgo democrático se traduce en la participación de todos, en la motivación de los actores escolares, en la confianza que se establece entre ellos, en el respeto a las personas y en la capacidad de ser escuchados en un clima de aprendizaje mutuo.

Estos objetivos están relacionados con los siguientes principios generales del modelo de gestión democrática: integrar las escuelas en las comunidades a las que sirven y establecer la interconexión de la educación y las actividades económicas, sociales, culturales y científicas; contribuir al desarrollo del espíritu y la práctica democráticos; asegurar la participación de todos los interesados en el proceso educativo –los docentes, el alumnado, las familias, las autoridades locales y las entidades representativas de las actividades e instituciones económicas, sociales, culturales y científicas–, teniendo en cuenta las características específicas de los distintos niveles y tipologías de la educación y la enseñanza; asegurar el pleno respeto de las normas de la democracia y la representatividad de los órganos de gestión y administración de las escuelas, garantizados por la elección democrática de los representantes de la comunidad educativa (Decreto-Lei n.º. 75/2008, de 22 de abril).

Configurando un enfoque interpretativo de la escuela, cuya gestión y liderazgo es distribuido, y reconociendo al liderazgo compartido como agente de cambio para pensar en la autonomía y descentralización como un proceso de construcción institucional y personal y no como un proceso decretado, el modelo de gestión democrática que ha configurado las prácticas escolares en Portugal representa una noción de liderazgo democrático, participativo e inclusivo, como refuerzo tanto del liderazgo superior como del intermedio. Este concepto de liderazgo es esencial para la acción de los actores escolares a nivel institucional, curricular y pedagógico, porque la gestión y el liderazgo no solo integran cuestiones administrativas y financieras.

El estudio de Brito-Coelho y Sousa (2021) sobre el modelo de gestión democrática se centra en varios aspectos: participación de todos los miembros de la comunidad educativa; intercambio de experiencias; y valoración de los mandos intermedios y clima escolar, que han contribuido a su aceptación por parte de los miembros de la comunidad educativa. El liderazgo democrático se traduce, por tanto, en la participación de todos, en la motivación de los actores escolares, en la confianza que se establece entre ellos, en el respeto a las personas y en la capacidad de ser escuchados en un clima de aprendizaje mutuo.

Más que una realidad normativa, dependiente de políticas educativas centralizadas y/o descentralizadas, y sus formas de regulación (Barroso, 2013), o una realidad que existe al nivel del contexto de cada escuela, el liderazgo escolar es también una práctica de evaluación. En el caso portugués, y basándose en el modelo de evaluación externa de las escuelas (Abrantes et al, 2018), Liderazgo y Gestión es un dominio, junto con Autoevaluación, Prestación de Servicios y Resultados.

Así, en el ámbito del Liderazgo y la Gestión, los criterios e indicadores de la evaluación externa de la escuela incluyen datos sobre la visión y la estrategia de los responsables del liderazgo y la gestión, cuya acción contribuye eficazmente tanto al fortalecimiento de la identidad de la escuela como a la mejora de los mandos intermedios, al desarrollo de proyectos colaborativos e innovación que implique a la comunidad educativa, a la motivación de las personas, a la gestión de los conflictos y a la movilización de los recursos de la comunidad, así como a la implantación de procesos y prácticas de gestión, a nivel de recursos que potencian la mejora organizativa (Abrantes, et al., 2018).

De forma más detallada, el dominio de Liderazgo y Gestión se divide en campos de análisis (visión y estrategia; liderazgo; gestión), referentes e indicadores, como se identifica a continuación:

Visión y estrategia

1. Visión estratégica orientada a la calidad del aprendizaje.

- 1.1. Definición clara de la visión que fundamenta la actuación del centro con vistas a la consecución del perfil del alumno que finaliza la enseñanza obligatoria.
- 1.2. Visión compartida por los diferentes actores educativos y movilización de su acción.

2. Documentos rectores de la escuela.

- 2.1. Claridad y coherencia entre los documentos rectores de la acción escolar.
- 2.2. Claridad y coherencia de los objetivos, metas y estrategias definidas en el proyecto educativo.
- 2.3. Relevancia de las opciones curriculares incluidas en los documentos del centro para el desarrollo de todas las áreas competenciales consideradas en el Perfil del Alumno que Finaliza la Enseñanza Obligatoria.

Liderazgo

1. Movilización de la comunidad educativa.

- 1.1. Orientación de la acción hacia el cumplimiento de las metas y objetivos educativos.
- 1.2. Motivación de las personas, desarrollo profesional y gestión de conflictos.
- 1.3. Fomentar la participación en la escuela de los diferentes actores educativos.
- 1.4. Valorar los diferentes niveles de liderazgo, concretamente los líderes intermedios.

2. Desarrollo de proyectos, asociaciones y soluciones que promuevan la calidad del aprendizaje.

- 2.1. Fomentar el desarrollo de proyectos y soluciones innovadoras.
- 2.2. Evaluación de la eficacia de los proyectos, asociaciones y soluciones.
- 2.3. Asociaciones con otras instituciones y agentes de la comunidad que movilicen recursos y promuevan así la calidad del aprendizaje.

Gestión

1. Prácticas de gestión y organización del alumnado.

- 1.1. Existencia de criterios pedagógicos en la constitución y gestión de grupos y clases.
- 1.2. Flexibilidad en la gestión del trabajo con grupos y clases.
- 1.3. Existencia, coherencia y difusión en la comunidad educativa de criterios en la aplicación de medidas disciplinarias al alumnado.
- 1.4. Implicación del alumnado en la vida de la escuela.

2. Entorno escolar.

- 2.1. Promoción de un entorno escolar estimulante para el aprendizaje.
- 2.2. Promover un entorno escolar seguro, saludable y respetuoso con el medio ambiente.
- 2.3. Promover un entorno escolar socialmente acogedor, inclusivo y amigable.

3. Organización, asignación y formación de recursos humanos.

- 3.1. Distribución y gestión de los recursos humanos en función de las necesidades del alumnado.

- 3.2. Una gestión de los recursos que valore a las personas, su desarrollo profesional y su bienestar.
- 3.3. Una gestión de los recursos humanos que fomente la autonomía y la diversidad organizativa.
- 3.4. Prácticas de formación continua de los profesionales, por iniciativa de la escuela, adecuadas a las necesidades detectadas y a sus prioridades educativas.

4. Organización y asignación de recursos materiales.

- 4.1. Opciones tomadas con impactos positivos en la calidad del aprendizaje.
- 4.2. Las decisiones se toman teniendo en cuenta las necesidades y expectativas de todos los estudiantes.
- 4.3. Las opciones se controlan y se ajustan cuando es necesario.

5. Comunicación interna y externa.

- 5.1. Diversidad y eficacia de los circuitos de comunicación interna y externa.
- 5.2. Rigor en la comunicación de datos a las autoridades competentes.
- 5.3. Adecuación de la información al público objetivo.
- 5.4. Acceso a la información sobre la escuela por parte de la comunidad educativa.
- 5.5. Difusión de información respetando los principios éticos y deontológicos.

Se ha reconocido que el modelo de la evaluación externa de las escuelas ha influido en las prácticas de liderazgo y gestión, especialmente en la promoción de la consistencia y la coherencia y en las formas de organización y gestión de los equipos que promueven y fortalecen el liderazgo intermedio, aunque el liderazgo se encuentre fuertemente relacionado con la cultura escolar (Costa, 2020; Dias, 2016).

En resumen, el caso portugués configura el modelo de gestión democrática, con el fortalecimiento de la participación de los actores de la comunidad educativa y la existencia de mandos intermedios a nivel de coordinación y supervisión, aunque coexista con un modelo de gestión centralizada. Las prácticas de dirección y gestión son objeto de una evaluación externa, en ciclos de cuatro a cinco años, cuya contribución ha sido reconocida por informes de evaluación y estudios empíricos. En los cuatro dominios de la evaluación externa, las clasificaciones más precisas están el dominio de Liderazgo y Gestión.

Brasil y España

El estudio de Batista y Pereyra (2020) analiza el proceso de construcción de la legislación sobre gestión escolar democrática en contextos de reformas educativas locales, tomando como base los casos brasileño y español. En términos de resultados, el estudio apunta que, a lo largo del proceso de producción de legislación para la gestión escolar democrática, los dos países investigados presentan avances y retrocesos en relación tanto con la especificación de los actores escolares que deberían participar en los procesos de toma de decisiones sobre las cuestiones escolares como con cuáles serían las instancias de participación en la gestión escolar.

El denominador común al liderazgo escolar es el de la gestión democrática como principio para la organización de las escuelas públicas, cuyo papel esen-

cial es el de la justicia social a través del reconocimiento de las diferencias y las desigualdades, así como la promoción de la educación como factor de inclusión y equidad. La escuela como comunidad y la participación activa de todos sus actores constituyen la base de la gestión escolar democrática, algo que la legislación recoge desde 1978 en España y desde 1988 en Brasil, periodos que configuran el inicio de un proyecto político democrático-participativo (España, Ley Orgánica 5/1980, que regula el Estatuto de Centros Escolares, y Ley Orgánica 3/2020, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación; Brasil, Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional y Ley nº9.394 de 1996). En España, por ejemplo, en el espíritu de la Constitución, la autonomía escolar era una forma de realizar la participación democrática. Todas las partes de la comunidad educativa debían estar representadas en el centro del proceso de toma de decisiones de la escuela (Eurydice, 2007).

En ambos países, el modelo de gestión escolar compatibiliza las directrices nacionales y locales, ya que existen –como afirma Eurydice (2007) para el caso de España– las diferentes leyes y normativas en materia de educación, adoptadas en el contexto de una progresiva descentralización, reconociendo el derecho de las Comunidades Autónomas a regular la autonomía de sus centros educativos, al tiempo que se establece un marco general básico que dio lugar a una estructura relativamente homogénea a nivel nacional.

Sin embargo, en ambos países se ha producido una excesiva proliferación de leyes educativas que ha dado lugar a una notable inestabilidad legislativa, con el diseño de diferentes proyectos políticos que expresan aspectos tanto de un proyecto democrático-participativo como de un proyecto neoliberal (Batista y Pereyra, 2020). Como refiere Bolívar (2018), en un contexto de regulación burocrática, el ejercicio de la dirección escolar se ha visto fuertemente sometido a las vicisitudes de los cambios y orientaciones políticas, muchas veces al margen de las experiencias y la literatura internacional más potente.

En este sentido, España y Brasil adoptan un modelo de gestión que pasa a formar parte de la agenda de un proyecto político de carácter democrático-participativo, que viene compitiendo por mantener este logro con el proyecto político neoliberal, en sus diversos matices, de carácter privatista del bien público. Tales matices se manifiestan a nivel de la lógica de la competitividad, el fortalecimiento de la jerarquía escolar y la concentración de las decisiones en líderes unipersonales (Batista y Pereyra, 2020).

En un análisis más concreto del modelo de España, Bolívar (2018) afirma que la cultura escolar dominante en los establecimientos escolares en España no favorece –a veces, incluso, impide– que los directivos escolares puedan ejercer un liderazgo pedagógico, planteándose la conexión crítica de ejercicio de liderazgo y mejora de la educación de su alumnado. En ese sentido, como propone el autor, se plantea ahora pasar de una dirección limitada a la gestión a un liderazgo educativo o dirección pedagógica, como factor de primer orden para incidir en la mejora de la educación.



El cambio consiste en considerar la dirección pedagógica como un factor de primer orden en la mejora de la educación, es decir, pasar de un modelo burocrático a una dirección pedagógica, encaminada a la mejora de los aprendizajes y de los resultados de la escuela, fortaleciendo el rol directivo con un liderazgo pedagógico.

El modelo de liderazgo escolar en España actualmente está en un momento de reestructuración. Agotado un modelo burocrático-administrativista de gestión escolar, son los propios establecimientos escolares y sus líderes y equipos directivos los que, prioritariamente, deben responsabilizarse de los resultados de su escuela y, en consecuencia, generar los correspondientes procesos de mejora (Bolívar, 2018).

El cambio consiste en considerar la dirección pedagógica como un factor de primer orden en la mejora de la educación, es decir, pasar de un modelo burocrático a una dirección pedagógica, encaminada a la mejora de los aprendizajes y de los resultados de la escuela, fortaleciendo el rol directivo con un liderazgo pedagógico. Esto significa no solo reforzar el liderazgo distribuido, inclusivo y pedagógico, sino, también, rediseñar la cultura organizativa de las escuelas y organización interna del ejercicio profesional docente, prevaleciendo un individualismo y privacidad que impide un liderazgo pedagógico (Bolívar, 2018). En esta nueva perspectiva de liderazgo escolar, la iniciativa e influencia están distribuidas horizontalmente entre todos los miembros de la escuela, generando el liderazgo múltiple de los miembros y grupos y tendiendo a hacer de la escuela un proyecto conjunto de acción, sin el que no cabe propiamente dicho un liderazgo pedagógico (Bolívar, 2013).

Los casos mencionados tienen en común la participación de los actores de la comunidad escolar en un modelo de gestión y liderazgo escolar que interconecta las cuestiones normativas a nivel nacional de cada país con la autonomía de las escuelas en la toma de decisiones dirigidas tanto a mejorar el éxito educativo del alumnado como a la propia escuela. Por eso, como revela a Eurydice (2007) para la Europa, actualmente se acepta el principio de que las escuelas deben ser autónomas al menos en algunas áreas de su gestión, con una tendencia creciente hacia el desarrollo de modelos de responsabilidad para las escuelas.

Los conceptos de participación (Lima, 2018) y profesionalidad (Bolívar, 2018) son, por tanto, esenciales en la asunción de prácticas decisorias que consagren un liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido (OEI, 2020), reconociendo que el perfil directivo de gestión se está ampliando a un liderazgo pedagógico. Un liderazgo para el aprendizaje, más allá de la dirección, se tiene que ampliar de modo distribuido a través del liderazgo del profesorado y de las comunidades profesionales de aprendizaje (Bolívar, 2010).

Tomando como punto de partida la idea expresada por Leithwood et al. (2004) de que un liderazgo exitoso puede desempeñar un papel importante en la mejora del aprendizaje del alumnado, los estándares de liderazgo propuestos por la BCPVPA (2019) para Columbia Británica (Canadá), tienen el propósito de fomentar el aprendizaje y desarrollo profesional continuo para trabajar hacia un liderazgo eficaz, identificando cuatro dimensiones: liderazgo ético, lideraz-



go instructivo, liderazgo relacional y liderazgo organizativo. Es ampliamente reconocido el principio de la diferenciación flexible del liderazgo referido a los contextos locales, ya que los contextos políticos y organizativos en los que trabajan los líderes influyen de forma significativa en la naturaleza de acciones de liderazgo.

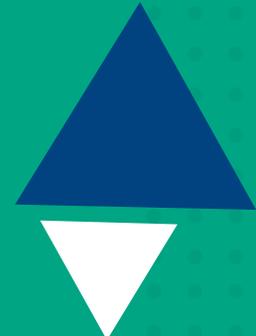
La nueva ley educativa LOMLOE (2020), que modifica la Ley Orgánica de Educación LOE (2006) de España, reestablece el equilibrio en la atribución de competencias entre dirección y Consejo Escolar en el gobierno de los centros, apelando a un sentido más democrático-participativo donde los y las directoras ejercen funciones de liderazgo en términos colaborativos con el profesorado. En su preámbulo se recoge que “la dirección de los centros educativos se identifica como factor clave para la calidad del sistema educativo, y se apuesta por un modelo de dirección profesional que se alinea con las recomendaciones europeas sobre esta figura, 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. Constituye una prioridad del sistema educativo contar con una dirección de calidad en los centros. La función directiva ha de ser estimulante y motivadora, de modo que los docentes más cualificados se animen a asumir esta responsabilidad”. El artículo 131 (LOE, 2006, texto consolidado) sobre el equipo directivo, vuelve a subrayar la dimensión de liderazgo y dinamización pedagógica de la dirección de los centros que supone un nuevo modelo de dirección y que recoge el principio básico de mayor autonomía de los centros. El director o directora de los centros se convierte en un gestor de las iniciativas pedagógicas, organizativas y de ámbito económico, que son aprobadas por los órganos colegiados (Claustro y Consejo Escolar), pero esas iniciativas deben ser promovidas e impulsadas desde la dirección. En el capítulo de las competencias del director o directora (Artículo 132, LOE, 2006, texto consolidado) se subraya la competencia de liderazgo promoviendo la experimentación, la innovación pedagógica, programas educativos, planes de trabajo, formas de organización y normas de convivencia, con el objetivo de impulsar planes para la consecución de los fines del proyecto educativo del centro. Se fomenta un nuevo modelo de dirección. Un papel complejo para los directores y las directoras, que supone contar con personal muy cualificado, capaz de motivar y dinamizar a la comunidad educativa, alineando a la comunidad en la consecución de objetivos de trabajo con objeto de alcanzar la calidad y la equidad en la educación de todo el alumnado.



capítulo 3



titulo



DISEÑO, PILOTAJE Y RESULTADOS DE LA ENCUESTA SOBRE POLÍTICAS Y PRÁCTICAS DE LIDERAZGO ESCOLAR

Diseño de la encuesta

La *primera fase* de este proyecto incluía el desarrollo de una herramienta para el análisis de buenas prácticas políticas sobre liderazgo escolar. Se pretendía valorar la manera en que las administraciones educativas y la normativa existente favorecen el modelo de *Liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido*. Basándose en los informes y estudios realizados se diseña un formato dividido en cuatro dimensiones: responsabilidades del director o directora, autonomía del director o directora, promoción del liderazgo distribuido y atractivo de la dirección escolar.

En febrero de 2019 la OEI organiza un taller de evaluación de la *Herramienta de Análisis de buenas Prácticas sobre Liderazgo Escolar*. Fruto de este taller y del trabajo colaborativo entre el INEE y la OEI se diseña una herramienta en formato piloto que es presentada a los Institutos y Unidades de Evaluación de Educación de los países iberoamericanos en la IX Reunión del Consejo Rector (abril 2019). Se acuerda entre todos “Apoyar la validación y aplicación de la herramienta de análisis de políticas públicas en liderazgo y dirección educativa, desarrollada en coordinación con el Ministerio de Educación de España, y favorecer su difusión y uso”.

En noviembre de 2019, la OEI junto al INEE de España presentó el estudio *Liderazgo Directivo. Dimensiones para el análisis de la normativa sobre los directores y directoras escolares en Iberoamérica (OEI-INEE, 2019)*⁵, teniendo una gran aceptación entre los países de la región.

La *segunda fase* de este proyecto pretende conocer cuál es la situación actual de los directores y directoras de centros escolares de Iberoamérica, las posibilidades que la normativa les ofrece para ejercer un liderazgo educativo y propone recoger información y experiencias exitosas de liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido. Basándose en las dimensiones y diseño de la herramienta que contestaron las administraciones de los países de la región, e incluyendo una sección relativa al “liderazgo situacional” en situación de pandemia por COVID-19, se diseña un cuestionario para ser contestado por los propios directores, y darles voz sobre la realidad que se viven en los centros escolares.

⁵ <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/publicaciones/liderazgo-directivo-dimensiones-para-el-analisis-de-la-normativa-sobre-los-directores-y-directoras-escolares-en-iberoamerica>



En mayo de 2021 se realiza el Taller de Validación del Cuestionario del director o directora sobre Liderazgo Directivo (ver anexo), en el que participan miembros de los sectores educativos de varias comunidades autónomas de España, principalmente directoras y directores de centros de educación primaria y secundaria. Con sus aportaciones, se cierra la versión definitiva del cuestionario que servirá para ser aplicado en los países de la región.

El **cuestionario ha sido diseñado** con el objetivo de recabar información en los diferentes países de Iberoamérica sobre la realidad escolar a la que se enfrentan los directores y directoras de los centros educativos. Se ha dividido en varias secciones que responden a la organización y a las preguntas que se realizaron a los países de la región, y que se publicaron en *Liderazgo Directivo. Dimensiones para el análisis de la normativa sobre los directores y directoras escolares en Iberoamérica* (OEI-INEE 2019). Asimismo se han añadido otras cuestiones que permiten obtener más información para su estudio.

La primera sección –dentro de lo que se denominan variables independientes–, solicita información personal para situar al sujeto, incluyendo el género, la edad, las cualificaciones y los años de experiencia profesional (como docente y director). En la segunda –y siempre dentro de las mismas variables–, se busca información sobre el contexto del centro educativo donde ejerce la función de dirección, es decir, la oferta educativa, el carácter público o privado, el entorno geográfico, el número de estudiantes, el profesorado y otro personal no docente.

En la tercera sección comienzan las variables dependientes o de opinión, que implican un juicio de valor personal y que se relacionan con las dimensiones de la publicación sobre liderazgo directivo (OEI-INEE, 2019). En esta sección se solicita información sobre el proceso de acceso al cargo de director y los programas de formación inicial y continúa dirigidos al desempeño del trabajo de dirección escolar.

En la cuarta sección se pide información sobre el grado en que la normativa oficial define un conjunto concreto de atribuciones personales y profesionales, y cuáles son las responsabilidades derivadas del ejercicio del cargo de director, por ejemplo, en cuanto a proyectos pedagógicos; responsabilidades y rediseño de funciones; medidas de incentivación; promoción de prácticas; toma de decisiones y su adaptación al contexto. También, se solicita la opinión de los directores para conocer cómo las administraciones educativas son capaces de promover el liderazgo directivo mediante la investigación y la innovación en el liderazgo; la dotación de recursos educativos, humanos y materiales; la realización de los procesos de selección de director con diferentes fines y responsabilidades, la promoción de programas de formación; y la creación de redes escolares para el intercambio de experiencias y buenas prácticas. También se recogen datos tanto del tiempo semanal dedicado, a juicio de cada director, en diversas tareas y actividades, así como información de los procesos y prácticas de evaluación de desempeño.

La quinta sección, incluye ítems que, desde la experiencia, recoge datos sobre la autonomía que tienen los directores y directoras, incluyendo aspectos como la flexibilidad del tiempo dedicado a las diferentes tareas de gestión; selección y renovación del profesorado; definir y diseñar la formación continua del profesorado y del personal administrativo; liderar procesos y prácticas de cambio e innovación en la escuela; definir y orientar la oferta educativa; decidir las estrategias, metodologías y recursos didácticos; asumir la gestión del centro; definir y adaptar el contenido de la documentación que regula las actividades del centro; resolver la gestión de conflictos; promover la interacción y el

El cuestionario ha sido diseñado con el objetivo de recabar información en los diferentes países de Iberoamérica sobre la realidad escolar a la que se enfrentan los directores y directoras de los centros educativos.

intercambio; fomentar la investigación y la innovación; y liderar proyectos de inclusión. Además, se pregunta por los propósitos prioritarios de la dirección escolar y su grado de acuerdo con afirmaciones basadas en su relación con la administración educativa en el ejercicio de la autonomía y descentralización.

En la sexta sección –y dado que la elaboración de un cuestionario presupone opciones conceptuales, como es el caso, en el que se comparte un modelo de liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido–, se solicita información para clarificar las prácticas orientadas a ese modelo. Se trata de analizar la promoción de la distribución del liderazgo y la participación de la comunidad educativa.

En el séptimo apartado, el director se sitúa ante el escenario de la educación en tiempos de emergencia, según las opciones tomadas como respuesta a la pandemia de la COVID-19, como por ejemplo, la enseñanza presencial y la enseñanza a distancia; el uso de las tecnologías digitales y la conectividad; el papel del profesorado y de las familias; la relación entre la ausencia de enseñanza presencial y las desigualdades del alumnado; la autonomía de los centros en la toma de decisiones y las medidas tomadas por la administración educativa. Se obtiene información sobre el impacto a nivel socioemocional cuestionando sobre la gestión del estado de ánimo y la salud mental y emocional en la comunidad educativa tras la reapertura de los centros y, analizando, los principales cambios que se han producido.

Finalmente –y en relación con la manera en que se puede atraer y retener a los mejores profesionales para los cargos de dirección–, se solicita información para conocer el atractivo de la dirección escolar, abarcando ítems sobre la profesionalización de la función directiva, las oportunidades de promoción profesional y las medidas de mayor impacto, así como los aspectos que el encuestado considera necesarios para ayudar a los directores a desarrollar un liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido.

Como en muchos cuestionarios, el último punto incluye una pregunta abierta en la que el encuestado puede hacer los comentarios que considere pertinentes.

Los datos que se recogen de este cuestionario de los directores y directoras de los centros educativos de Iberoamérica toman mayor relevancia al permitir conocer la diferencias entre la normativa y la realidad del director o directora en su centro. Fruto del análisis del estudio comparado de las encuestas sobre políticas y prácticas en liderazgo educativo se podrán obtener más claves que permitan a las administraciones educativas fomentar el liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido.

Pilotaje y Resultados

En este apartado se presentan las respuestas a la normativa de Argentina, Chile y España, publicadas en *Liderazgo Directivo. Dimensiones para el análisis de la normativa sobre los directores y directoras escolares en Iberoamérica (OEI-INEE, 2019)*, así como a la muestra incidental de directores y directoras escolares de dichos países que han participado contestando al cuestionario que aborda este informe. En este sentido, señalar que los resultados de la muestra de directores y directoras no es representativa de los países participantes, ni de la región. No obstante, el esfuerzo realizado por los **77 directores y directoras de los países de Iberoamérica** que han respondido al cuestionario y que ha supuesto realizar un piloto de la encuesta, ha permitido identificar tendencias en políticas y prácticas de liderazgo escolar y formular hipótesis de trabajo para nuevos estudios extensivos.

Los datos que se recogen de este cuestionario de los directores y directoras de los centros educativos de Iberoamérica toman mayor relevancia al permitir conocer la diferencias entre la normativa y la realidad del director o directora en su centro.



En total han participado 77 directores y directoras que son las respuestas del cuestionario que se han tenido en cuenta para el presente estudio piloto:

- **España.** Durante julio de 2021 se invita a participar a las comunidades autónomas por medio del Grupo de Trabajo de Evaluación Educativa. Se solicita la participación de entre ocho y diez directores de cada comunidad y, durante este mes, las comunidades autónomas de Aragón, Cantabria, Castilla y León, Castilla-La Mancha, Cataluña y Navarra envían los datos de directores y directoras de sus comunidades para participar en el estudio piloto. **Se reciben un total de 36 encuestas** que son las respuestas del cuestionario que se han tenido en cuenta para el presente estudio piloto.

- **Chile.** Han participado voluntariamente directores y directoras de las provincias de Quillota-Petorca, San Antonio, San Felipe- Los Andes y Valparaíso- Isla de Pascua. **En total, 15 directores rellenan la encuesta.**

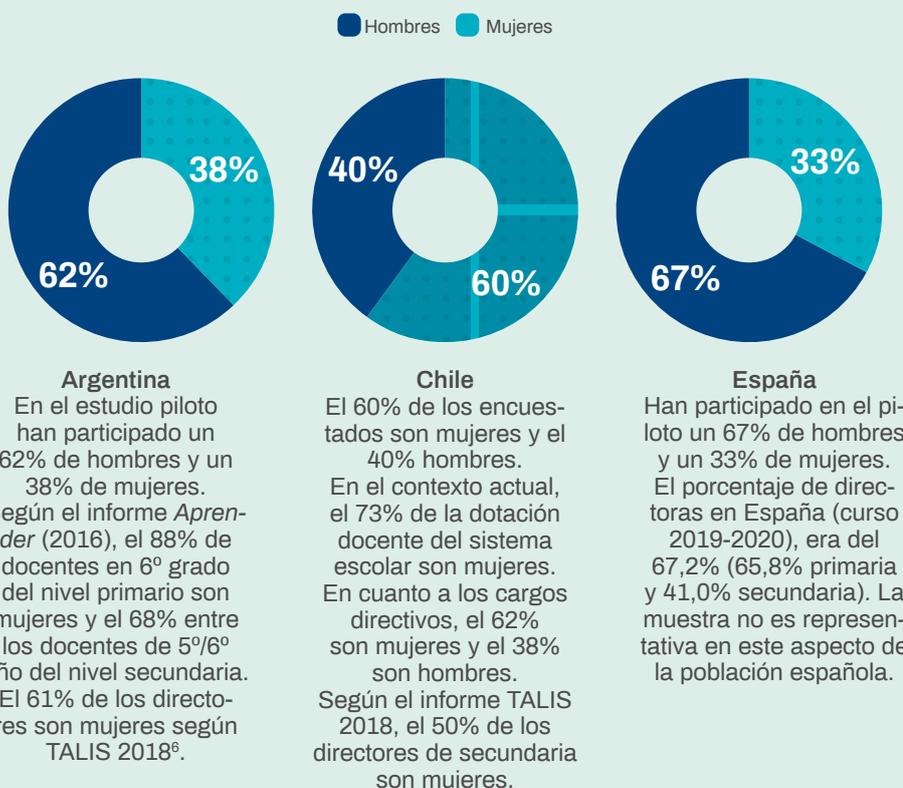
- **Argentina.** Participan directores y directoras de Argentina y en particular algunos de la provincia de Neuquén. **Se reciben un total de 26 encuestas.**

Selección de datos sobre información de carácter general de los directores que participan en la encuesta piloto (respuestas a los apartados I y II)

1.1. Género de los directores que participan en la encuesta

Gráfico 1

Género de los directores y directoras que participan en la encuesta.



⁶ <https://www.oecd.org/education/talis/>

1.2. Edad de los directores y directoras

Gráfico 2

Edad de los directores y directoras que participan en la encuesta.



Argentina

El 42% de los directores son mayores de 50 años y ninguno de los encuestados es mayor de 60 años. El 12% tienen menos de 40 años. La edad media de los docentes de Argentina es 42 años, tanto en primaria como en secundaria, y la edad media de los directores en CABA (Argentina), según TALIS (2018), es de 52 años. Algo más del 35% de los directores tienen más de 50 años.

Chile

De los directores que participan en la encuesta, el 60% tienen más de 50 años. El 7% tienen menos de 40 años. El informe TALIS (2018), indica que los directores tienen un promedio de 53 años de edad y que el 20% de los directores de Chile tienen 60 años o más. Algo más del 25% de los directores tienen más de 50 años.

España

La mitad de los directores participantes en la encuesta tienen entre 50 y 59 años y algo más de la tercera parte tienen entre 40 y 49 años. El 8% de la muestra tienen 60 o más años. Según TALIS (2018), la edad media de los directores de primaria en España es de 49 años y de 50,5 años para secundaria. Algo más del 30% de los directores son mayores de 50 años y, el 9%, tienen más de 60 años.



1.3. Años de experiencia como director o directora

Gráfico 3

Años de experiencia como director o directora de las personas que participan en la encuesta.



Argentina

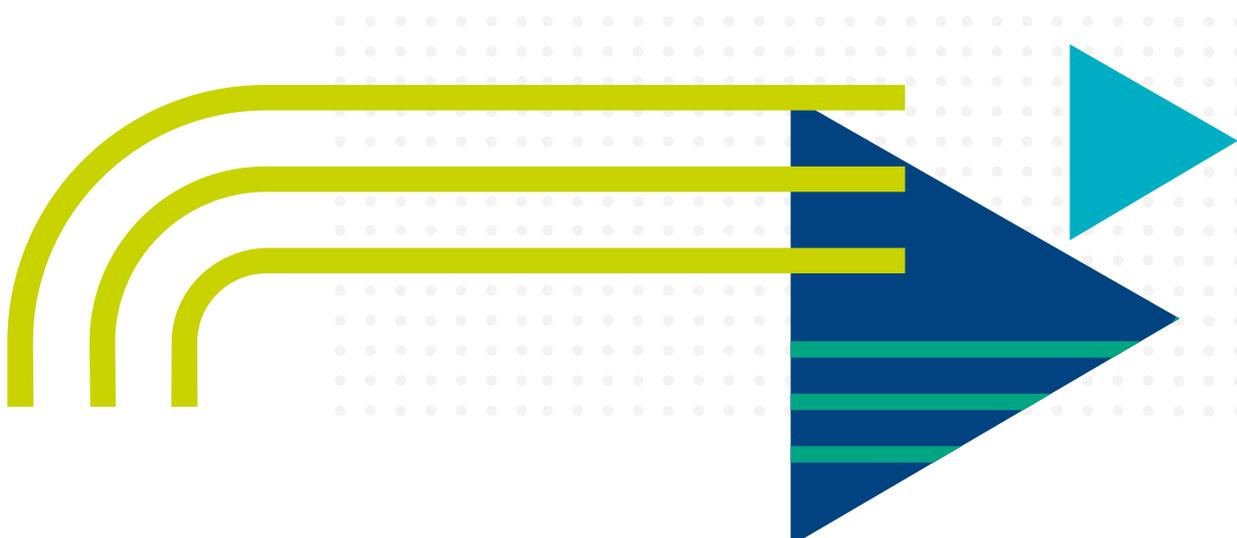
El 57% de los directores que participan en la encuesta llevan menos de 6 años en el puesto y la experiencia que más se repite está entre 3 y 5 años. Solo el 16% lleva más de 15 años en el puesto. En el estudio TALIS (2018), los directores de secundaria obligatoria tienen una experiencia media de alrededor de 8 años.

Chile

El 47% de los directores que participan en la encuesta llevan menos de 10 años en el puesto y la experiencia que más se repite está entre 6 y 15 años. El 27% lleva más de 15 años en el puesto. En el estudio TALIS (2018), los directores de secundaria obligatoria tienen una experiencia media de alrededor de 9 años.

España

En la muestra, más de un tercio de los directores tienen entre 6 y 10 años de experiencia y un 28% entre 3 y 5 años. Según TALIS (2018) los directores, tanto de educación primaria como secundaria, declaran que, en media, sus últimos 7 años de experiencia en educación corresponden al puesto de dirección.

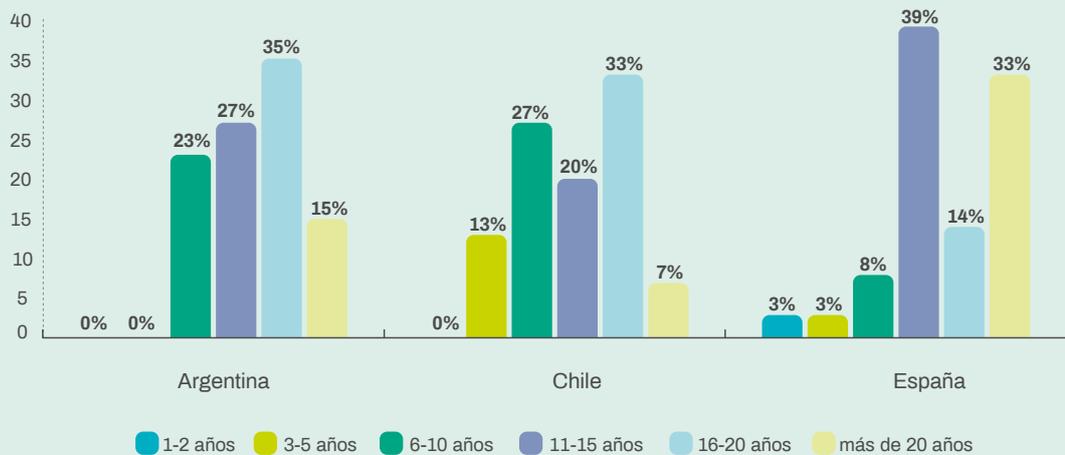




1.4. Años de experiencia como docente antes de acceder al cargo de director o directora

Gráfico 4

Años de experiencia como docentes de los directores o directoras que participan en la encuesta.



Argentina

El intervalo de experiencia docente que más se repite es el de 16-20 años con un 35%. En los directores de la muestra no hay ninguno con menos de 5 años de experiencia docente. Los directores de secundaria tienen una media de alrededor de 17 años según el estudio TALIS (2018).

Chile

Uno de cada tres directores que participan en la encuesta poseen entre 16 y 20 años de experiencia docente. También hay porcentajes significativos en los intervalos de 6-10 (27%), y 11-15 años (20%). En los directores de la muestra no hay ninguno con menos de 3 años de experiencia docente. Los directores de secundaria tienen una media de alrededor de 17 años según el estudio TALIS (2018).

España

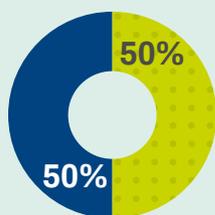
Los directores de la muestra, en su mayoría, han sido docentes durante más de 11 años antes de ser directores. La experiencia docente previa de los encuestados es mayor en el rango de entre 11 y 15 años y el de más de 20 años. Los datos del estudio TALIS (2018) reflejan que, en media, los directores tanto de educación primaria como secundaria declaran tener 23 años de experiencia en educación, los 7 últimos en el cargo de dirección.

1.5. Tipo de centro en el que se realiza la encuesta

Gráfico 5

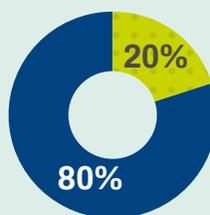
Tipo de centro de los directores o directoras que participan en la encuesta.

■ Público ■ Privado



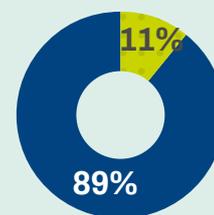
Argentina

Los centros de los directores que han participado en el estudio LIDEI (2022), provienen de centros privados y públicos al 50%. Según el anuario 2019 del Ministerio de Educación, el 81% de los estudiantes están matriculados en centros públicos, respecto al 18% restante que lo hace en privados.



Chile

El 80% de los directores encuestados ejercen su función en centros públicos, frente al 20% que lo hace en privados. En Chile, el 63% de la oferta educativa es privada (54% particular subvencionada y 9% particular pagada) versus un 36% del sector público.



España

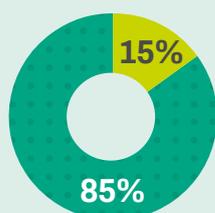
Uno de cada 10 directores que han contestado el cuestionario pertenecen a centros privados y el resto a centros públicos. En el curso 2019-2020, el 67% de los centros educativos en España son públicos y atienden al 67% del alumnado.

1.6. Localización de los centros de los directores y directoras de la encuesta

Gráfico 6

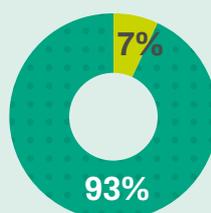
Localización de los centros de los directores o directoras que participan en la encuesta.

■ Urbano ■ Rural



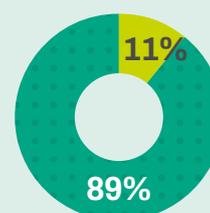
Argentina

El 15% de los directores pertenecen a centros rurales. En 2010 el 92% de la población argentina es urbana (núcleos de más de 200 habitantes).



Chile

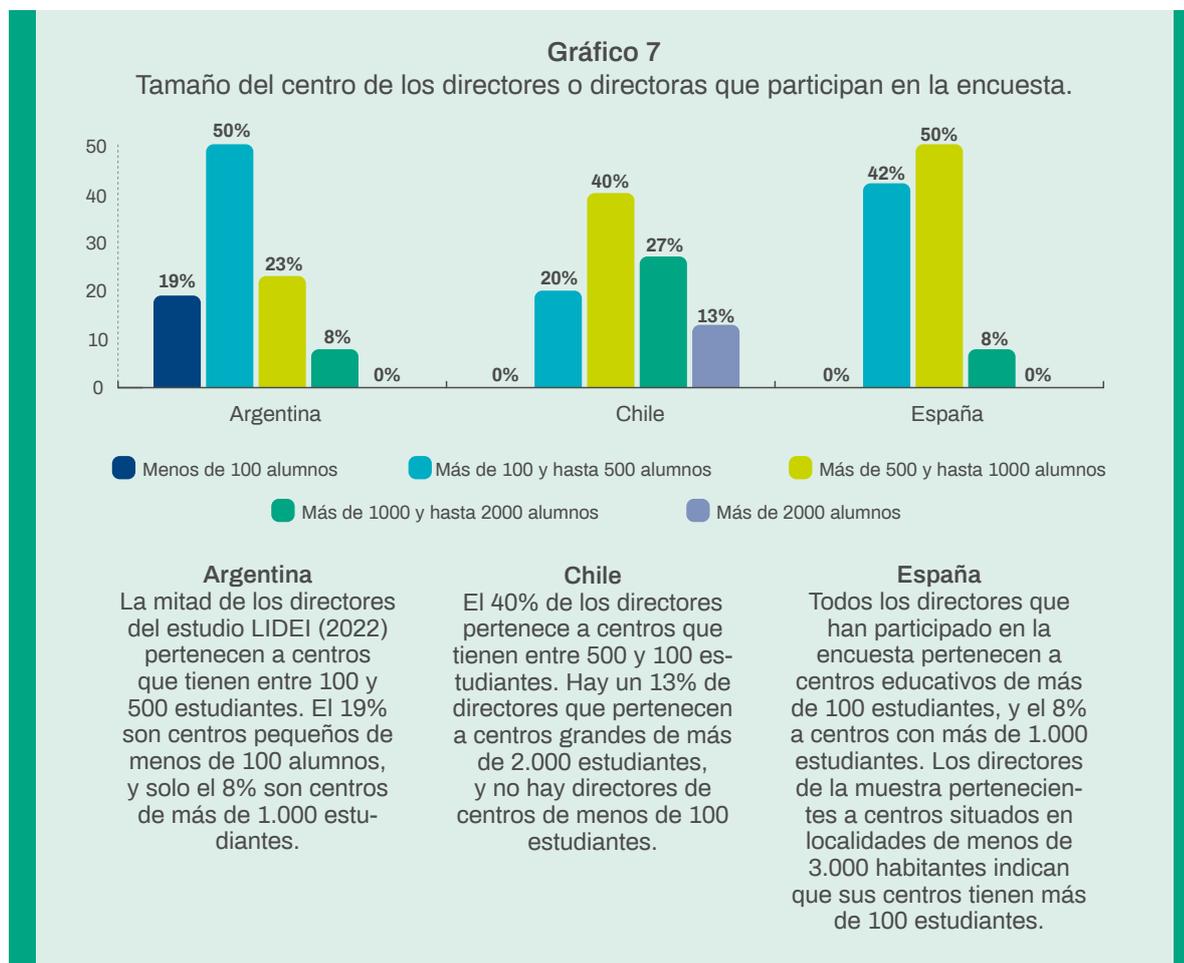
El 7% de los directores encuestados corresponde a centros situados en zonas rurales. En Chile, existen 3.200 escuelas rurales que educan aproximadamente a 200.000 estudiantes. El censo en 2017 muestra el siguiente escenario general: el 87,8% de la población total habita en áreas urbanas, en tanto que el 12,2% vive en las zonas rurales.



España

En esta encuesta el 11% de los directores pertenecen a centros situados en localidades de menos de 3.000 habitantes. Coincide prácticamente con el porcentaje de directores que realizan funciones directivas en más de un centro. No hay datos sobre centros localizados en poblaciones rurales. Existen 718 centros rurales agrupados en España (curso 2018-19). Suponen el 2,5% del total de centros.

1.7. Tamaño del centro



1.8. Análisis de las ratios alumno/profesor por tipo de centro

La información recogida en el cuestionario permite obtener distintas relaciones como pueden ser el número de estudiantes por profesor, el número de estudiantes/personal apoyo pedagógico, la ratio estudiante/personal gestión del centro o la ratio estudiantes/equipo directivo para los distintos tamaños de centros, niveles y países. Como ejemplo, se ha escogido el análisis de la ratio alumnos por profesor.

Ratio de estudiantes por profesor en centros en función de su tamaño.

Tamaño de centro	Argentina	Chile	España
Promedio	7,58	14,86	10,12
Menos de 100 alumnos	3,72	*	*
100 a 500 alumnos	8,64	8,84	9,22
500 a 1.000 alumnos	6,47	13,48	10,75
1.000 a 2.000 alumnos	9,23	19,89	10,87
Más de 2.000 alumnos	*	18,01	*

Nota: (*) no hay datos.

Gráfico 8.1

Ratio de estudiantes por profesor en centros, por país, en función de su tamaño.

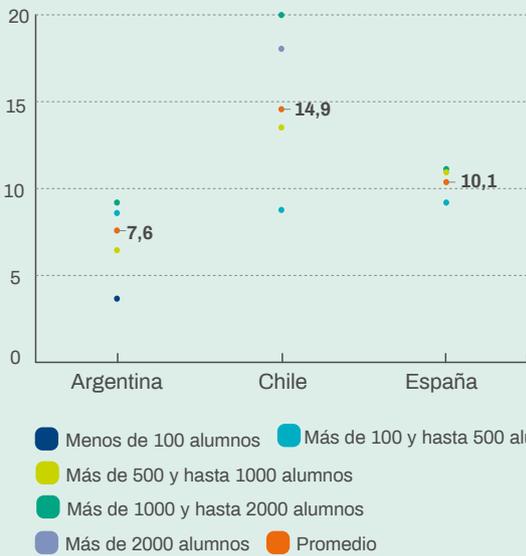


Gráfico 8.2

Ratio de estudiantes por profesor en centros, por tamaño en cada país.

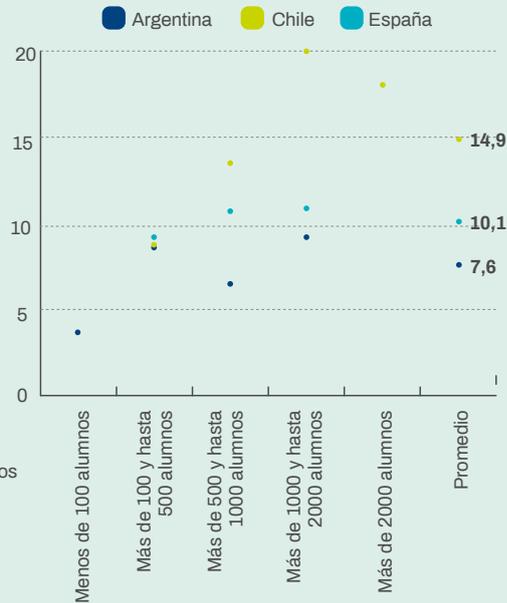
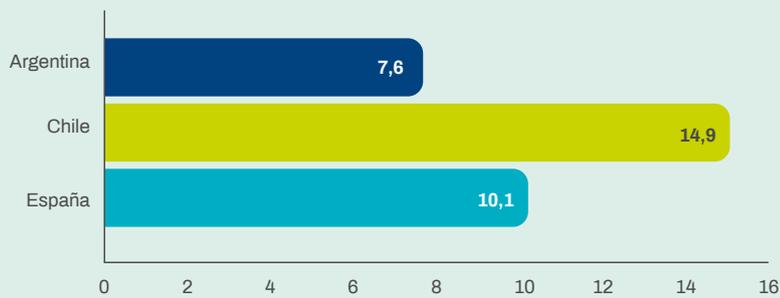


Gráfico 8.3

Ratio de número de estudiantes por profesor en centros educativos, por país.



Chile presenta la ratio más elevada con 14,9 estudiantes por cada profesor, le sigue España con 10,1 estudiantes por profesor y, por último, Argentina que ofrece un valor medio de 7,6 estudiantes por profesor.

El valor más bajo se obtiene para centros de menos de 100 estudiantes donde Argentina muestra una ratio de 3,7 estudiantes/profesor.

En los tres países se obtienen las mayores ratios en los centros que tienen entre 1.000 y 2.000 alumnos, alcanzando en Chile 19,9 estudiantes por profesor.

En cuanto a la diferencia entre centros, hay mayor contraste en Chile, donde los centros de entre 100 y 500 alumnos tienen la ratio más baja (8,8 estudiantes/profesor) frente a los 19,9 estudiantes/profesor de los centros de 1.000 a 2.000 alumnos. Menos variación hay en Argentina, con valores que van desde los 3,7 estudiantes/profesor en centros de menos de 100 estudiantes a los 9,2 alumnos/profesor para centros más grandes de 1.000 a 2.000 estudiantes. Los valores de España se encuentran muy concentrados alrededor de la media.

Conclusiones

La muestra de la prueba piloto no es representativa del conjunto de directores y directoras o del conjunto de centros educativos a nivel nacional. Hay aspectos fundamentales que han quedado infrarrepresentados:

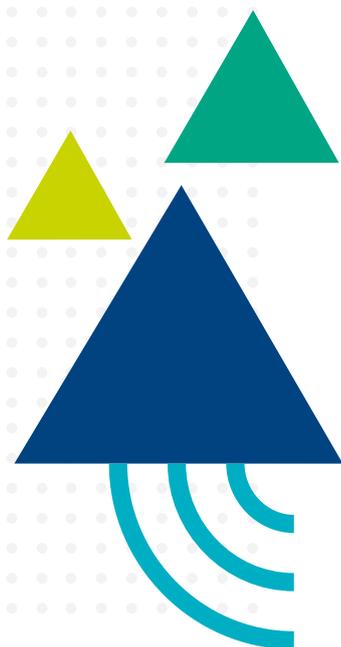
- Están infrarrepresentadas las mujeres directoras de los centros educativos. Por ejemplo, la media de directoras en España es del 67,2%. En la muestra, este porcentaje es el de directores de género masculino.
- La relación entre centros públicos y privados no es similar a la realidad del país. Por ejemplo, el 63% de los centros son privados en Chile. En la muestra piloto, los directores encuestados son en un 20% de centros privados.
- Faltan directores representantes de centros pequeños, que probablemente sean además de zonas rurales. Un ejemplo es, que en España ninguno de los directores encuestados pertenece a un centro de menos de 100 alumnos. En España hay 718 centros rurales agrupados (CRA) que podrían ser el objetivo de la pregunta que distingue en función del número de alumnos de centro, pero no se sabe si estos CRA tienen menos de 100 alumnos.

A continuación, se presenta el análisis de las respuestas de los **77 directores y directoras** de Argentina, Chile y España que han participado en el pilotaje del cuestionario. Asimismo, se muestran en los resultados del estudio publicado *Liderazgo Directivo. Dimensiones para el análisis de la normativa sobre los directores y directoras escolares en Iberoamérica*.

En este sentido, para facilitar la comparabilidad de los resultados de la normativa (OEI-INEE, 2019) y de las respuestas de los directores y directoras, se muestran en cada pregunta, en los casos que hay datos, ambos resultados y para ayudar a diferenciarlos se les ha denominado:

• Respuestas: directores y directoras sobre Liderazgo Directivo 2022.

• Respuestas: publicación *Liderazgo Directivo. Dimensiones para el análisis de la normativa sobre los directores y director* (INEE-OEI, 2019).

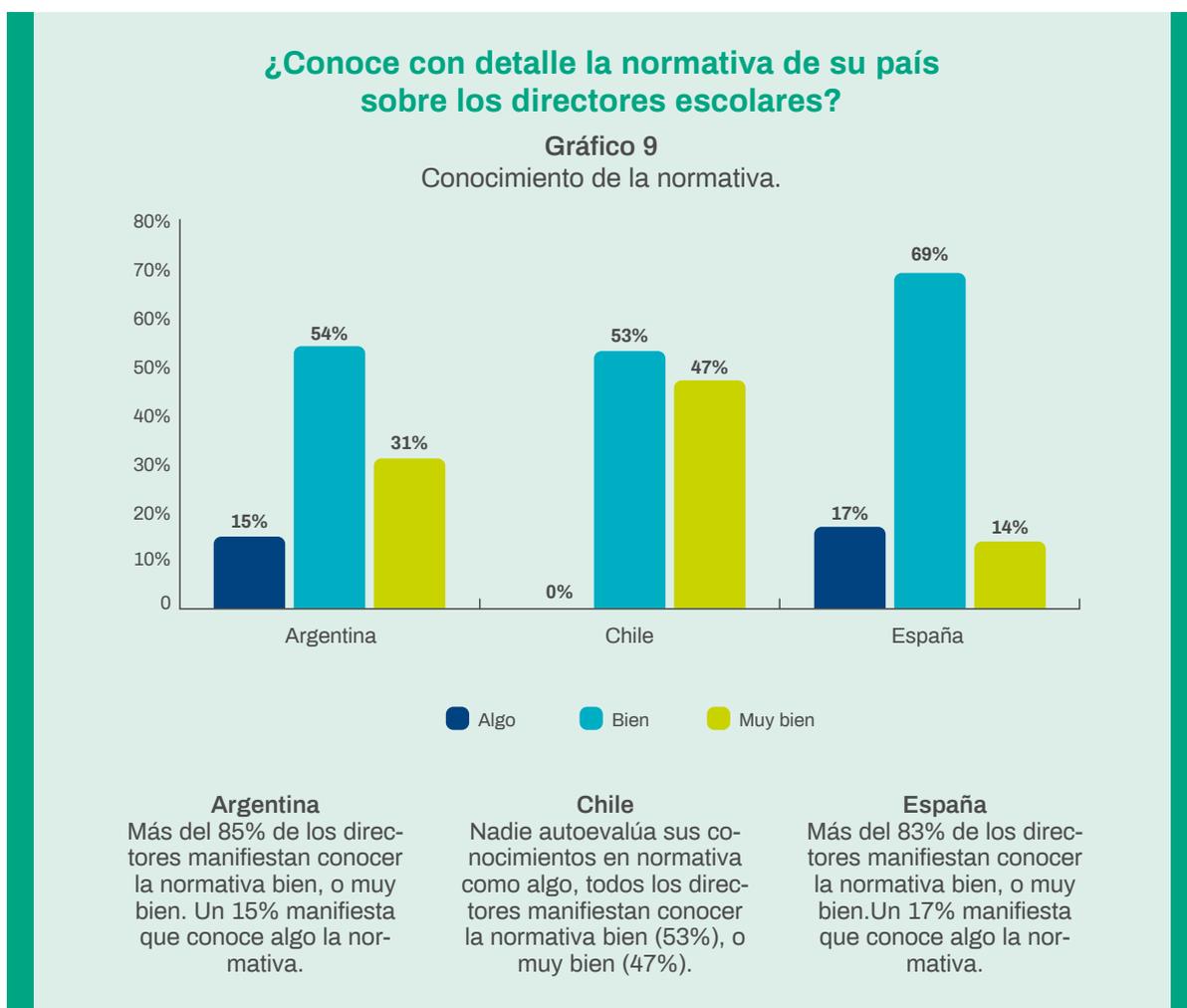


Dimensión 1. Definición de las responsabilidades del director o directora escolar, con priorización de las referidas al liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido y utilización de dichas funciones para definir las políticas sobre dirección escolar.

1.1. Grado en el que la normativa establece el perfil del director o directora escolar mediante la definición de funciones acordes con el modelo de liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido y, en su caso, también con el perfil de director o directora definido para cada tipo de centro (*) y promueve la innovación y la investigación.

(El Ministerio de Educación puede haber establecido diferentes funciones para el director o directora de cada tipo de centro).

- Respuestas: directores y directoras sobre Liderazgo Directivo 2022.



1.1.1 Grado en que la normativa establece un perfil de funciones acorde al liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido.

- Respuestas: publicación *Liderazgo Directivo. Dimensiones para el análisis de la normativa sobre los directores y director* (INEE-OEI, 2019).

Argentina	España
4	4

(Puntuación: 1 Nada o en absoluto; 6 Totalmente)

• Respuestas: directores y directoras sobre Liderazgo Directivo 2022.

Gráfico 10

La normativa y el perfil de funciones acorde con el liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido.

Porcentaje de profesores que están “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo” en que la normativa le permita...



En general, existe una percepción positiva de que el marco normativo proporciona apoyo para el desempeño de un liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido. Tanto desde el punto de vista de la normativa, como analizando las posibilidades de los directores: impulsar proyectos comunes, apoyar al profesorado, promover el compromiso común, impulsar prácticas de equidad e integración son aspectos que son valorados y animados a desarrollar. En todos los aspectos analizados, entre el 69% y el 100% de los directores están de acuerdo o totalmente de acuerdo.

Dentro de que son valores altos, España es el país donde los directores expresan que la normativa es más estricta. El 72% está de acuerdo con que los directores puedan diseñar nuevos roles y crear más posibilidades para que el profesorado asuma liderazgo, y el 69% se muestra conforme con la posibilidad que da la normativa para adaptar las funciones del director al tipo de centro.

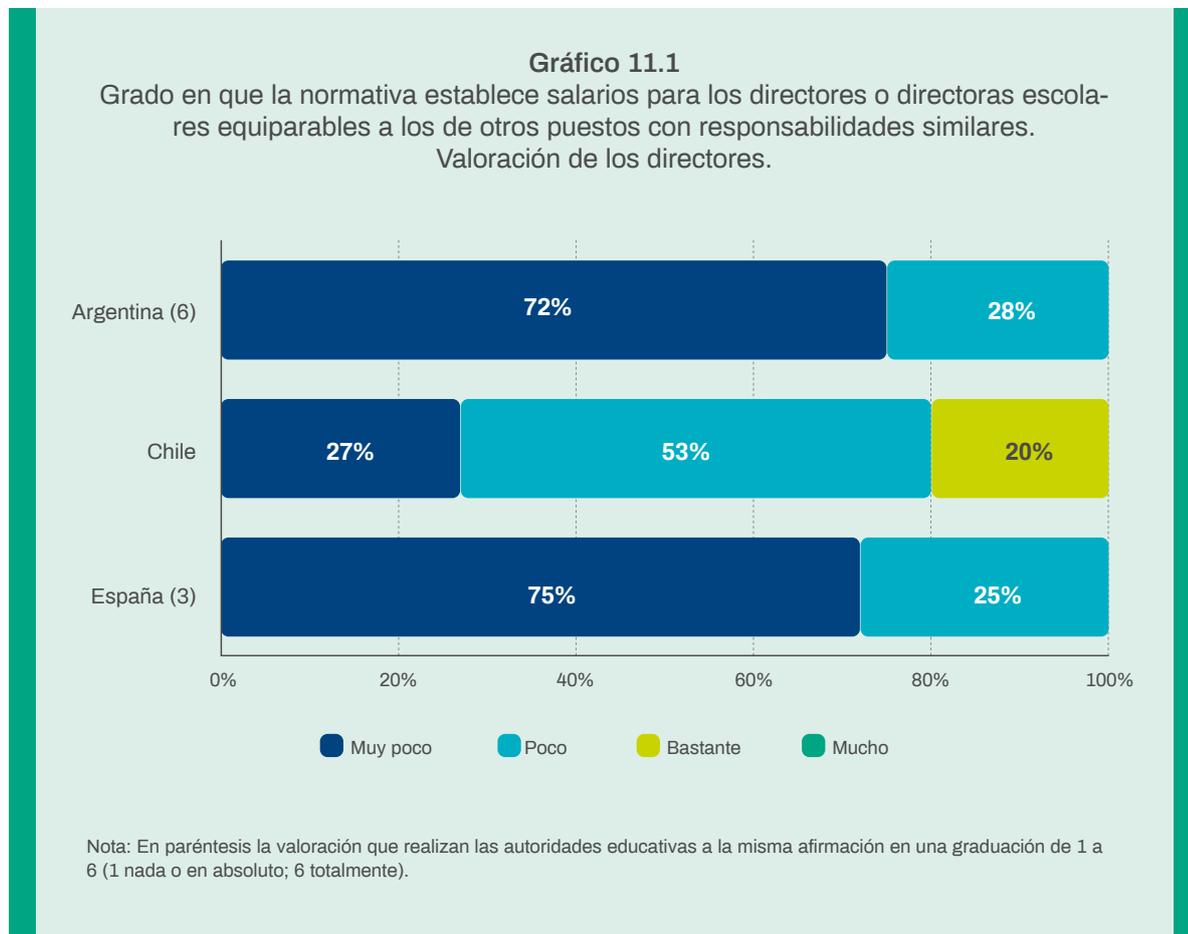
Más del 90% de los directores de Chile está de acuerdo o totalmente de acuerdo en todas las afirmaciones, lo que indica que la normativa permite aplicar, en teoría, el modelo de liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido en los centros educativos.

» **Existe una percepción positiva de que el marco normativo proporciona apoyo para el desempeño de un liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido.**

En Argentina, los porcentajes de directores de acuerdo o totalmente de acuerdo con estas cuestiones, están por encima del 83%. Por tanto, opinan mayoritariamente que la normativa permite la gestión de los centros de manera distribuida, inclusiva y liderando pedagógicamente los proyectos.

La cuestión en la que los directores se sienten más reforzados por parte de la normativa es a la hora de impulsar prácticas que fomenten la equidad, la integración y el respeto, en concreto, de los más desfavorecidos. La defensa y empoderamiento de justicia social es un aspecto común en el sentir de los directores educativos.

1.1.2 Grado en que la normativa establece salarios para los directores o directoras escolares equiparables a los de otros puestos con responsabilidades similares.



En los tres países, la opinión de los directores es que su salario no es acorde al de otras personas en puestos con niveles de responsabilidad similares. Es en Argentina, y, en España, donde hay un mayor desacuerdo, aunque en Chile también es mayoritaria esta opinión. Ya se ha reflejado en distintos informes de la OCDE que el profesorado y los directores educativos perciben que su trabajo no está adecuadamente valorado económicamente por las administraciones públicas (TALIS, 2018).

» **Las demandas salariales siempre son foco de conflicto, pero los encuestados reflejan que existe una demanda unánime de que la remuneración económica sea más adecuada al grado de responsabilidad que asumen los directores en los centros escolares.**

Argentina

El informe TALIS 2018 indica que el 34% de los directores del área metropolitana de Buenos Aires, CABA (Argentina), está “de acuerdo” o “bastante de acuerdo” con la afirmación de que están satisfechos con el salario que reciben por su trabajo. Este valor está por debajo de la media OCDE (46,5%). El informe también indica que el nivel de satisfacción en los centros públicos es mucho menor que el de los directores de centros privados.

La opinión de los directores encuestados es unánime, ya que el 72% está “muy poco de acuerdo” con la afirmación y el resto opina que hay poca equiparación con el salario de otras personas con las responsabilidades similares. Por el contrario, las administraciones educativas argentinas valoran con un 6 sobre 6 indicando que el salario es equiparable al de otras personas con responsabilidades similares.

Los datos del informe Education at a Glance 2021

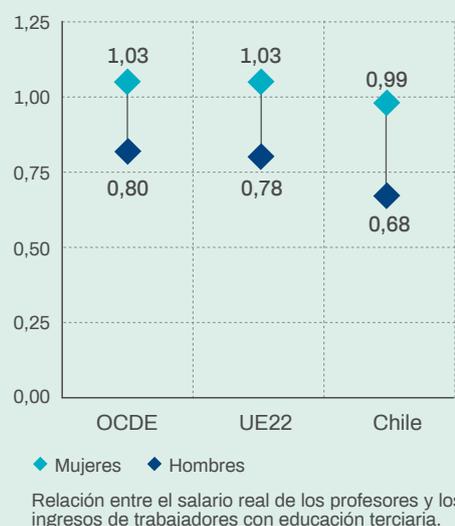
Gráfico 11.2.

Salarios reglamentarios de profesores y directores de primera etapa de educación secundaria (2020)
Extracto de EAG 2021 Figure D3.4.



Gráfico 11.3.

Salario relativo del profesorado de primera etapa de educación secundaria (2020) Extracto de EAG 2021 Figure D3.6.



El informe TALIS 2018 indica que el 42,1% de los directores de España está “de acuerdo” o “bastante de acuerdo” con la afirmación de que están satisfechos con el salario que reciben por su trabajo.

El informe de la OCDE, *Education at a Glance 2021*, ofrece comparativas donde aparecen los datos de España y Chile. En el Gráfico 11.2 se comparan los salarios reglamentarios de profesores y directores de la primera etapa de educación secundaria. Los datos corresponden a Chile y España con los promedios OCDE y UE22. Para ello, se utilizan los valores de salario inicial y el salario máximo al final de la carrera profesional.

En el Gráfico 11.3 solo ofrece la comparativa de Chile con los promedios OCDE y UE22. En este caso, los valores son de salarios reales y se comparan con los ingresos de trabajadores a tiempo completo con nivel educativo de educación terciaria.

Chile

El informe *TALIS 2018* indica que el 63,7% de los directores de Chile está “de acuerdo” o “bastante de acuerdo” con la afirmación de que están satisfechos con el salario que reciben por su trabajo. Este valor está por encima de la media OCDE (46,5%). El informe también indica que el nivel de satisfacción en los centros públicos es algo menor que el de los directores de centros privados.

Por otra parte, los Gráficos 11.2. y 11.3 muestran que el rango del salario de los directores es muy alto y bastante superior al de los profesores. Cuando se compara el salario de los profesores con los de trabajadores con nivel educativo de terciaria, se observa que sus sueldos están por debajo. Sin datos ciertos se puede estimar que los sueldos de los directores estarán por encima de los ingresos de los trabajadores con nivel de educación terciaria, pero no se puede vaticinar si los salarios están al mismo nivel que los ingresos de personas con responsabilidades similares.

La opinión de los directores encuestados es que el 80% está “muy poco” o “poco de acuerdo” con la afirmación y el 20% opina que sí que hay equiparación con el salario de otras personas con las responsabilidades similares.

España

El salario inicial de un director de educación primaria en España es de 49.925 dólares al año y de 54.278 dólares para primera etapa de educación secundaria (Gráfico 11.2) y estos valores son similares o están un poco por encima de los promedios OCDE y UE22. Sin embargo, no se tienen valores de ingresos reales de los directores ni su comparativa con los de trabajadores con sus mismas responsabilidades. La retribución máxima de los directores de educación primaria en España es 76.151 dólares, valor entre la media de países OCDE (81.410 dólares) y UE22 (71.497 dólares). El salario máximo en primera etapa de educación secundaria en España es 89.048 dólares, algo superior a las medias de OCDE (88.754 dólares) y UE22 (79.992 dólares).

El informe *TALIS 2018* indica que el 42,1% de los directores de España está “de acuerdo” o “bastante de acuerdo” con la afirmación de que están satisfechos con el salario que reciben por su trabajo. Este valor está por debajo de la media OCDE (46,5%). El informe también indica que el nivel de satisfacción en los centros públicos es algo menor que el de los directores de centros privados.

La opinión de los directores encuestados es que el 75% está “muy poco de acuerdo” con la afirmación de que sus salarios sean equiparables al de otras personas con responsabilidades similares y el 25% opina que está poco de acuerdo con la afirmación.

Esta opinión contrasta con los datos del informe *Education at a Glance 2021* y con la percepción de la Administración, que manifiesta que los sueldos son equiparables al grado de responsabilidad. Los directores entienden que las responsabilidades y tareas que llevan a cabo deberían tener una compensación económica mayor para equipararla a la de otros puestos similares.

» En los tres países la opinión de los directores es que su salario no es acorde al de otras personas en puestos con niveles de responsabilidad similares.

Las demandas salariales siempre son foco de conflicto, pero los encuestados reflejan que existe una demanda unánime de que la remuneración económica sea más adecuada al grado de responsabilidad que asumen los directores en los centros escolares.

1.2. Distribución en la normativa del tipo de actividades en las que se focalizan las tareas del director o directora.

- Respuestas: publicación *Liderazgo Directivo. Dimensiones para el análisis de la normativa sobre los directores y director* (INEE-OEI, 2019).

Está cuantificado en la normativa el tiempo de trabajo dedicado a tareas de: (SI/NO)		AR	CH	ES
1.2.1.	Gestión administrativa y tratamiento de la información.	No	-	No
1.2.2.	Liderazgo pedagógico.	No	-	No
1.2.3.	Docencia directa con el alumnado.	No	-	Sí
1.2.4.	Interacción con la comunidad educativa del centro.	No	-	No
1.2.5.	Interacción con otras organizaciones del entorno.	No	-	No
1.2.6.	Gestión de la convivencia escolar.	No	-	No
1.2.7.	Otro tipo de tareas, si existen especificar cuáles son estas tareas.	No	-	No

- Respuestas: directores y directoras sobre Liderazgo Directivo 2022.

(Número de horas promedio a la semana)				
	TAREA	AR	CH	ES
1.2.1.	Gestión administrativa/tratamiento de información. Por ejemplo, cumplimentación, verificación y firma de documentación.	11,7	13,7	8,5
1.2.2.	Liderazgo pedagógico. Por ejemplo, análisis y establecimiento de metas y objetivos, reuniones del equipo directivo, coordinación de proyectos o grupos de trabajo, etc.	10,8	13,9	7,4
1.2.3.	Docencia directa con el alumnado.	5,4	4,6	6,8
1.2.4.	Interacción con la comunidad educativa del centro. Por ejemplo, reuniones informales con el profesorado, alumnado, familias, actos educativos, etc.	6,2	8,5	6,4
1.2.5.	Interacción con otras organizaciones del centro. Reuniones de órganos de decisión y coordinación: Consejo Escolar, Claustro, comisiones, junta de delegados, asociación de padres y madres, sindicatos de profesorado, etc.	3,2	6,9	4,3

TAREA	AR	CH	ES
1.2.6. Gestión de la convivencia y la igualdad escolar. Todo lo relacionado con la resolución de conflictos, atención a situaciones, atención a alumnado y familias, etc.	8,3	9,1	6,4
1.2.7. Otro tipo de tareas.	10,0	8,0	8,7
TOTAL DE HORAS DE TRABAJO A LA SEMANA DECLARADO	40,2	42,1	42
SUMA REAL DE LAS HORAS	55,5	64,6	48,5

Gráfico 12

Número de horas promedio en las diferentes tareas de dirección a la semana.

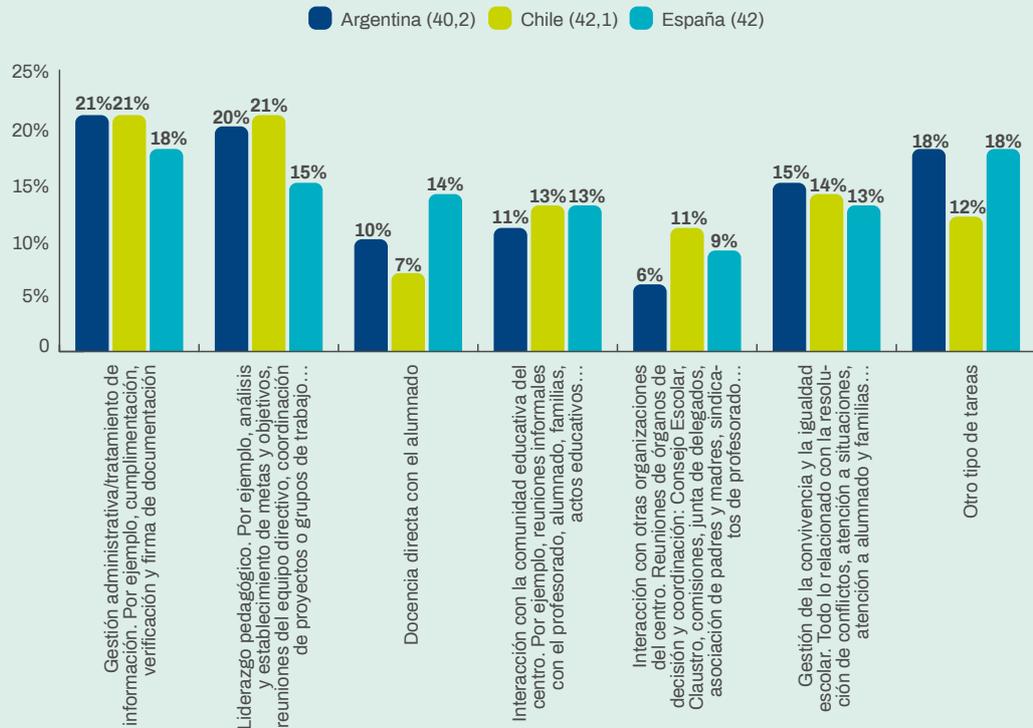


Nota: en paréntesis el total de horas de trabajo declarado por los directores.

A tenor de las horas de trabajo totales declaradas en Argentina, los directores tienen una media de 40,2 horas a la semana de trabajo, 42,1 horas en Chile y 42 horas en España. Estos valores son muy similares en los tres países. Cuando se hace la suma real de los valores por apartados, el número es diferente, por ello es preferible trabajar la comparabilidad con porcentajes.

Gráfico 13

Porcentaje de tiempo dedicado por los directores a las diferentes tareas de dirección.



Nota: en paréntesis el total de horas de trabajo declarado por los directores.

En los tres países, las tareas que requieren más tiempo son la gestión administrativa, el liderazgo pedagógico y otro tipo de tareas que no están incluidas en los apartados anteriores. En Argentina y Chile las dos primeras funciones ocupan más de un 20% del tiempo cada una. La docencia es un porcentaje mayor en España (14%), que en Argentina (10%) y en Chile (7%). La gestión de la convivencia requiere entre un 15% y un 13% en los tres países.

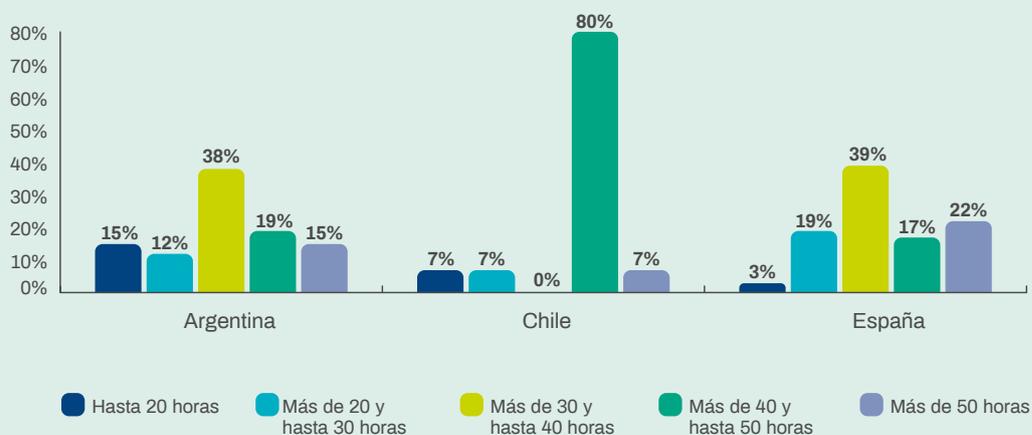
Horas de trabajo a la semana.

Porcentaje de directores que declaran estar en estos rangos de horas.

Total, horas de trabajo a la semana	AR	CH	ES
Hasta 20 horas	15%	7%	3%
Más de 20 y hasta 30 horas	12%	7%	19%
Más de 30 y hasta 40 horas	38%	0%	39%
Más de 30 y hasta 50 horas	19%	80%	17%
Más de 50 horas	15%	7%	22%
MEDIA	40,2	42,1	42



Gráfico 14
Porcentaje de directores por rango de horas de trabajo a la semana.



» En los tres países las tareas que requieren más tiempo son la gestión administrativa, el liderazgo pedagógico y otro tipo de tareas que no están incluidas en los apartados anteriores.

Comentarios

En Argentina, el 38% de los directores dedican entre 30 y 40 horas, y un 34% más de 40 horas. En Chile, el 80% se sitúa en el rango de 40 a 50 horas de trabajo a la semana. En España, el 39% de los directores emplean entre 30 y 40 horas de trabajo a la semana, pero también hay un rango de 39% que emplean más de 40 horas. En España, la jornada semanal oficial está establecida en 37,5 horas de trabajo a la semana.

1.3. Grado de coherencia entre las funciones del director o directora escolar y la definición de políticas relativas a su selección, elección, formación y evaluación.

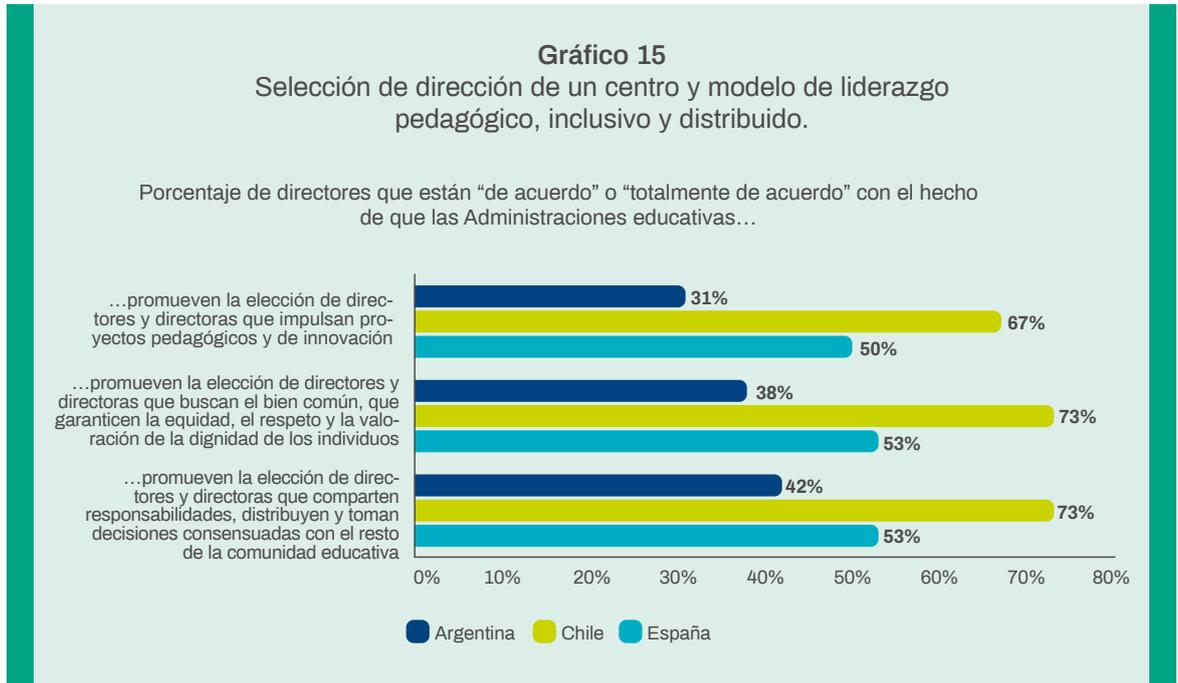
1.3.1. Grado en que la selección del director o directora escolar se ajusta al modelo de liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido

- Respuestas: publicación *Liderazgo Directivo. Dimensiones para el análisis de la normativa sobre los directores y director* (INEE-OEI, 2019).

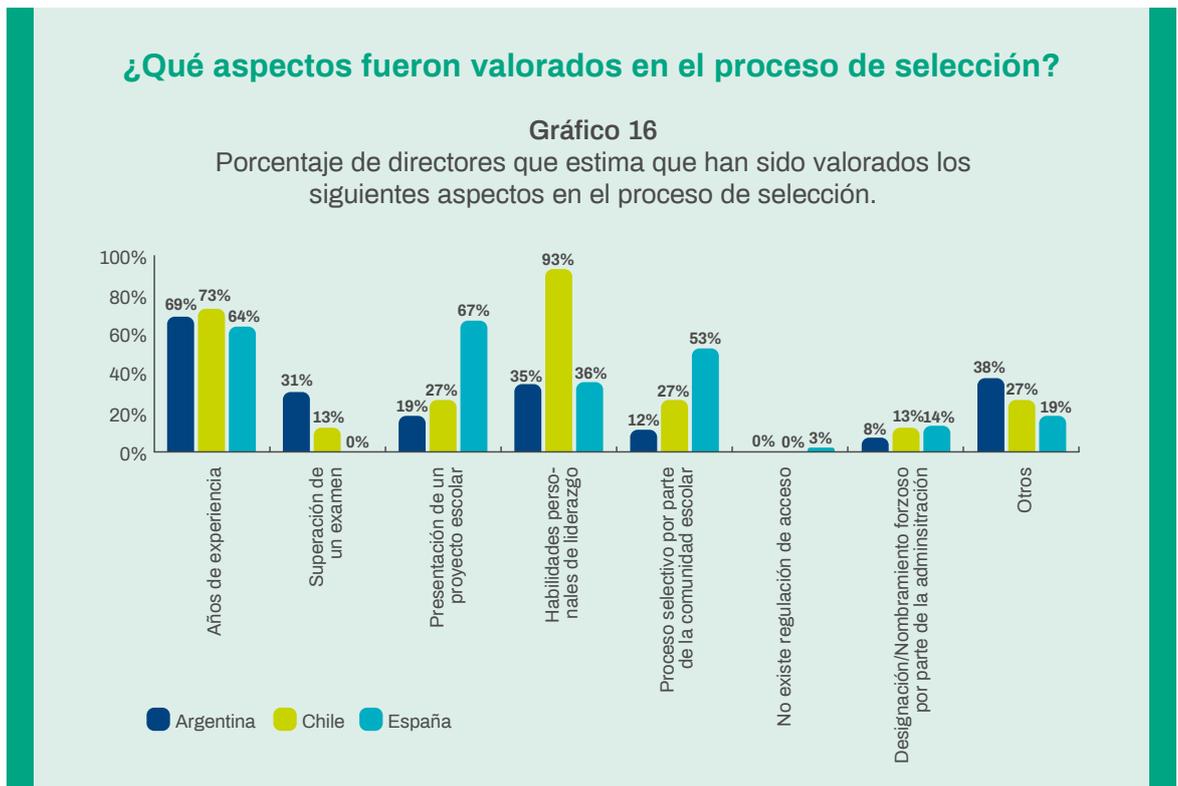
Argentina	España
1	5

(Puntuación: 1 Nada o en absoluto; 6 Totalmente)

• Respuestas: directores y directoras sobre Liderazgo Directivo 2022.



El análisis de las afirmaciones sobre la coherencia de la selección de directores con el modelo de liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido presenta una situación muy diferente en cada país. En Chile, cerca del 70% está de acuerdo con las afirmaciones analizadas, porcentaje que se reduce a aproximadamente la mitad de los directores en España y varía entre el 30% y el 42% en Argentina.



Todos los directores de los tres países afirman que existe un proceso regulado para el acceso al cargo de director. Pese a ello, en todos los países, hay un porcentaje de directores de entre el 8% y 14% que han sido nombrados forzosamente por parte de la administración. Aunque no se ha preguntado por las causas, hay casos en los que nadie quiere asumir la responsabilidad de dirección al no compensar la dedicación, trabajo, compensación económica o valoración social.

En Argentina, el aspecto que se ha tenido en cuenta para el 69% de los directores en el proceso de selección son los años de experiencia y, en segundo lugar, se encuentra el apartado otros (38%). El 31% ha tenido que superar un examen y en el 35% se analizaron las habilidades personales de liderazgo. La presentación de un proyecto escolar para el centro educativo que van a dirigir ha sido parte del proceso de elección del 19% de los directores. El 8% de los directores se nombran de forma forzosa.

El 93% de los directores chilenos estima que en el proceso de selección se han valorado las habilidades personales de liderazgo. Es el aspecto más repetido junto a los años de experiencia (valorado en el 73% de los directores). Además, el 13% ha tenido que superar un examen. Para el 27% hay otros aspectos que no se han señalado y que también se han tenido en cuenta. La presentación de un proyecto escolar para el centro educativo que van a dirigir ha sido parte del proceso de elección del 27% de los directores. El 13% de los directores que participan en la encuesta se han nombrado de forma forzosa por parte de la Administración.

» **Todos los directores de los tres países afirman que existe un proceso regulado para el acceso al cargo de director. Pese a ello, en todos los países, hay un porcentaje de directores de entre el 8% y 14% que han sido nombrados forzosamente por parte de la administración.**

En España, el proceso de acceso a la dirección viene regulado en la Ley Orgánica de Educación modificada por la LOMLOE (2020). La selección es realizada por una comisión constituida por diferentes representantes de la comunidad educativa y la Administración que establecen los criterios, objetivos y procedimientos de valoración del proyecto presentado y de los méritos.

Como se muestra en los resultados de la encuesta, el aspecto más valorado es el proyecto de dirección (67%) seguido de los años de experiencia (64%). Sorprende el nombramiento forzoso del 14% de los directores, que se puede vincular al bajo atractivo de la función directiva en algunos centros. Las habilidades de liderazgo se tuvieron en cuenta para un 36% de los directores. Este aspecto denota que deberían establecerse más claramente por parte de las Administraciones educativas los criterios directamente relacionados con el liderazgo directivo que permita la promoción y elección de los mejores directores.

1.3.2. Grado en que los programas de formación de los directores o directoras escolares se ajustan al modelo de liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido.

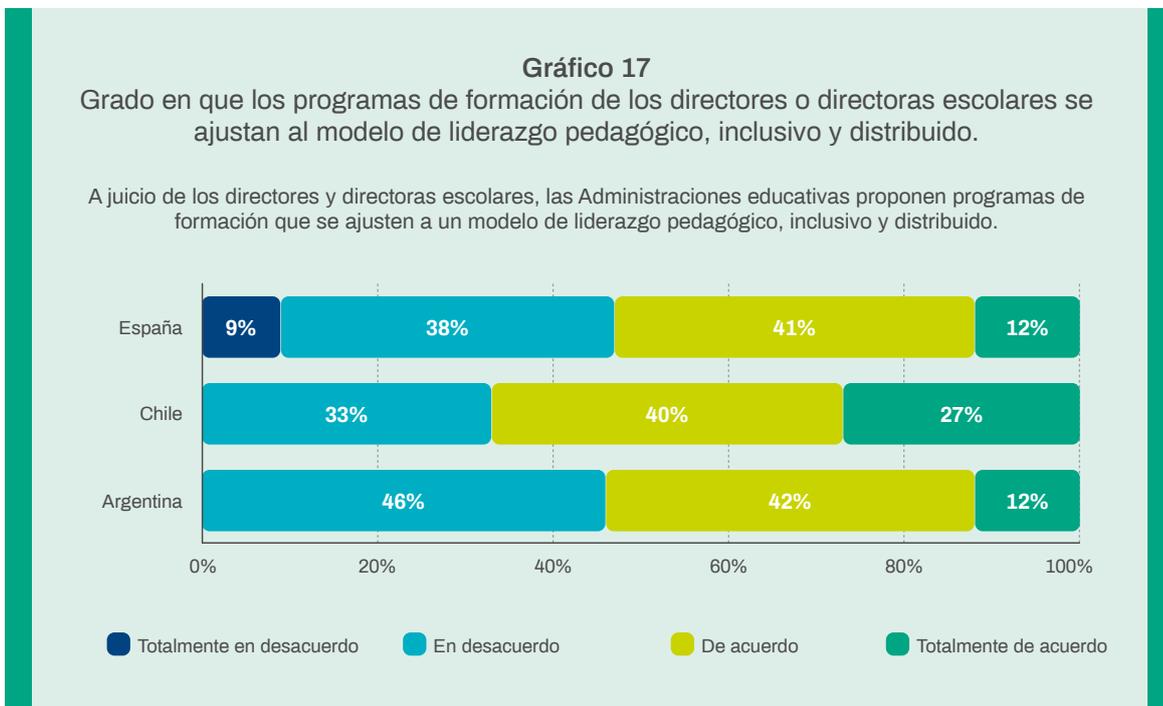
• Respuestas: publicación *Liderazgo Directivo. Dimensiones para el análisis de la normativa sobre los directores y directoras* (INEE-OEI, 2019).

Argentina	España
5	3

(Puntuación: 1 Nada o en absoluto; 6 Totalmente)



• Respuestas: directores y directoras sobre Liderazgo Directivo 2022.



Más del 50% de los directores participantes de Argentina (54%), Chile (67%) y España (53%), están de acuerdo o totalmente de acuerdo con que los programas de formación de los directores o directoras escolares se ajustan al modelo de liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido. La puntuación de las Administraciones educativas es más crítica en el caso de España (3 puntos en una escala de 6) y más optimista en Argentina (5 puntos sobre 6).

» A juicio de los directores, las habilidades de liderazgo se tuvieron en cuenta en el proceso de selección para un 93% de los directores chilenos, un 35% de los directores argentinos y un 36% de los directores españoles.

1.3.3. Grado en que la formación de los directores o directoras escolares está diferenciada según la experiencia en el ejercicio de la función directiva.

• Respuestas: publicación *Liderazgo Directivo. Dimensiones para el análisis de la normativa sobre los directores y director* (INEE-OEI, 2019).

Argentina	España
5	3

(Puntuación: 1 Nada o en absoluto; 6 Totalmente)

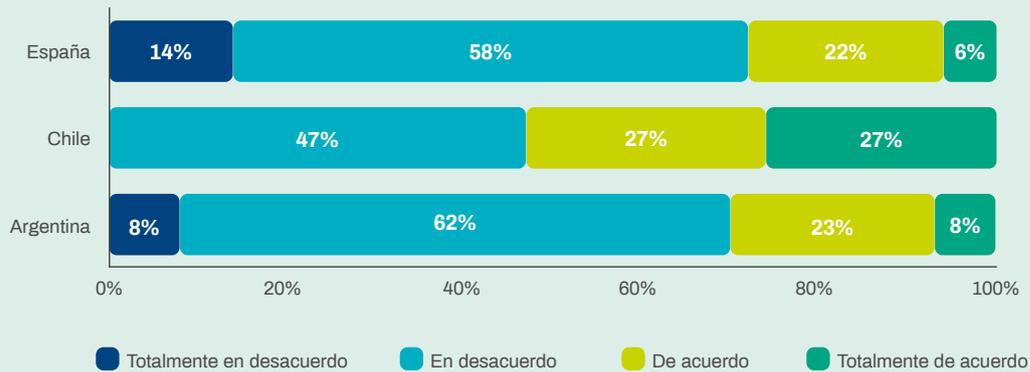


• Respuestas: directores y directoras sobre Liderazgo Directivo 2022.

Gráfico 18

Grado en que la formación de los directores o directoras escolares está diferenciada según la experiencia en el ejercicio de la función directiva.

A juicio de los directores y directoras escolares y las Administraciones educativas, la formación de los mismos está diferenciada según la experiencia en el ejercicio de la función directiva.

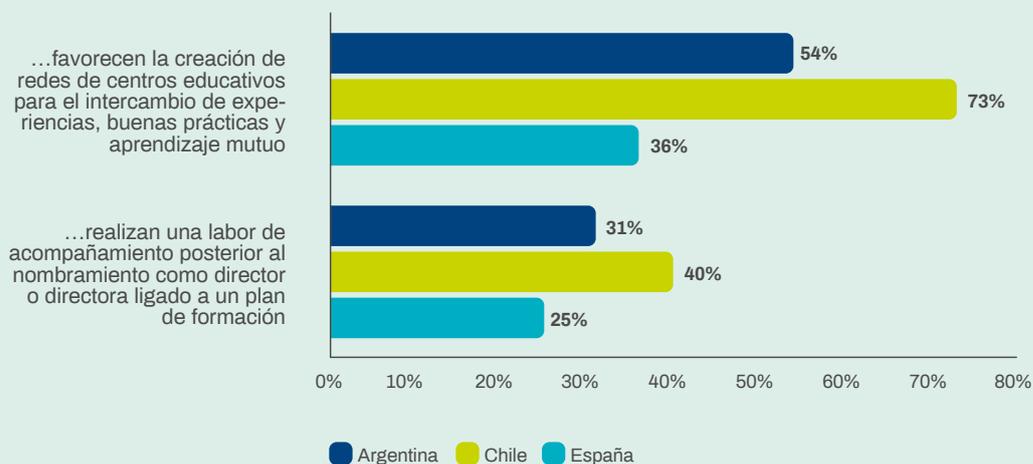


Los directores de España (72%) y Argentina (70%) tienen posiciones similares al opinar que la formación de los directores no está diferenciada en función de la experiencia. La Administración educativa de Argentina valoraba con un 5 sobre 6 la diferenciación de formación, distinta opinión a la de sus directores. La Administración educativa en España valora con 3 este aspecto. En este país, donde la gestión educativa está derivada a las 17 comunidades autónomas, hay ejemplos donde los directores noveles reciben formación inicial diferenciada de formación de actualización, pero no está institucionalizado ni se realiza todos los años. La opinión de los directores en Chile está dividida, ya que cerca del 50% está en desacuerdo con la afirmación de que la formación está diferenciada según la experiencia en el cargo.

Gráfico 19

Formación permanente de los directores.

Porcentaje de directores que están de acuerdo o totalmente de acuerdo con que las Administraciones educativas...



Solo el 25% de los directores españoles opina que la Administración realiza una labor de acompañamiento de los directores noveles, el 31% en Argentina, y sube hasta un 40% en Chile. En este país es donde, en opinión de los directores, se favorece más la creación de redes de centros; un 73% están de acuerdo. En torno a la mitad de los directores de Argentina también creen que se favorece el intercambio de experiencias con redes de este tipo, y tan solo el 36% apoyan esta idea en España.

» Los directores opinan que la formación recibida no está diferenciada en función de la experiencia en la función directiva. Esto es lo que piensan el 70% de los directores en Argentina, el 72% de los directores españoles y el 47% de los chilenos.

El Gráfico 20 explora el tipo de actividades que se han realizado una vez ha sido nombrado director. Lo primero que llama la atención es que el 50% de los directores argentinos, el 33% de los chilenos, y el 25% de los españoles, declaren no haber tenido formación una vez han sido nombrados (Gráfico 21).

En cuanto a los programas entre los directores que sí que han recibido formación, los temas relacionados con la Administración y el liderazgo de innovación educativa y técnicas pedagógicas son los más extendidos, seguido de las técnicas de coordinación y trabajo en equipo. En España, la formación recibida por los directores noveles tiene una mayor carga de contenidos administrativos (47%), que de aspectos pedagógicos (42%) o de técnicas de trabajo en equipo (36%). En Argentina, el carácter administrativo y el de técnicas de trabajo en equipo de la formación tienen el mismo peso (23%) y le sigue el pedagógico (19%). En Chile, es más importante la formación en el liderazgo de la innovación pedagógica (40%) que en las actividades administrativas (33%), o las técnicas de liderazgo de equipos (27%). En cuanto a la mentoría de directores noveles la incidencia es escasa. En Chile el 33% habla de este programa, el 19% en Argentina y el 14% en España.

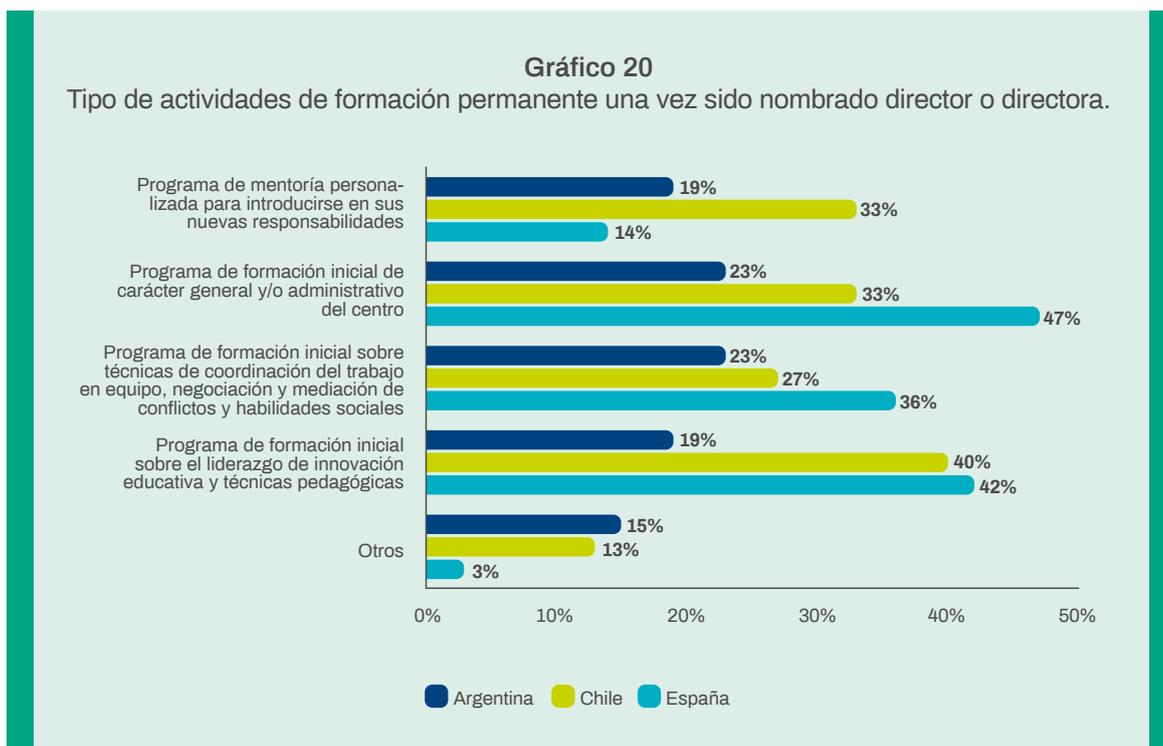
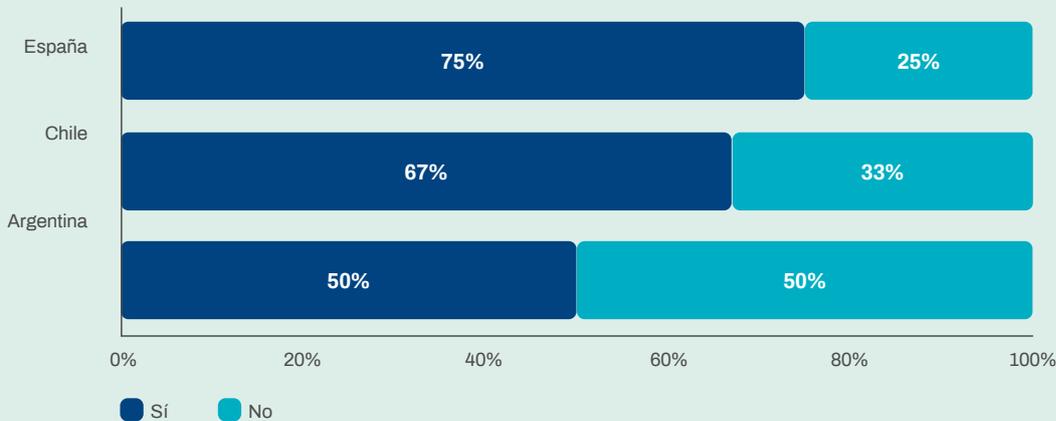


Gráfico 21

Porcentaje de directores que han recibido algún tipo de formación de actualización de competencias para ejercer el cargo de director o directora.

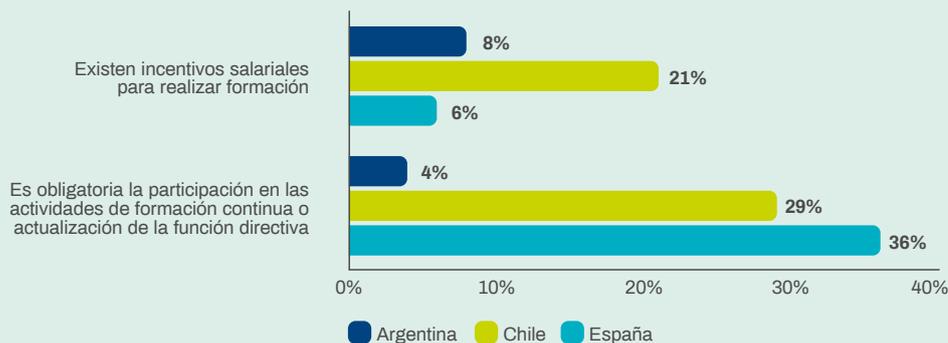


El 50% de los directores argentinos, el 33% de los chilenos y el 25% de los españoles no han recibido formación una vez han sido nombrados. Esta información contrasta, por ejemplo, con que las Administraciones educativas de las comunidades autónomas españolas realizan cursos de actualización de la función directiva. En el curso 2019-2020, a pesar de la pandemia de la COVID-19, en Castilla y León fueron 70 horas, mientras que en el País Vasco los directores realizaron un seminario una vez al mes.

Gráfico 22

Características de las oportunidades de formación de los directores y directoras.

Respecto a las oportunidades de formación de los directores y directoras escolares. Porcentaje de directores que están de acuerdo con las siguientes afirmaciones.



Argentina
Solo el 8% de los directores expresan que haya algún tipo de incentivo salarial a la formación, y solo el 4% indica que las actividades de formación continua de los directores es obligatoria.

Chile
El 21% afirma que existen incentivos salariales a la realización de formación. El 29% entiende que la participación en las actividades de formación continua es obligatoria para los directores.

España
El 6% admite que hay incentivos salariales a la formación, y solo el 36% que es obligatoria la actualización de la función directiva. En el salario existe un complemento específico ligado a la formación para todo el profesorado y directores. Desde 2014, la normativa regula que los directores deberán hacer una formación de al menos 60 horas cada 8 años para poder optar a la renovación.

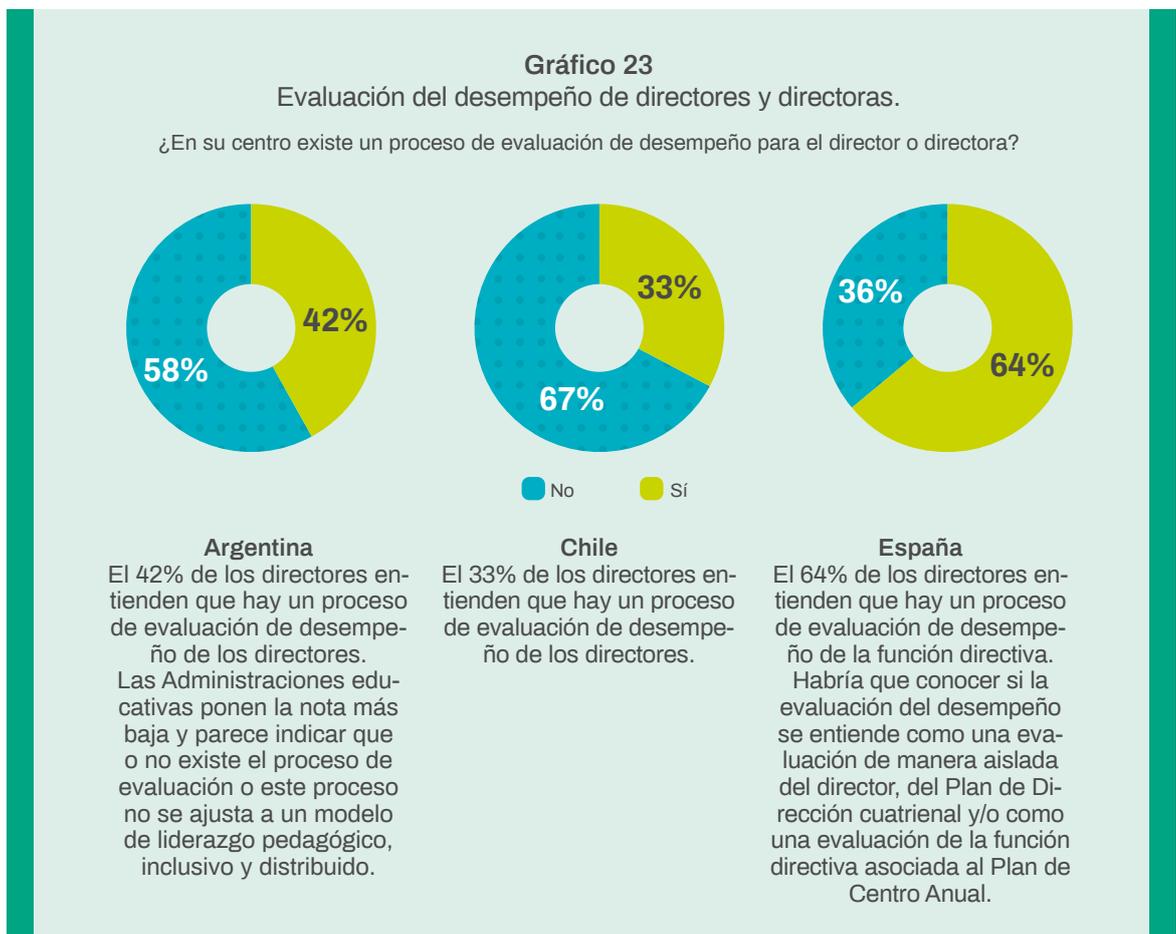
1.3.4. Grado en que la evaluación de los directores o directoras escolares se ajusta al modelo de liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido

• Respuestas: publicación *Liderazgo Directivo. Dimensiones para el análisis de la normativa sobre los directores y directoras* (INEE-OEI, 2019).

Argentina	España
1	3

(Puntuación: 1 Nada o en absoluto; 6 Totalmente)

• Respuestas: directores y directoras sobre Liderazgo Directivo 2022.

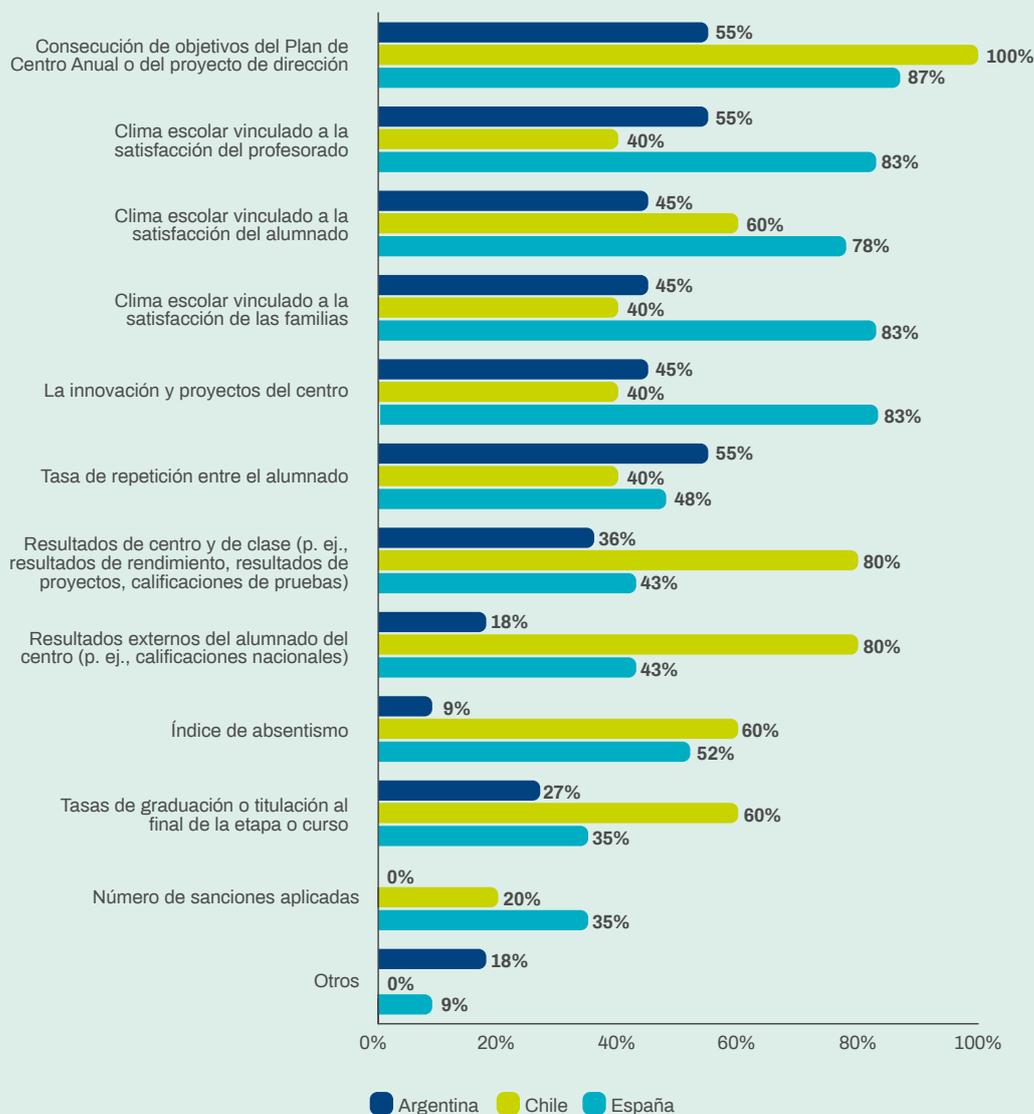


» La opinión general es que no existen incentivos salariales a la formación. El 29% de los directores chilenos entiende que la participación en las actividades de formación continua es obligatoria para los directores, y de la misma opinión son el 4% de los argentinos y el 36% de los españoles.

Gráfico 24

Factores que se analizan en la evaluación del desempeño de directores y directoras.

Si se realiza una evaluación de desempeño, ¿qué factores se analizan para evaluar la función del desempeño del director o directora?



Mayoritariamente los directores declaran que, entre los factores analizados para evaluar el desempeño, el más utilizado es la consecución de objetivos del Plan de Centro Anual. El 55% de los directores en Argentina, el 100% en Chile, y el 87% en España, declaran que este factor es evaluado.

En Argentina, también un 55% declara que se valora la satisfacción del clima escolar y la tasa de repetición del alumnado. También tienen peso similar la valoración de la satisfacción de las familias y del alumnado con el clima del centro y la innovación y proyectos que se desarrollan en él.

En Chile, la valoración del desempeño de directores también está ligada (80% de los directores lo nombra factor) a los resultados de los alumnos del centro,



tanto a nivel interno, analizando las calificaciones del alumnado como a nivel externo por medio de pruebas nacionales. El nivel de absentismo y el clima escolar son también índices relevantes para la evaluación del desempeño de la función directiva.

En España, a la consecución de objetivos del Plan de Centro, también se evalúa el rendimiento por medio de la valoración de la innovación y proyectos de centro (83%) y el clima escolar vinculado a la satisfacción del profesorado, alumnado y familias (83%, 78% y 78% respectivamente). A continuación, destacan, en este orden, resultados más objetivos como son el absentismo, la repetición o los resultados externos y de centro del alumnado.

» *Mayoritariamente los directores declaran que, entre los factores analizados para evaluar el desempeño, el más utilizado es la consecución de objetivos del Plan de Centro Anual. El 55% de los directores en Argentina, el 100% en Chile, y el 87% en España, declaran que este factor es evaluado.*

Dimensión 2. Autonomía del director o directora para tomar decisiones que mejoren la calidad, equidad e inclusión de la educación.

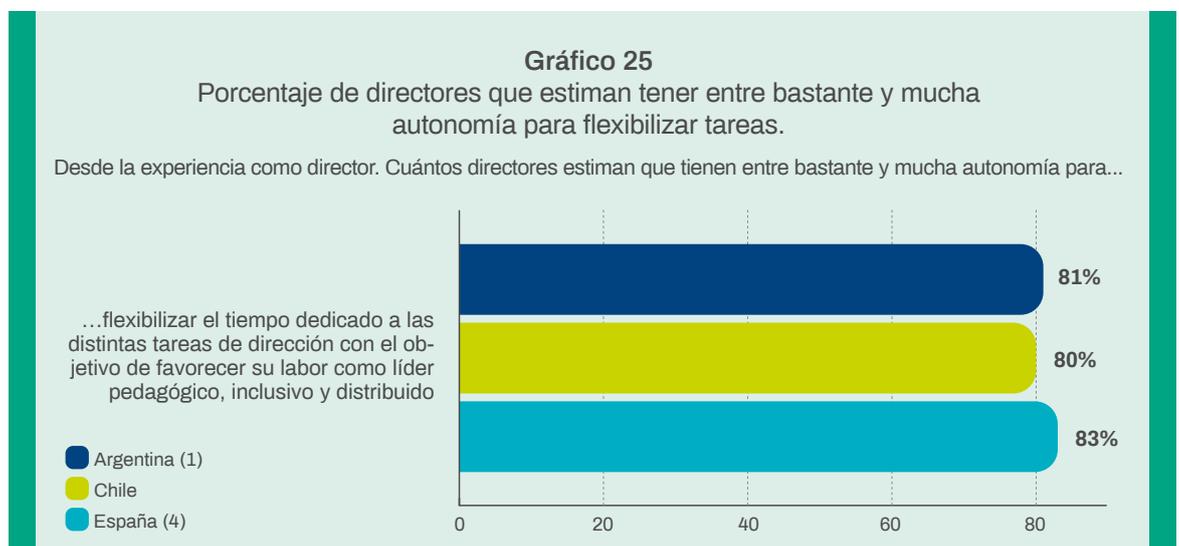
2.1. Flexibilizar su horario para favorecer su labor como director o directora pedagógico, inclusivo y distribuido.

• Respuestas: publicación *Liderazgo Directivo. Dimensiones para el análisis de la normativa sobre los directores y director* (INEE-OEI, 2019).

Argentina	España
4	4

(Puntuación: 1 Nada o en absoluto; 6 Totalmente)

• Respuestas: directores y directoras sobre Liderazgo Directivo 2022.



En los tres países alrededor del 80% de los directores opina que tienen bastante o mucha autonomía para flexibilizar su horario y poderlo dedicar a las distintas tareas de dirección. En la subdimensión 1.2. aparece una clasificación de diversas tareas a las que se refiere este punto.

Esta respuesta está en línea con las respuestas de las Administraciones educativas de Argentina y España que calificaron este aspecto con 4 sobre 6.

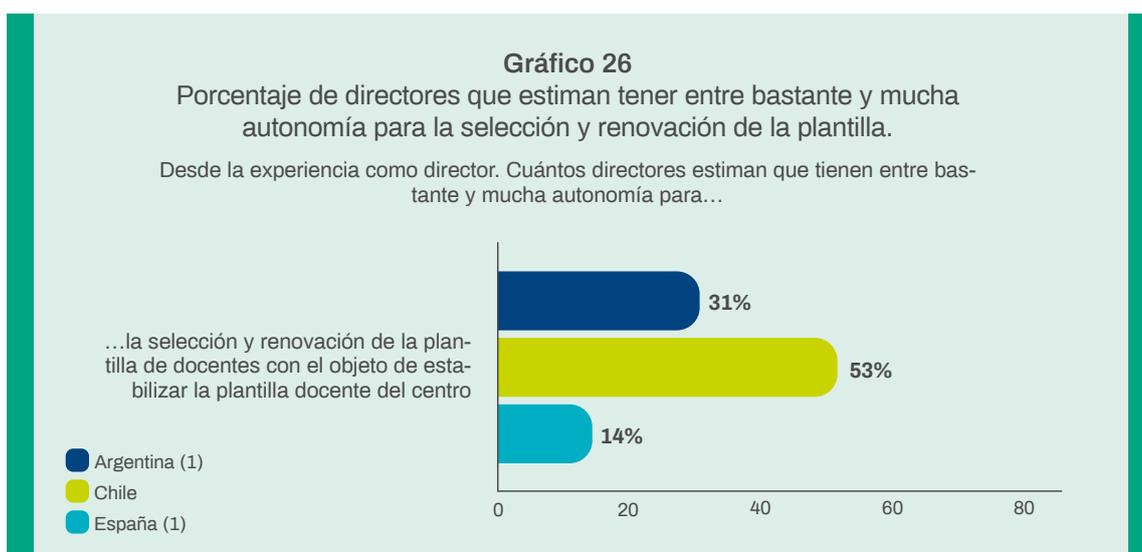
2.2. La selección y renovación de la plantilla de docentes.

- Respuestas: publicación *Liderazgo Directivo. Dimensiones para el análisis de la normativa sobre los directores y director* (INEE-OEI, 2019).

Argentina	España
1	1

(Puntuación: 1 Nada o en absoluto; 6 Totalmente)

- Respuestas: directores y directoras sobre Liderazgo Directivo 2022.



Las Administraciones educativas de Argentina y España coinciden al valorar con la nota más baja la posibilidad de selección y renovación de la plantilla de docentes.

En el caso de los directores de Argentina, el 31% estima que sí que hay algún grado de autonomía, posiblemente más en el caso de la renovación. En Chile, el 53% de los directores determinan que sí que tienen poder de decisión a la hora de contratar o renovar al profesorado. Este valor es considerablemente superior al de los otros dos países y parece que hay un nivel de autonomía importante.

En España, solo el 14% de directores estima que hay entre bastante y mucha autonomía en la contratación y renovación. Este porcentaje indica que existe un escaso nivel de decisión por parte de los directores a la hora de seleccionar o renovar la plantilla. Hay que señalar que existen algunas experiencias en alguna comunidad autónoma en la que los directores pueden, bajo algunas

condiciones, determinar la renovación del profesorado permitiendo que las plantillas de los centros sean más estables, así como los directores de centros privados, cuya autonomía en este sentido es mucho mayor que la de los directores de centros públicos.

» En los tres países alrededor del 80% de los directores opinan que tienen bastante o mucha autonomía para flexibilizar su horario y poderlo dedicar a las distintas tareas de dirección.

2.3. Definir y orientar la formación del profesorado.

- Respuestas: publicación *Liderazgo Directivo. Dimensiones para el análisis de la normativa sobre los directores y director* (INEE-OEI, 2019).

Argentina	España
1	2

(Puntuación: 1 Nada o en absoluto; 6 Totalmente)

- Respuestas: directores y directoras sobre Liderazgo Directivo 2022.



El 38% de los directores de Argentina opina que hay entre bastante y mucha autonomía a la hora de definir la formación del profesorado. Este resultado es acorde con la respuesta de la Administración educativas que, con un 1, le da el mínimo de poder de decisión de los directores en este aspecto.

Por las respuestas de los directores chilenos parece que tiene bastante peso su opinión en la formación del profesorado. El 67% de directores que apoyan esta opción lo confirman.

En España, el 53% de los directores indica que tienen posibilidades de orientar la formación del profesorado. Esto es debido a que desde los servicios de innovación y formación del profesorado se fomenta la formación en grupos de trabajo, seminarios y proyectos de formación donde se trabaja colaborativamente y donde el liderazgo educativo y pedagógico de los directores influye en la formación del profesorado y permite adecuarlo a las necesidades del centro.

En algunas comunidades autónomas, como Navarra y Cataluña, se ha definido por normativa que parte de la formación debe estar ligada al Plan de Centro que se debe realizar en los centros educativos.

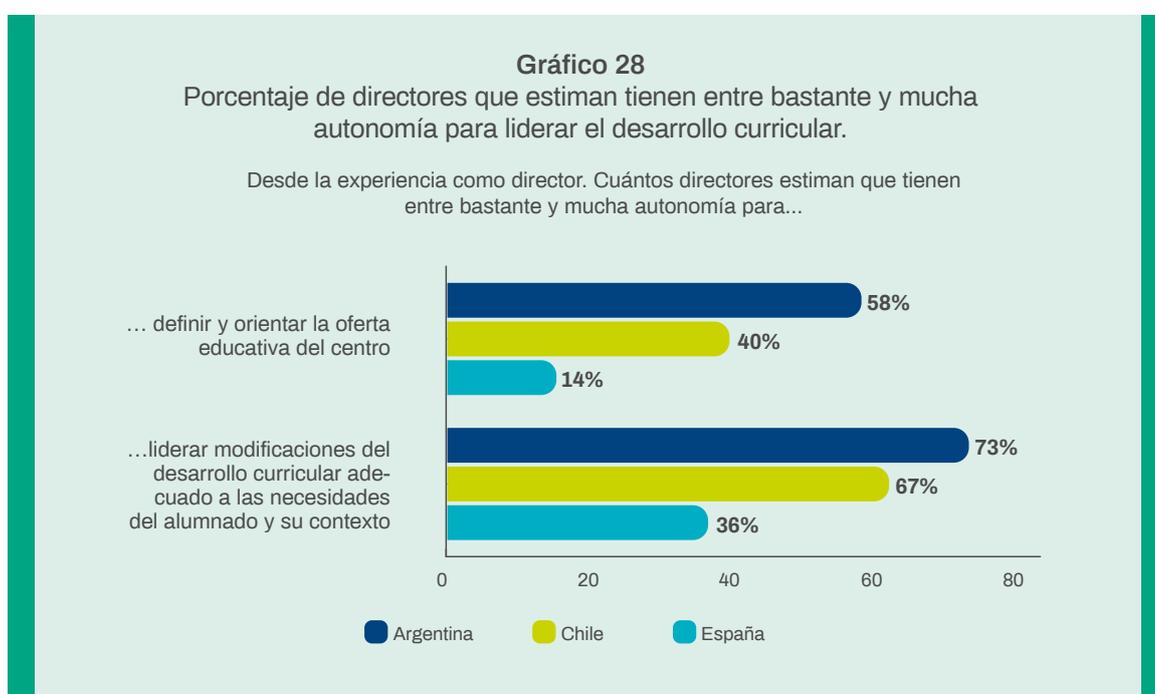
2.4. Liderar el desarrollo curricular adecuado a las necesidades del alumnado y su contexto.

• Respuestas: publicación *Liderazgo Directivo. Dimensiones para el análisis de la normativa sobre los directores y director* (INEE-OEI, 2019).

Argentina	España
4	3

(Puntuación: 1 Nada o en absoluto; 6 Totalmente)

• Respuestas: directores y directoras sobre Liderazgo Directivo 2022.



En general, existe mayor autonomía a la hora de liderar modificaciones en el desarrollo curricular que se adapten a las necesidades del alumnado que a poder orientar la oferta educativa, ya que son los límites establecidos por las Administraciones educativas las que determinan estas opciones.

En Argentina es, al parecer, el país en el que hay más autonomía a la hora de liderar el desarrollo curricular. Este aspecto está valorado con un 4 sobre 6 por la Administración educativa y coincide con la opinión de los directores, donde el 58% opinan que pueden definir y orientar la oferta educativa, y un 73% tienen autonomía para liderar modificaciones del desarrollo curricular.

En Chile, el 67% de los directores entienden tener entre bastante y mucha autonomía para adaptar el currículo a las necesidades del alumnado y su contexto. El 40% también destaca la autonomía a la hora de definir y orientar la oferta educativa del centro.

Solo el 36% de los directores españoles opina que tienen influencia en la adecuación del desarrollo curricular a las particularidades del centro, y el 14% que pueden orientar y definir la oferta pedagógica. Parece escasa la autonomía expresada por los directores que, a su vez, coincide con la valoración de 3 sobre 6 de la Administración educativa que tampoco traslada excesiva autonomía en aspectos del currículo.

» En Chile (73%) y España (53%) los directores opinan que hay entre bastante y mucha autonomía a la hora de definir la formación del profesorado. En Argentina son solo el 38% los que pueden influir en su formación.

» En Argentina el 73% de los directores se sienten con mucha o bastante autonomía a la hora de liderar el desarrollo curricular.

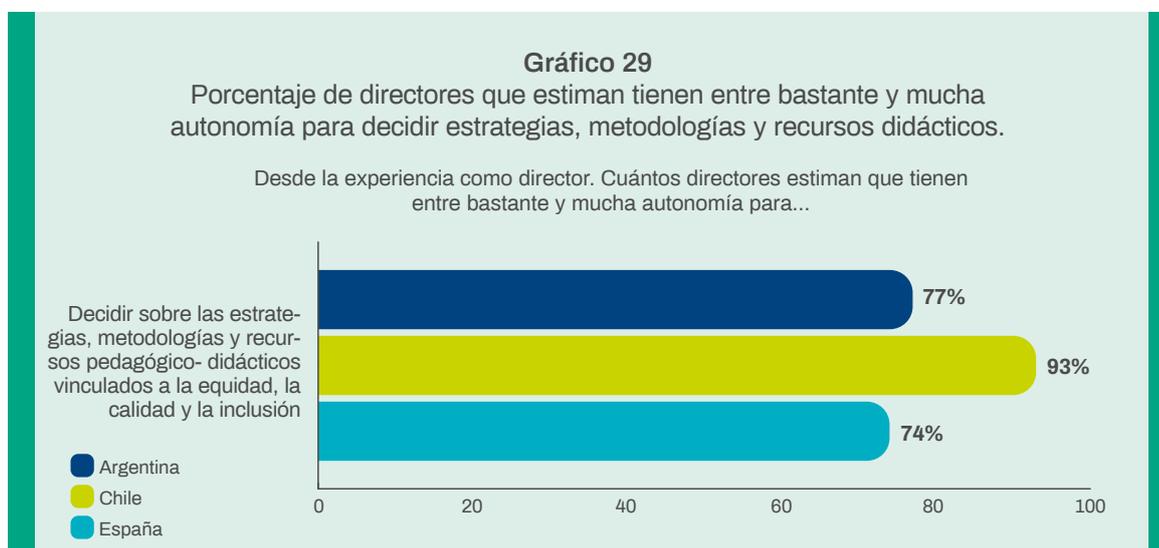
2.5. Decidir sobre las estrategias, metodologías y recursos pedagógico-didácticos vinculados a la equidad, la calidad y la inclusión.

- Respuestas: publicación *Liderazgo Directivo. Dimensiones para el análisis de la normativa sobre los directores y director* (INEE-OEI, 2019).

Argentina	España
4	5

(Puntuación: 1 Nada o en absoluto; 6 Totalmente)

- Respuestas: directores y directoras sobre Liderazgo Directivo 2022.



Las medidas metodológicas que se toman en los centros cuentan con una amplia autonomía por parte de los directores. En Argentina, un 77% de los directores encuestados opinan que existe entre bastante y mucha autonomía a la hora de decidir estrategias, metodologías y recursos didácticos; en Chile alcanza el 93% y, en España, el 74%. Las Administraciones educativas también valoran alto con un 4 sobre 6 en Argentina, y un 5 sobre 6 en España. Posiblemente algunos límites a la autonomía estén ligados a agentes externos a la dirección como es la formación del profesorado o los recursos económicos disponibles.

» La mayoría de los directores encuestados opinan que existe entre bastante y mucha autonomía a la hora de decidir estrategias, metodologías y recursos didácticos.

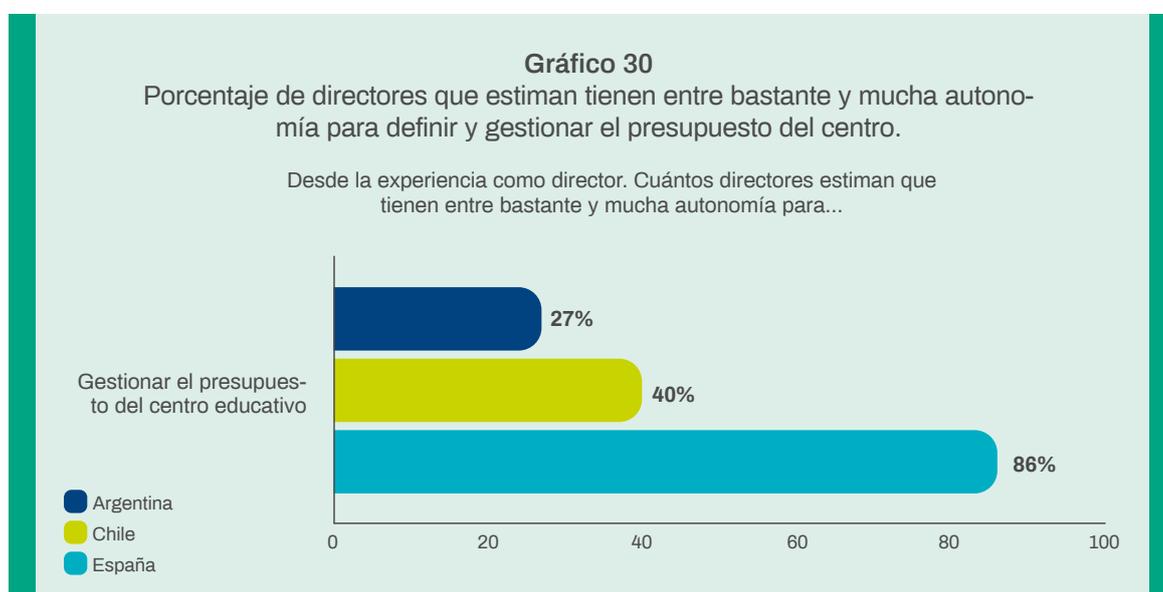
2.6. Definir y gestionar el presupuesto del centro educativo.

- Respuestas: publicación *Liderazgo Directivo. Dimensiones para el análisis de la normativa sobre los directores y director* (INEE-OEI, 2019).

Argentina	España
1	4

(Puntuación: 1 Nada o en absoluto; 6 Totalmente)

- Respuestas: directores y directoras sobre Liderazgo Directivo 2022.



Hay bastante disparidad entre las respuestas de los directores de los tres países. En Argentina, solo el 27% de los directores opina que existe entre bastante y mucha autonomía a la hora de definir y gestionar el presupuesto del centro. La Administración educativa también da la valoración más baja a esta afirmación. Sin duda, los directores en Argentina disponen de poca autonomía a la hora de gestionar aspectos económicos de los centros educativos.

En Chile, el 40% de los directores estima que tienen autonomía para gestionar el presupuesto del centro. También parece que la libertad está limitada en este aspecto.

Sin embargo, en España, el 86% opina que existe autonomía para definir y gestionar el presupuesto del centro y la Administración educativa lo valora como 4 sobre 6. El modelo español parte de un presupuesto determinado para cada centro en función de indicadores como son el número de grupos y de alumnos, y una independencia a la hora de repartir dicho presupuesto (que no incluye los gastos de personal), en distintas partidas que deben ser debidamente justificadas. Aunque los presupuestos son muy ajustados a los gastos, parece que los directores españoles se sienten con autonomía en la gestión económica.

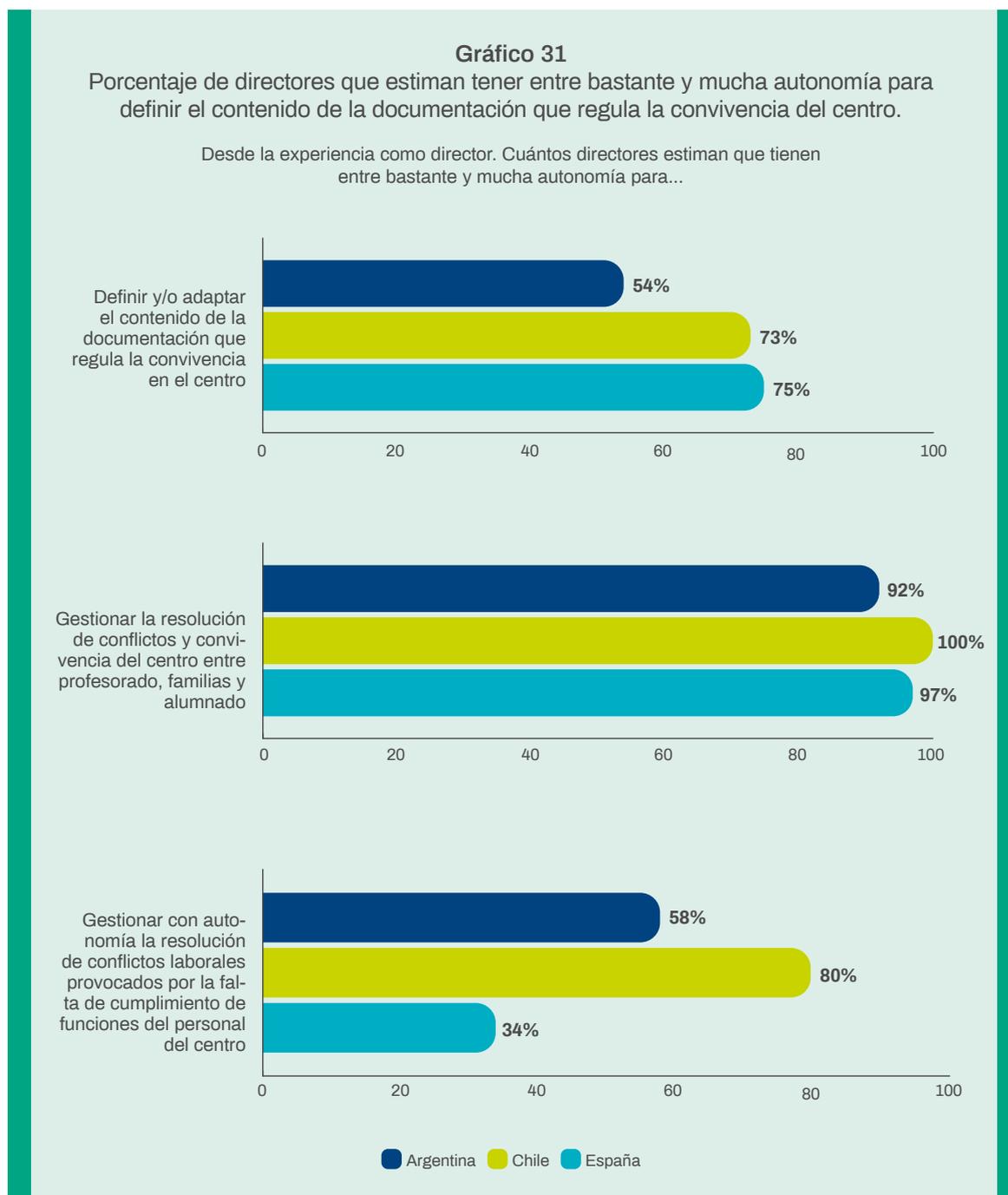
2.7. Definir el contenido de la documentación que regula la convivencia del centro.

- Respuestas: publicación *Liderazgo Directivo. Dimensiones para el análisis de la normativa sobre los directores y director* (INEE-OEI, 2019).

Argentina	España
3	4

(Puntuación: 1 Nada o en absoluto; 6 Totalmente)

- Respuestas: directores y directoras sobre *Liderazgo Directivo 2022*.





Como era de esperar, los directores declaran tener más autonomía a la hora de gestionar la resolución de conflictos que a la hora de adaptar la documentación que regula la convivencia a las características del centro.

En Argentina, el 54% de los directores opina que puedan adaptar los documentos oficiales de convivencia a las particularidades del centro, pero a la hora de gestionar la convivencia el 92% de los directores reflejan bastante o mucha autonomía. El porcentaje baja a un 58% con relación a los conflictos laborales sobre la falta en el cumplimiento de funciones del personal. En su conjunto, este aspecto era valorado por la Administración educativa con un 3 sobre 6, lo cual se corresponde con las respuestas de los directores.

En Chile, el 73% de los directores estima que existe autonomía a la hora de adaptar los documentos oficiales a las características del centro y el 100% expresa absoluta autonomía a la hora de gestionar la resolución de conflicto y convivencia entre profesorado, familias y alumnado. El 80% de los directores chilenos se valoran con bastante o mucha autonomía a la hora de resolver conflictos laborales. La autoridad del director parece fundamentada en este país.

El 75% de los directores españoles valora como bastante o mucha la autonomía para adaptar documentos que regula la convivencia, y el 97% la gestión de la resolución de conflictos y convivencia. Muy diferente es la resolución de conflictos laborales, pues solo el 34% se considera con autonomía para resolver conflictos provocados por la falta de cumplimiento de funciones del personal. Este tipo de conflictos se suelen derivar a las Administraciones educativas. Las comunidades autónomas han desarrollado decretos de convivencia que deben ser adaptados por los centros educativos. Este aspecto confiere autonomía a los centros para la gestión de la convivencia, pero no para la resolución de conflictos laborales.

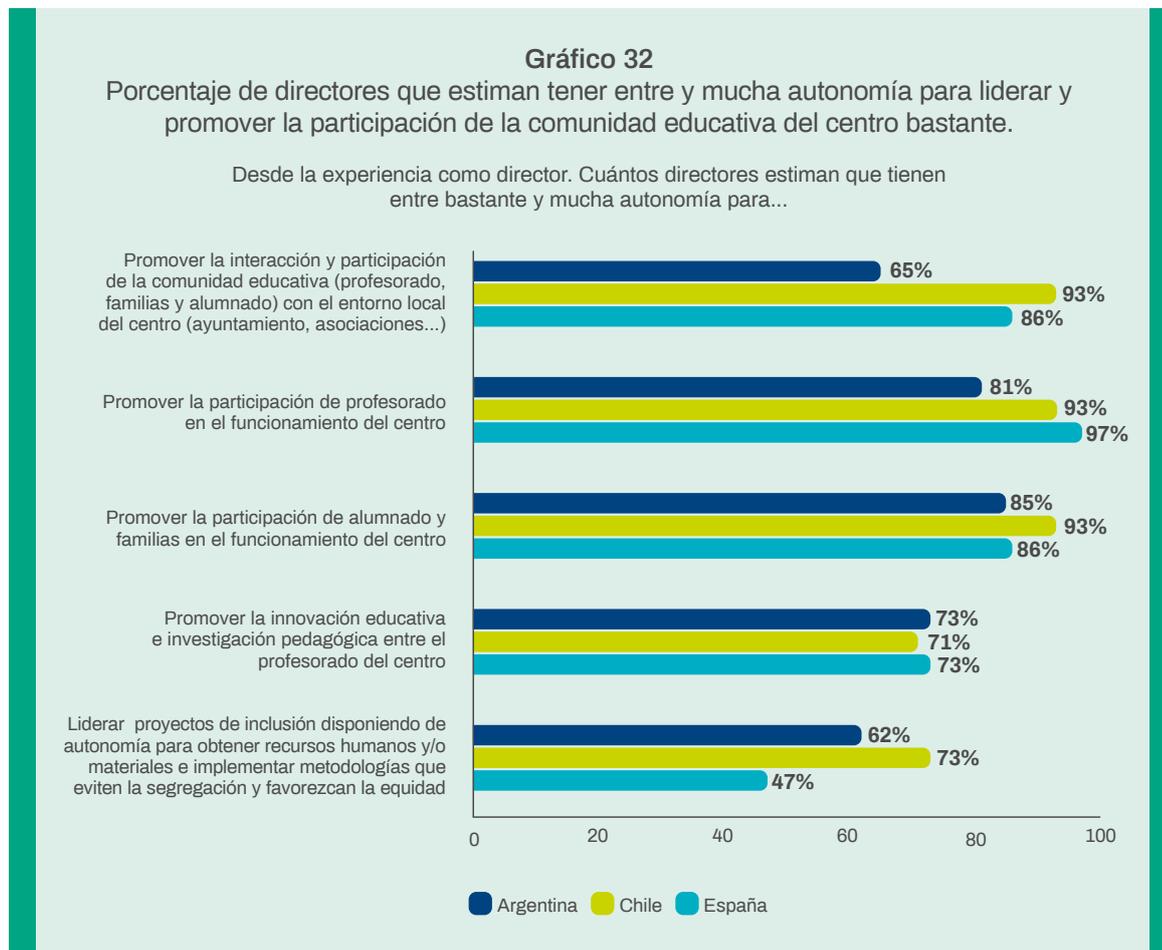
2.8. Liderar y promover la participación de la comunidad educativa.

- Respuestas: publicación *Liderazgo Directivo. Dimensiones para el análisis de la normativa sobre los directores y director* (INEE-OEI, 2019).

Argentina	España
1	5

(Puntuación: 1 Nada o en absoluto; 6 Totalmente)

• Respuestas: directores y directoras sobre Liderazgo Directivo 2022.



En general, los directores se consideran con bastante autonomía para liderar y promover la participación de toda la comunidad educativa (alumnado, profesorado, familias, agentes locales).

En Argentina, el 85% de los directores considera que tienen autonomía para promover la participación de alumnado y familias, el 81% la participación del profesorado, el 73% de que esta promoción sea dirigida a la innovación educativa y el 65% a promover la interacción con el entorno local del centro. La Administración educativa sorprendentemente valoraba este aspecto con un 1 sobre 6.

El 93 % de los directores chilenos estima tener bastante o mucha autonomía para promover la participación del alumnado, familias, profesorado y entidades locales. Baja un poco esta proporción hasta el 71% si se habla de promover la innovación educativa.

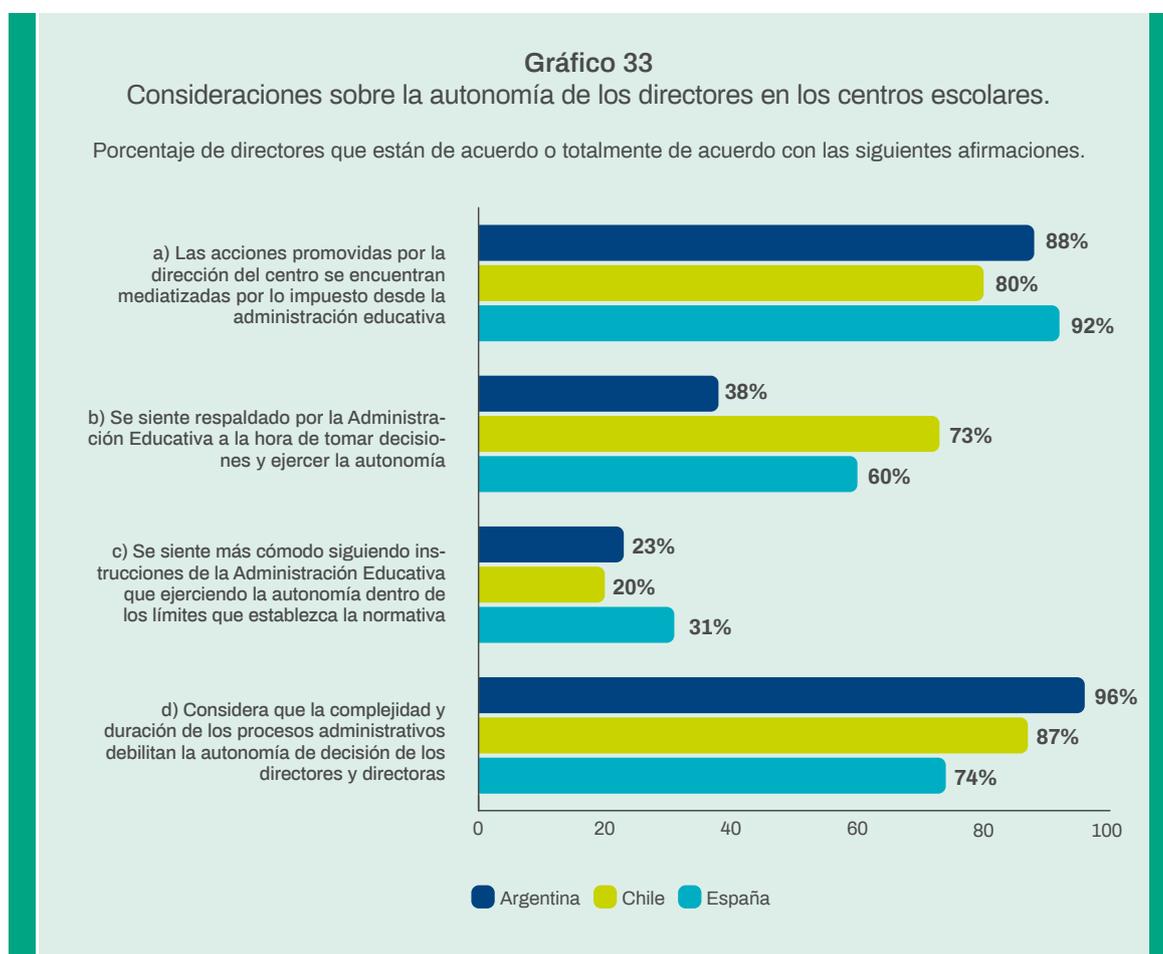
En España, las proporciones de directores que sienten autonomía para liderar la participación son también muy altas; desde el 86% para alumnado, familias y entidades locales, al 97% para el profesorado. De hecho, la normativa establece que es una de sus funciones. La Administración educativa lo valora con un 5 sobre 6.

Sin embargo, la situación es diferente en los tres países en la autonomía a la hora de disponer de recursos humanos y/o materiales para liderar proyectos;

62% en Argentina, 73% en Chile, y el 47% en España. Esto indica que cuando se necesita del esfuerzo económico de las Administraciones se reducen las posibilidades, aunque la finalidad sea la implementación de proyectos de inclusión y equidad.

» **Los directores opinan que la autonomía es esencial para poder impulsar proyectos, mejorar la calidad del trabajo del profesorado y desarrollar planes de trabajo, todo ello íntimamente ligado al liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido que se desea promover.**

En esta dimensión de la autonomía también se ha preguntado a los directores sobre otros aspectos que pueden obstaculizar la autonomía de los directores y que están ligados a la función de control y gestión que realiza la Administración educativa.



Estas cuatro preguntas suponen una síntesis de la opinión de los directores sobre la autonomía de la función directiva y la necesidad de las Administraciones educativas de establecer políticas comunes educativas.

Que las acciones de los directores estén mediatizadas por lo impuesto desde las Administraciones educativas es cierto para el 88% de los directores argentinos, para el 80% de los chilenos y para el 92% de los españoles. Esta información prueba que las líneas educativas que se trazan desde las Administraciones educativas son seguidas por los directores de los centros. Por

normativa, los directores son los representantes de las Administraciones, y el centro, por tanto, debe seguir las instrucciones de la misma.

Sería deseable que los directores se sintiesen más respaldados por la Administración en sus decisiones. En Argentina, solo el 38% se siente bastante o muy respaldado, el porcentaje es más elevado para Chile donde el 73% se siente respaldado por la Administración educativa. En España, el 60% de los directores se siente respaldado por las Administraciones educativas a la hora de tomar decisiones y ejercer autonomía.

Los directores estiman que desean ejercer su autonomía dentro de los límites que establezca la normativa sin necesidad del tutelaje de las Administraciones educativas. No se sienten necesariamente más cómodos siguiendo las instrucciones, pues solo lo indican el 23% en Argentina, el 20% en Chile y el 31% en España. Desean actuar como líderes pedagógicos, inclusivos y participativos en sus centros, aunque también exista la demanda de más apoyo por parte de las Administraciones educativas.

Un gran escollo son la complejidad y la larga duración de los procesos administrativos que acompañan a decisiones educativas para muchos directores. En Argentina, el 96% de los directores estima que este aspecto debilita la autonomía de decisión de los directores. El 87% de los directores opina lo mismo en Chile y, en España, alcanza el 74%. La complejidad y duración de los procesos administrativos bloquean y ralentizan decisiones, proyectos, metas, objetivos obstaculizando la autonomía de los directores.

Dimensión 3. Promoción del liderazgo distribuido en función del tamaño del centro.

Estudio realizado exclusivamente en los centros de más de 100 alumnos y alumnas para analizar cómo se incentiva el modelo de liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido.

3.1. Permite que el liderazgo directivo se distribuya dentro del centro educativo.

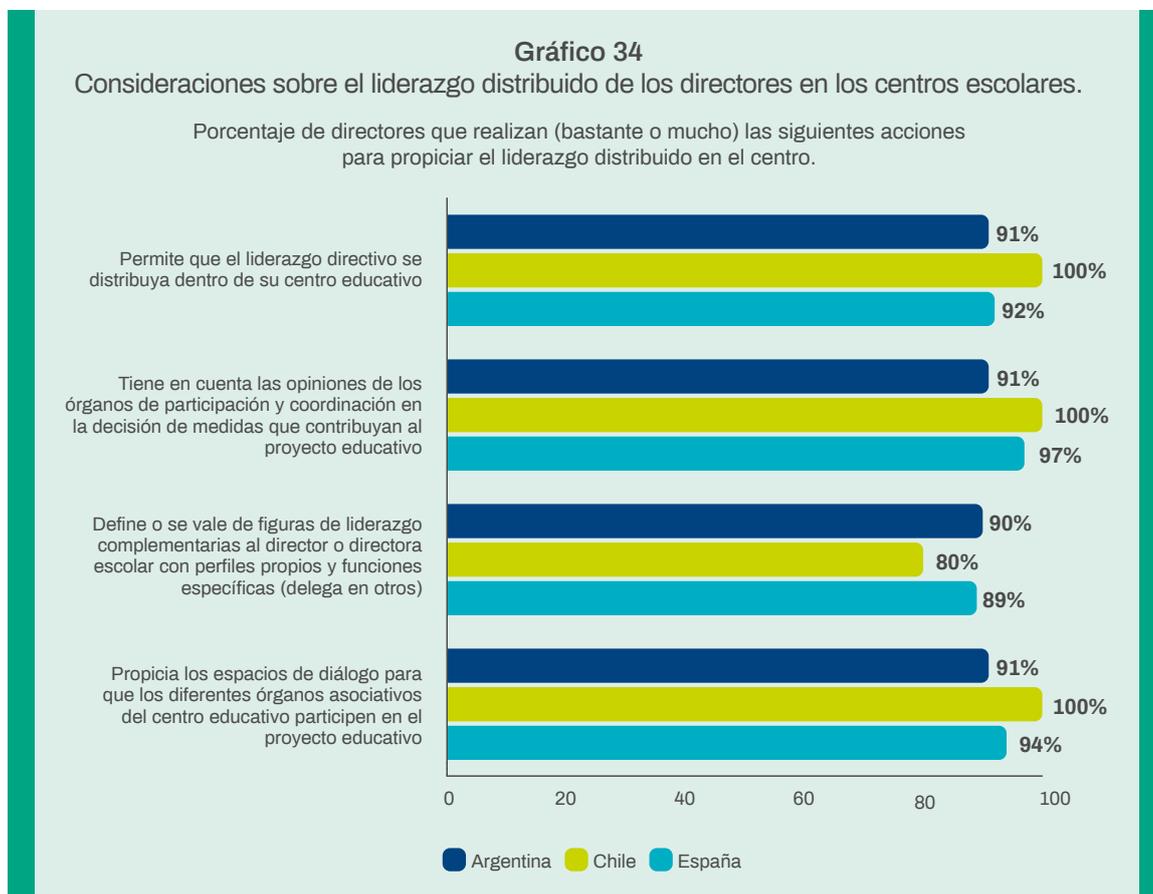
- Respuestas: publicación *Liderazgo Directivo. Dimensiones para el análisis de la normativa sobre los directores y director* (INEE-OEI, 2019).

Argentina	España
4	5

(Puntuación: 1 Nada o en absoluto; 6 Totalmente)

• **Respuestas: directores y directoras sobre Liderazgo Directivo 2022.**

Desde la experiencia como director. Cuántos directores estiman que tienen entre bastante y mucha autonomía para ...



Los directores consideran que, en la medida de sus posibilidades, propician la distribución del liderazgo en el centro. Para ello hay varias posibilidades, por una parte, la normativa establece una serie de cargos, departamentos y secciones que permiten derivar las gestiones del centro. La Administración educativa de Argentina establece con un 4 sobre 6 las posibilidades que da la normativa y en España la valoración es de 5 sobre 6. Por tanto, la normativa establece medios para distribuir el liderazgo en el centro.

El Gráfico 34 incluye varios aspectos de la distribución de liderazgo y los directores autoevalúan cuánto desarrollan estas acciones en el centro con objeto de distribuir el liderazgo.

En cuanto a la pregunta sobre si el director permite, según su punto de vista, la distribución del liderazgo en su centro, el 91% en Argentina, el 100% en Chile y el 92% en España declara hacerlo.

Para poder ser un buen líder hay que tener en cuenta las opiniones de los demás, en este caso son los órganos de participación y coordinación del centro. En Argentina lo hacen el 91% de los directores, en Chile el 100% y en España el 97%. La diferencia entre un órgano de participación consultivo o un órgano de participación decisivo no tiene porqué restar liderazgo al director, sino propiciar el respaldo de toda la comunidad educativa a las decisiones tomadas conjuntamente.

Las figuras de liderazgo complementario están normalmente definidas. El 90% de los directores de todos los centros lo corrobora, pero ello no quita importancia a la creación de otros puestos o perfiles que fomenten la distribución de la responsabilidad y la implicación del profesorado en el liderazgo educativo del centro.

No solo es necesario que existan los órganos de participación, sino que también es necesario que se reúnan periódicamente, que analicen datos, que sugieran y tomen decisiones. Para ello, el director debe propiciar espacios de diálogo. El 91% de los directores de Argentina, el 100% de los directores de Chile y el 94% de los de España afirma poner en práctica estos espacios.

» *La voluntad de distribuir el liderazgo en el centro, tener en cuenta la opinión de los órganos de participación o propiciar espacios y momentos de encuentro son aspectos que indican la voluntad y el trabajo que desarrollan los directores y directoras para conseguir en los centros educativos estructuras democráticas que recojan opiniones, analicen datos, sugieran estrategias y determinen los objetivos y metas de los centros educativos.*

Dimensión 4. Atractivo de la dirección escolar como profesión. Factores estratégicos para atraer y retener en los puestos de liderazgo escolar a los buenos profesionales.

4.1. Profesionalización de los directores o directoras escolares.

4.1.3. Se establece un complemento salarial asociado al cargo.

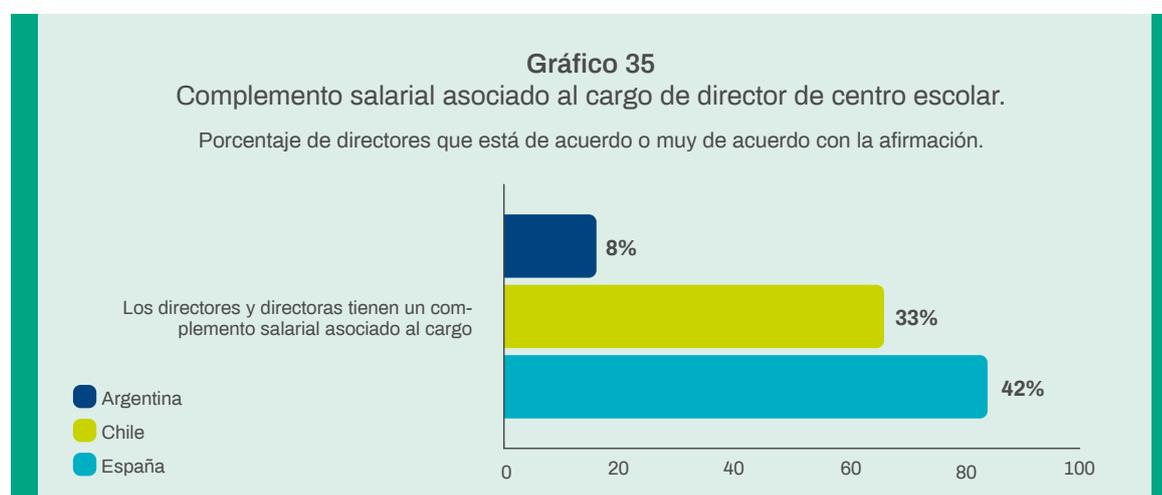
- Respuestas: publicación *Liderazgo Directivo. Dimensiones para el análisis de la normativa sobre los directores y directoras* (INEE-OEI, 2019).

Argentina	España
1	6

(Puntuación: 1 Nada o en absoluto; 6 Totalmente)

- Respuestas: directores y directoras sobre Liderazgo Directivo 2022.

Respecto a la profesionalización de la función directiva.



En algunos países el director es una categoría y, por tanto, tiene establecido su salario y parámetros aparte del de los profesores. Esto ocurre en Argentina, por ello la afirmación se valora con un 1 por parte de la Administración educativa y, tan solo, el 8% de los directores está de acuerdo con la afirmación del complemento salarial.

En otros países, el salario de director se calcula por una fórmula consistente en el salario de profesor más un complemento salarial asociado a la dirección. En España este complemento varía en función de las características del centro, pero no en función del desempeño del cargo (visto anteriormente en la subdimensión 1.3.4 evaluación de los directores). Por ello, la Administración educativa valora este aspecto con un 6, y el 42% afirma la existencia de complemento salarial. Solo el 33% de los directores de Chile afirma la existencia de un complemento salarial asociado al cargo. Sería necesario conocer la interpretación de la palabra complemento salarial asociado al cargo y el modelo de salarios de directores en Chile o España.

» *La profesionalización de la función directiva debería apoyarse en una definida categorización del puesto con incentivos profesionales y salariales, con perspectiva profesional de futuro que oferte puestos en consonancia con los niveles de desempeño desarrollados y experiencia en el puesto.*

4.1.4. Se establece un complemento salarial asociado a una valoración positiva del desempeño del cargo.

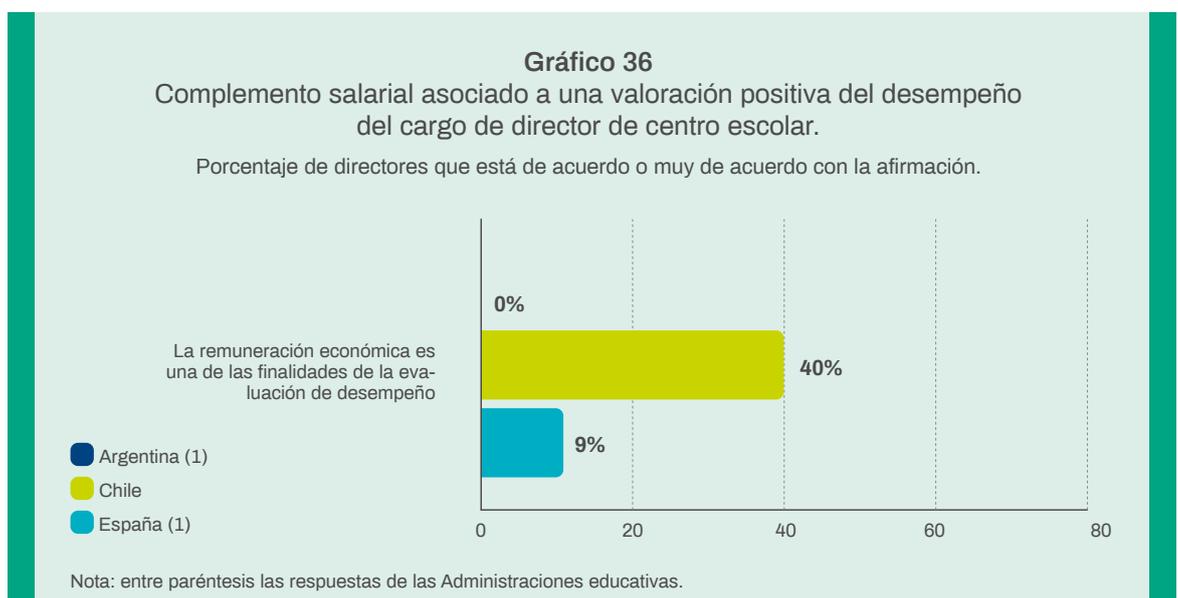
• Respuestas: publicación *Liderazgo Directivo. Dimensiones para el análisis de la normativa sobre los directores y director* (INEE-OEI, 2019).

Argentina	España
1	6

(Puntuación: 1 Nada o en absoluto; 6 Totalmente)

• Respuestas: directores y directoras sobre Liderazgo Directivo 2022.

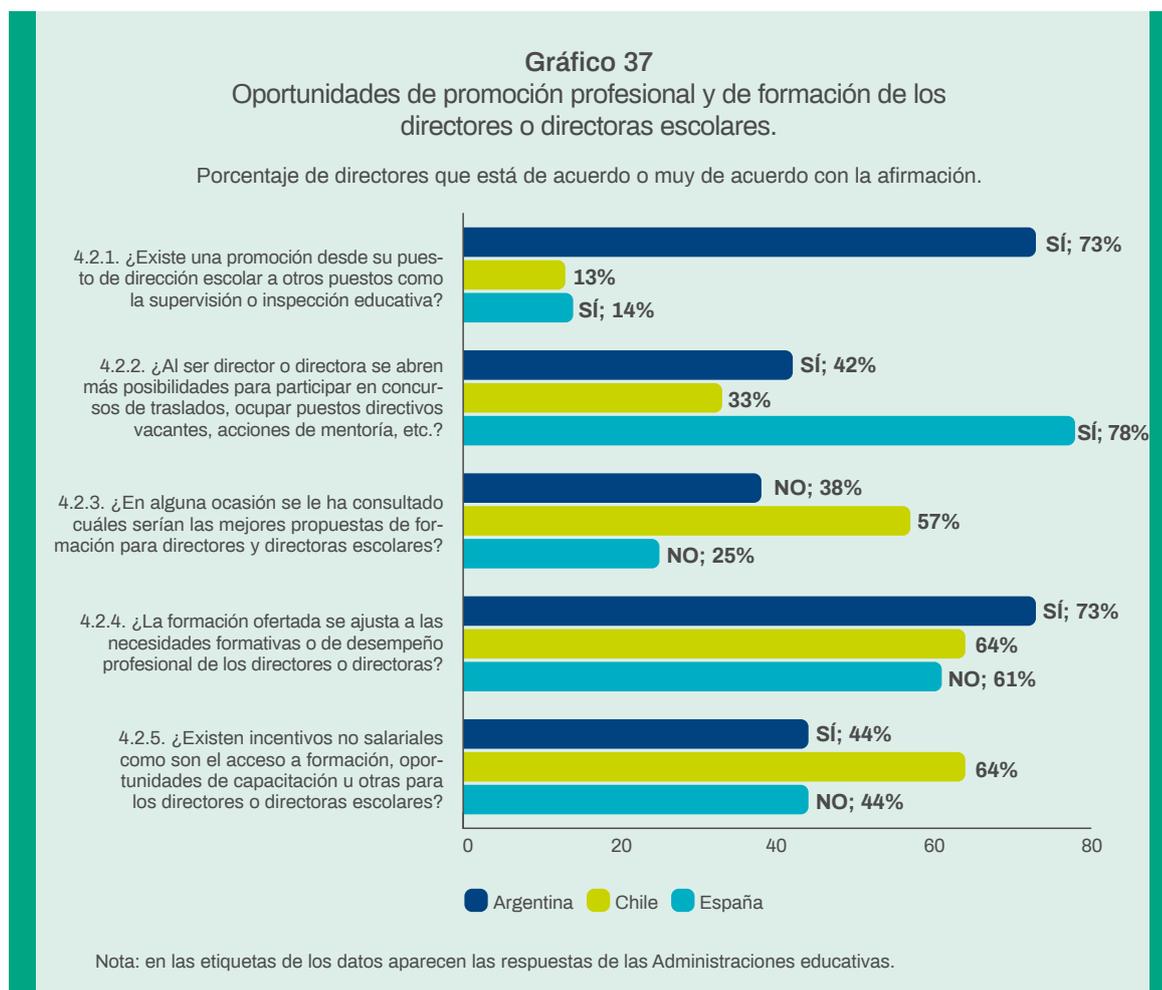
Desde la experiencia como director.



» **La profesionalización también exige una rendición de cuentas, la posibilidad de mejora y la evaluación de la realización del trabajo. Además, se podría asociar a complementos económicos en función de la evaluación del desempeño.**

A la vista de los resultados de la encuesta, no hay remuneración económica a los directores en Argentina. Solo el 9% de los directores de España afirma que existe, y el 40% de los directores de Chile afirma que han recibido algún tipo de remuneración económica fruto de la evaluación del desempeño de su cargo.

4.2. Oportunidades de promoción profesional y de formación de los directores o directoras escolares.



El análisis de otros tipos de incentivos asociados a la función de dirección aporta información sobre el atractivo que puede ofrecer este puesto. En el Gráfico 37 se muestran las respuestas de las Administraciones educativas (etiquetas de datos), junto con el porcentaje de directores que responden afirmativamente a la cuestión.

Las Administraciones de Argentina y España declaran que existe una promoción desde el puesto de dirección a otros puestos como la supervisión o inspección. Lo directores argentinos están generalmente de acuerdo (73%), a diferencia de los españoles (14%) y los chilenos (14%), que afirman que no existe una promoción hacia esos puestos.



La legislación española establece un sistema de concurso-oposición para el acceso a los puestos de inspección y los años de experiencia como director tienen un peso mayor que la experiencia de profesor, lo cual explica la respuesta de la Administración educativa en este caso.

Por ello, en la siguiente pregunta, el 78% de los directores españoles estima que se abren más posibilidades para los directores ya que sus baremos de antigüedad son más altos que los de los profesores. El caso de Argentina –y a pesar de que la Administración opine que sí hay más posibilidades–, solo el 42% están de acuerdo con la existencia de estas ventajas en traslados o vacantes. En Chile el 33% habla de la existencia de esta posibilidad.

Las ofertas de formación para directores no son consultadas por las Administraciones de Argentina o España, aunque el 38% de los directores en Argentina, y el 25% en España, indica que se ha tenido en cuenta su opinión a la hora de establecer la formación. En Chile, el 57% de los directores declara que se le ha consultado para determinar las propuestas de formación.

El análisis de la oferta formativa de los directores ofrece los siguientes resultados. En Argentina las autoridades educativas estiman que se atienden las necesidades formativas y así lo piensan el 73% de los directores. En Chile el 64% de los directores opina que la oferta formativa se ajusta a las necesidades y, en España, la opinión de la Administración educativa es que la oferta a los directores es insuficiente y el 61% de los directores creen que sí se ajusta a las necesidades.

Los incentivos no salariales como el acceso prioritario a formación, oportunidades de capacitación y participación en proyectos de investigación son otra forma de atraer y retener a los directores en sus puestos. En Argentina, la Administración declara la existencia de estos incentivos y el 44% de los directores está de acuerdo con ello. El 64% de los directores chilenos también corrobora la existencia de incentivos no salariales y en España, como en Argentina, el 44% habla de la existencia de oportunidades de acceso a formación, capacitación u otras, aunque la Administración no se haga cargo de ellas directamente.

» ***Una de las mayores demandas de los directores es la profesionalización de la función directiva, con procesos selectivos objetivos, funciones más reguladas, nivel diferenciado del profesorado y salarios ajustados a su puesto de responsabilidad. De hecho, el salario es uno de los atractivos de la función directiva. No existe una opinión uniforme a la hora de asociar la evaluación del desempeño a una compensación económica.***

Conclusiones:

Respecto a las afirmaciones recogidas en este informe se deduce que las administraciones todavía tienen posibilidades de hacer más atractivo el cargo de la dirección escolar.

Sobre las respuestas de los directores, merece la pena profundizar en aquellos aspectos en los que las respuestas no coinciden con las realizadas por las Administraciones educativas.

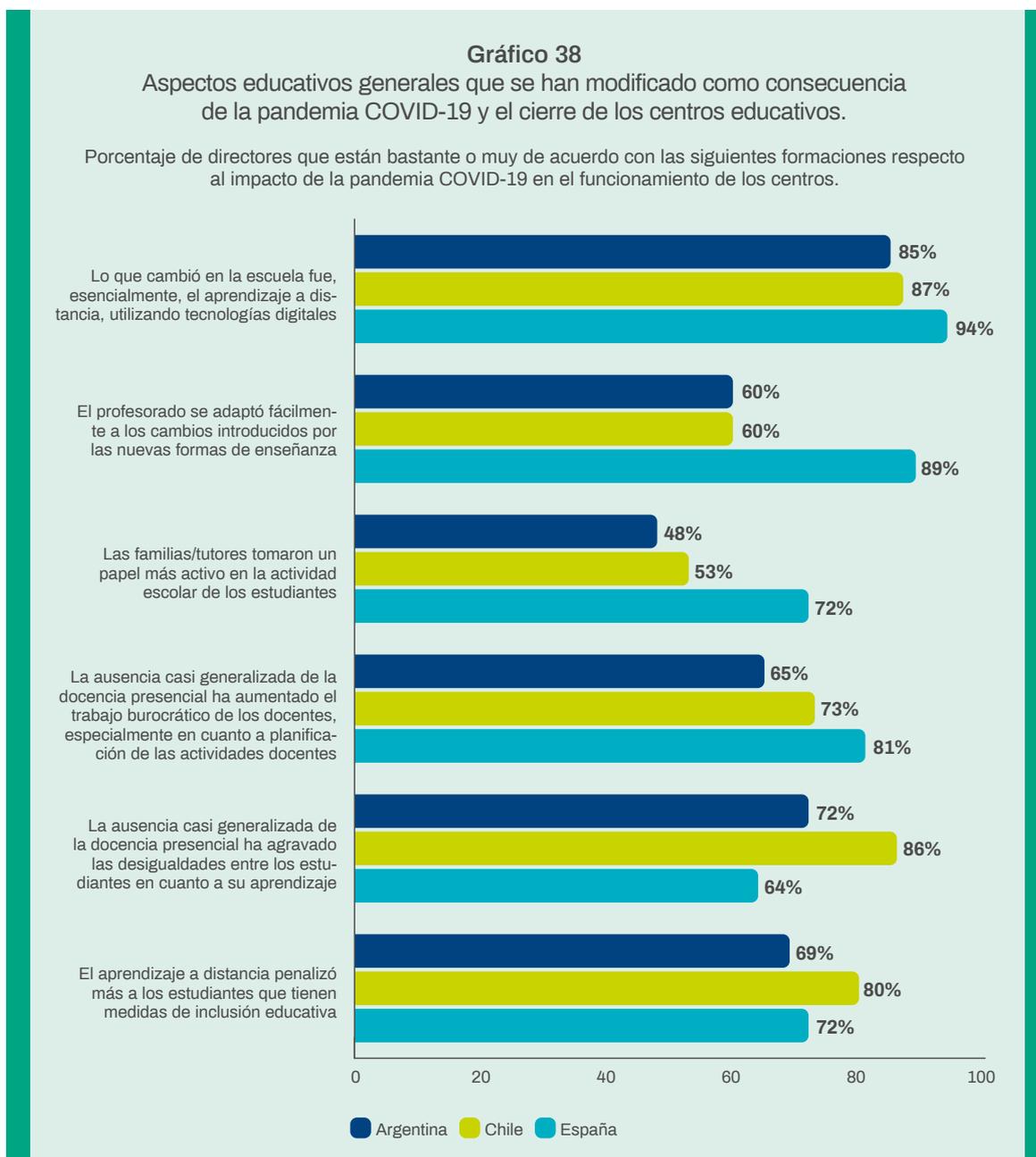
Una de las mayores demandas de los directores es la profesionalización de la función directiva, con procesos selectivos objetivos, funciones más reguladas, nivel diferenciado del profesorado y salarios ajustados a su puesto de responsabilidad. De hecho, el salario es uno de los atractivos de la función directiva.

No existe una opinión uniforme a la hora de asociar la evaluación del desempeño a una compensación económica.

Otro atractivo es que los puestos de dirección facilitan el acceso a otros puestos mediante la obtención de méritos. Los programas de formación de directores deberían considerar sus necesidades y ser tan atractivas que supongan un incentivo más para la dirección.

Educación en tiempos de Emergencia

Cuestionario referido al estado de ánimo y salud emocional en el ámbito educativo como consecuencia del cierre de los centros educativos debido a la pandemia COVID-19.



El cierre de los centros educativos provocado por la extensión de la pandemia de la COVID-19, dio paso a la enseñanza a distancia y a la implementación de nuevas metodologías. Alrededor del 90% de los directores opinan que, esencialmente, el gran cambio en el funcionamiento de los centros fue la utilización de tecnologías digitales. El mayor porcentaje se da en España (94%), seguido de Chile (87%) y Argentina (85%).

En un principio, el esfuerzo del profesorado por adoptar nuevas formas que exigía la enseñanza a distancia fue muy importante. Desde el punto de vista de los directores, el 60% dice que se adaptó fácilmente en Argentina y en Chile, mientras que para el 89% de los directores españoles esta adaptación fue sencilla.

Ha habido otros aspectos positivos pues, por ejemplo, para el 72% de los directores de España las familias han tomado un papel más activo en la actividad escolar. Esto ha ocurrido también en opinión del 53% de los directores de Chile y, en menor medida, en el 48% de los directores de Argentina.

Los aspectos negativos identificados en la encuesta se refieren a la carga de trabajo para el profesorado y el aumento de las desigualdades. Para el 81% de los directores españoles ha aumentado el trabajo burocrático de los docentes, y son de la misma opinión el 73% de los directores chilenos y el 65% de los argentinos.

Otra consecuencia negativa que ha sido señalada en varios informes internacionales es el incremento de las desigualdades entre estudiantes en cuanto a su aprendizaje, muchas veces provocado por la desigualdad de acceso a los medios de educación a distancia y el contexto social de las familias. Para el 72% de los directores argentinos han aumentado las desigualdades, lo mismo opina el 86% de los chilenos y el 64% de los españoles. También están mayoritariamente de acuerdo los directores en que el aprendizaje a distancia ha perjudicado más a los estudiantes con medidas de inclusión; son el 69% de los directores argentinos, el 80% de los chilenos y el 72% de los españoles.

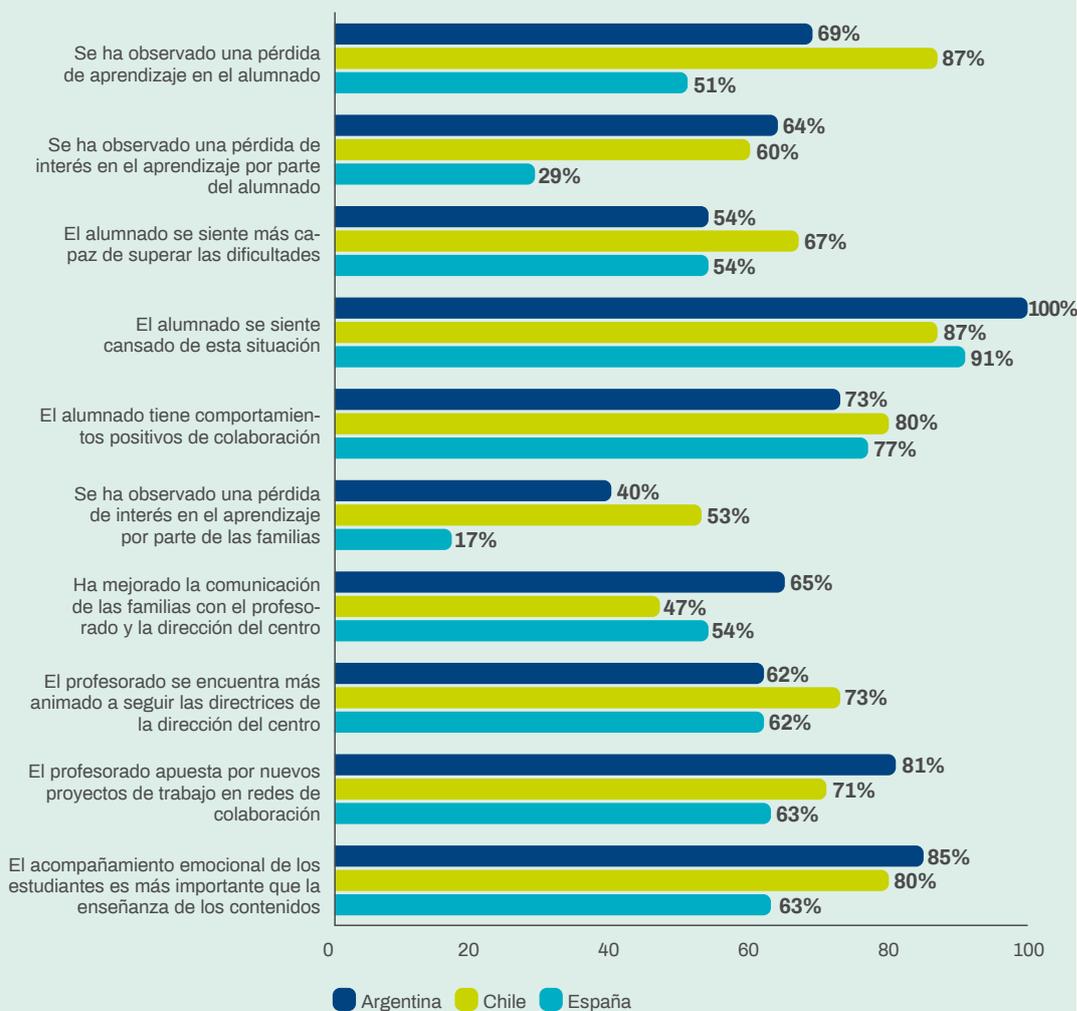
» *En un principio el esfuerzo del profesorado por adoptar nuevas formas que exigía la enseñanza a distancia fue muy importante. Desde el punto de vista de los directores, el 60% dice que se adaptó fácilmente en Argentina y en Chile, mientras que para el 89% de los directores españoles esta adaptación fue sencilla.*



Gráfico 39

Aspectos socioemocionales del alumnado y el aprendizaje que se han modificado como consecuencia de la pandemia COVID-19 y el cierre de los centros educativos.

Porcentaje de directores que están bastante o muy de acuerdo con las siguientes afirmaciones respecto al impacto de la pandemia COVID-19 en el funcionamiento de los centros.



El conjunto de dificultades que ha provocado la pandemia y el correspondiente cierre de los centros ha generado una merma en los aprendizajes. El 69% de los directores de Argentina ha observado pérdida de aprendizaje, lo mismo que para el 87% de los directores chilenos y, en menor medida es detectado por el 51% de los españoles. En España se han creado medidas y programas destinados a la recuperación de los aprendizajes como el programa PROA+.

El plano socioemocional ha sido afectado en diferentes sentidos. En cuanto al interés por la tarea escolar las sensaciones son variadas, ya que para el 64% de los directores argentinos ha crecido el desinterés. El 60% de los directores de Chile también detectan esta pérdida de interés. Los directores españoles son más optimistas y solo el 29% de los directores declaran que han observado pérdida de interés.

La pandemia ha sido un periodo largo. El 100% de los directores de Argentina opina que el alumnado se siente cansado de esta situación, lo mismo sucede para el 87% de los directores chilenos y el 91% de los españoles. Esta falta de interés no ha alcanzado a las familias, ya que solo el 17% de los directores españoles son de la opinión de que ha existido pérdida de interés, y son también minoría en Argentina con un 40%, aunque en Chile, el 53% de los directores opina que ha existido pérdida de interés por parte de las familias. Es destacable que para alrededor de la mitad de los directores de los tres países ha mejorado la comunicación de las familias con el profesorado y la dirección del centro.

También hay aspectos positivos que se han acentuado con la pandemia. Ante las dificultades, algo más de la mitad de los directores opina que el alumnado se ha empoderado y se siente más capaz de superar las dificultades. De esta opinión es el 54% de los directores de Argentina, el 67% de los de Chile, y el 54% de los directores españoles.

El que los alumnos tengan comportamientos positivos de colaboración es detectado por el 73% de los directores argentinos, el 80% de los chilenos y el 77% de los españoles.

La vocación, implicación y motivación del profesorado ha sido la clave esencial para poder superar las dificultades del periodo de cierre y la posterior apertura de los centros. Para el 62% de los directores de Argentina y España y, para el 73% de los directores chilenos, el profesorado se encuentra más animado a seguir las directrices de la dirección del centro y un porcentaje mayor (81% en Argentina, 71% en Chile y 63% en España) son de la opinión de que el profesorado apuesta por nuevos proyectos de trabajo en redes de colaboración.

En resumen, desde el plano socioemocional y desde el punto de vista de los directores de los centros educativos, las sensaciones son positivas en varios aspectos.

- El alumnado se siente más capaz de superar las dificultades.
- Indican que hay comportamientos positivos de colaboración entre el alumnado.
- Las familias han mejorado la comunicación con el profesorado.
- Las familias han mantenido su interés por el aprendizaje de sus hijos a lo largo de la pandemia.

Otros aspectos importantes y también positivos son sensaciones como:

- El profesorado se encuentra más animado a seguir las directrices de la dirección del centro.
- El profesorado apuesta por nuevos proyectos de trabajo en redes y colaboración.

Aunque también se detectan importantes aspectos desfavorables:

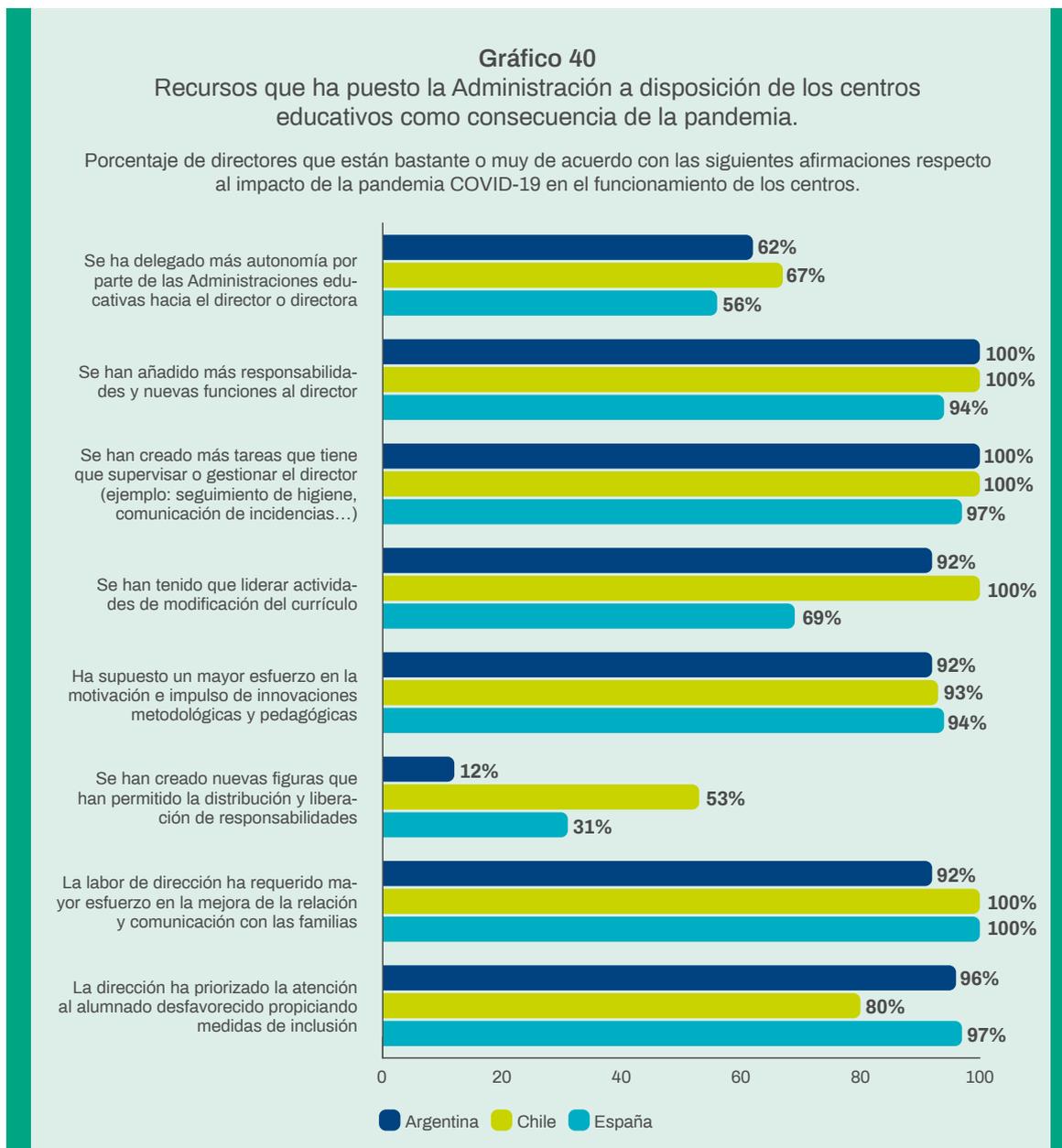
- Se detectan una pérdida de aprendizaje del alumnado.
- Se observa, en algunos países, una pérdida de interés por el aprendizaje por parte del alumnado.
- El alumnado se siente cansado de esta situación de enseñanza a distancia que afortunadamente ya ha cesado.
- Todavía hay profesorado que no se encuentra animado a apostar por nuevos proyectos de trabajo y colaboración.

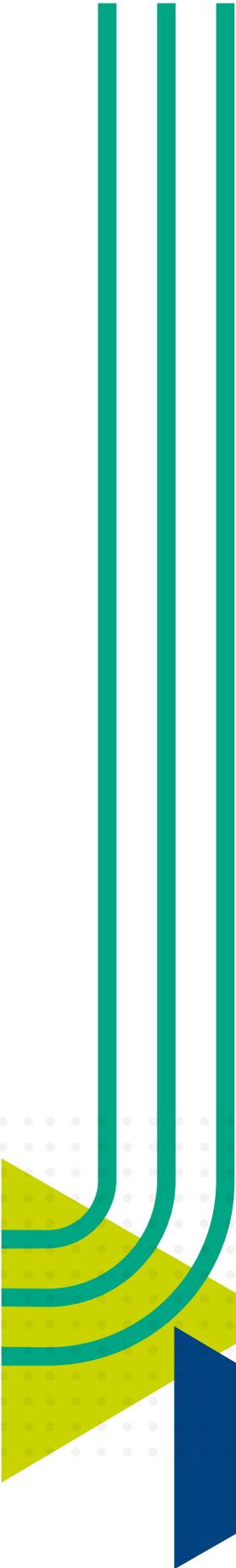


Por último, es importante destacar que los directores señalan que el acompañamiento emocional de los estudiantes es más importante que la enseñanza de los contenidos. Esto es afirmado por el 85% de los directores de Argentina, el 80% de los de Chile y el 63% de los españoles.

La Administración ha realizado un esfuerzo importante en cuanto a los recursos informáticos, disponiendo más ordenadores para el alumnado en la mayoría de los centros y mejorando las plataformas educativas. En cuanto a los recursos humanos, el esfuerzo se ha manifestado en que en algunos centros se ha incrementado el número de profesores de plantilla y el número de profesores de apoyo. En cuanto a los recursos materiales, en España, se han dispuesto partidas económicas en el 50% de los centros y se han mejorado las instalaciones en el 31%.

¿Qué recursos ha puesto la Administración a disposición del centro como consecuencia de la pandemia?





La pandemia ha venido acompañada de más responsabilidades, nuevas funciones del director y nuevas tareas para supervisar y gestionar, como, por ejemplo, el seguimiento de la higiene, la comunicación de incidencias, protocolos, etc. El 100% de los directores de Argentina y Chile, y el 97% de los españoles están de acuerdo con esta afirmación. Para el 100% de los directores de Chile y España se ha empleado más esfuerzo en la mejora de la relación y comunicación con las familias, lo mismo ocurre para el 92% en Argentina.

La dirección ha priorizado la atención al alumnado desfavorecido y ha trabajado para propiciar medidas de inclusión. Esto ocurre para el 96% de los directores argentinos, para el 80% de los chilenos y el 97% de los españoles. El impulso de innovaciones metodológicas y pedagógicas ha requerido un esfuerzo mayor para el 92% de los directores argentinos, 93% y 94% en Chile y España respectivamente.

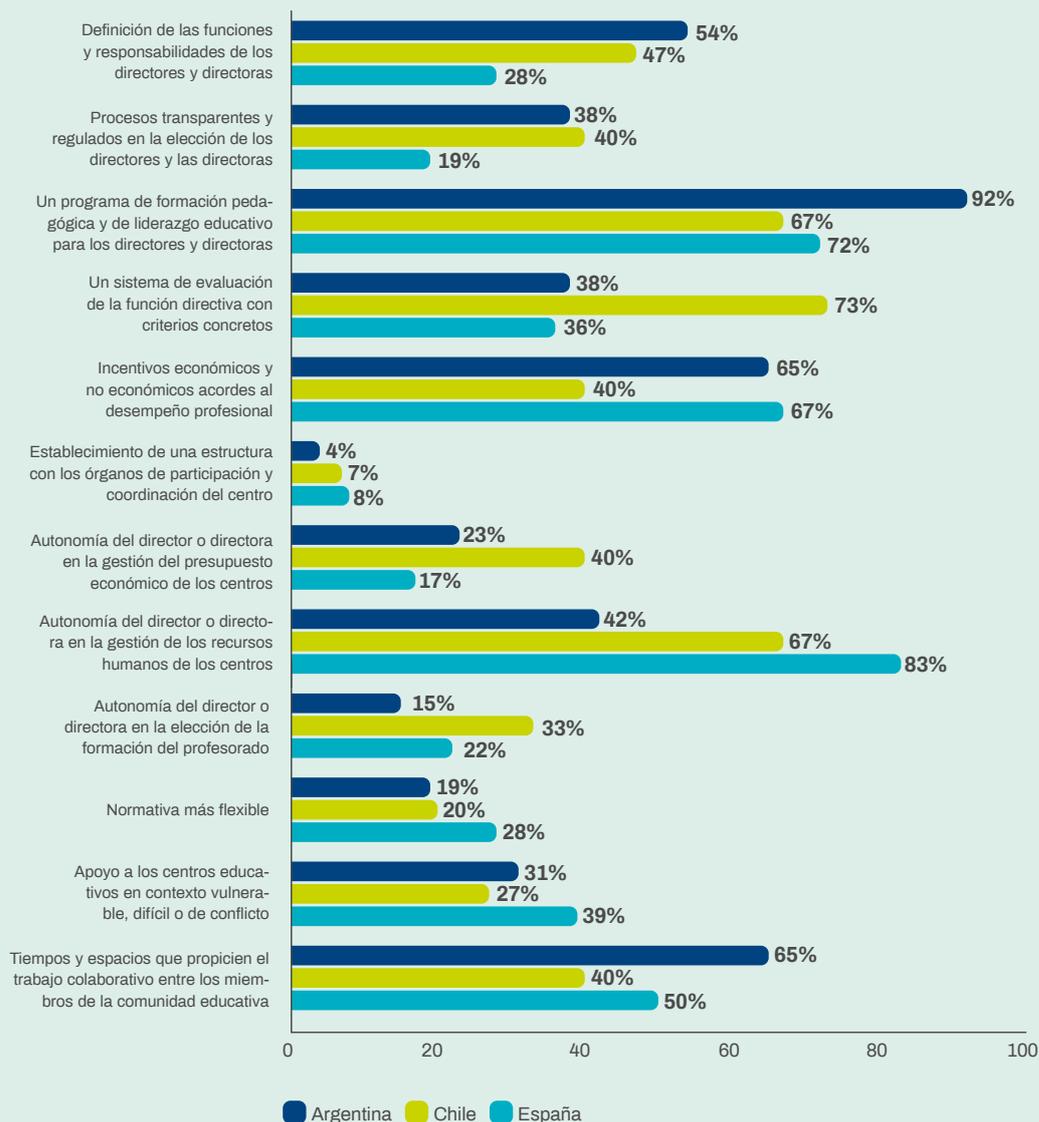
Se ha detectado más autonomía para los centros por parte de la Administración en el 62% de los directores argentinos, el 67% de los chilenos y el 56% de los españoles, aunque no son valores especialmente relevantes. Para un importante porcentaje la gestión de la pandemia no ha sido acompañada de la creación de nuevas figuras que permitiesen la distribución y liberación de responsabilidades, sino que han sido asumidas por la dirección del centro.

¿Qué aspectos considera necesarios para ayudar a los directores y directoras a desarrollar un liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido?

Gráfico 41

Aspectos considerados necesarios para ayudar a los directores y directoras a desarrollar un liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido.

Porcentaje de directores que están bastante o muy de acuerdo con los aspectos indicados (solo se podían elegir 4 máximo).



Esta pregunta es de especial importancia porque recoge las principales demandas de los directores de los centros. En general, las demandas de los tres países son muy similares.

En Argentina, el 92% de los directores demanda un programa de formación pedagógica y liderazgo educativo. En segundo lugar, con un 65%, incentivos económicos y no económicos acordes con el desempeño profesional. En

tercer lugar, y con el mismo porcentaje, tiempos y espacios que propicien el trabajo colaborativo entre los miembros de la comunidad educativa.

En Chile, las tres principales demandas, con un 67% en todos los casos, son la de un programa de formación pedagógica y liderazgo educativo; autonomía del director en la gestión de los recursos humanos de los centros; y tiempos y espacios que propicien el trabajo colaborativo entre los miembros de la comunidad educativa.

En España, la principal demanda, para el 83%, es autonomía del director o directora en la gestión de los recursos humanos de los centros. El 72% reclama un programa de formación pedagógica y de liderazgo educativo para los directores y directoras. La tercera demanda es económica, para establecer incentivos acordes con el desempeño profesional. En cuarto lugar, el 50% de los directores demanda tiempos y espacios que propicien el trabajo colaborativo entre los miembros de la comunidad educativa.

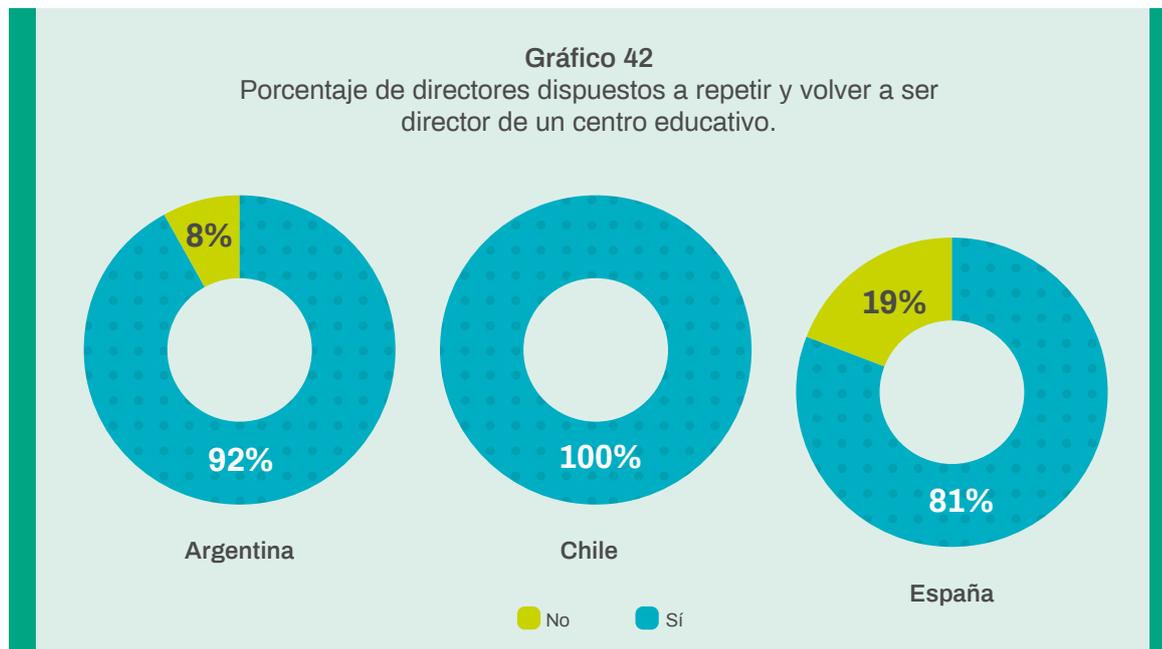
Luego son muy claras las necesidades de los directores de los tres países:

- Un programa de formación pedagógica y liderazgo educativo. Se necesita formación para saber afrontar los retos de la educación del siglo XXI y se demanda una línea de formación que impulse el liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido.
- Autonomía del director y de los centros en la gestión de los recursos humanos. La posibilidad de promocionar a los mejores profesores, de crear plantillas estables en los centros, de gestionar comunidades de profesores que se alineen en un proyecto con líneas de futuro y no depender de la renovación cada año, son la clave que estiman los directores para poder impulsar el liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido.
- Tiempos y espacios que propicien el trabajo colaborativo entre los miembros de la comunidad educativa, lo cual está alineado con el objetivo de la anterior demanda.
- Por último, está la demanda económica para establecer incentivos acordes con el desempeño profesional. Evaluar las responsabilidades y la mejora (tal y como analizó el apartado 1.3.4.) del clima escolar y consecución de objetivos de los Planes de Centro.

Los directores quieren crear Proyectos de Centro donde se implique a toda la comunidad educativa y donde los principios de cooperación, reparto y distribución de responsabilidades e inclusión sean compartidos por todos. Los directores han dejado aparte demandas como definición de funciones y responsabilidades, procesos de elección, estructura organizativa, autonomía en la formación o normativa más flexible. Existe confianza en que el marco normativo es el adecuado.



Tras su experiencia, ¿volvería a ser director o directora?



Pese a todos los obstáculos y demandas no reconocidas, el 92% de los directores y directores de Argentina, el 100% de los directores de Chile y el 81% de los directores de España desean seguir siendo directores. Los directores son, en su mayoría, líderes que están motivados para incorporar a todo el personal educativo a un proyecto común.

» *Es necesario valorar el trabajo de los directores y directoras de los centros educativos, ofrecerles confianza y cubrir sus demandas y necesidades para desarrollar su labor de dirección dentro de los valores y objetivos del liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido.*



capí 4
tulo

ANÁLISIS SINTÉTICO SOBRE

LIDERAZGO DIRECTIVO ESCOLAR

EN IBEROAMÉRICA, REFLEXIONES

Y PROSPECTIVA⁷

Las reflexiones y el análisis prospectivo con los que concluye este informe parten de los resultados de las encuestas piloto realizadas por la OEI –con la colaboración del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) del Ministerio de Educación y Formación Profesional del Gobierno de España–, sobre la presencia del modelo de liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido en Iberoamérica, con especial atención a la opinión de los directores y directoras escolares.

Las respuestas de los directores y directoras al cuestionario diseñado a partir de los rasgos del modelo de liderazgo pedagógico, inclusivo, distribuido y contextualizado en época de pandemia, requiere tener en cuenta el conjunto de resultados consecutivos de la iniciativa estratégica de la OEI sobre liderazgo escolar, es decir:

1. La **revisión conceptual** sobre modelos de liderazgo y buenas prácticas, así como la matriz de especificaciones resultante que define la arquitectura de la herramienta finalmente aplicada (*Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2017. Desarrollo profesional y liderazgo de directores escolares en Iberoamérica*⁸) y los estudios comparados sobre el tema existentes en la región.

2. Los **resultados de la valoración y aplicación piloto** de “la herramienta” (cuestionario estructurado en secciones, dimensiones e indicadores) a las Administraciones educativas de los países participantes de la región (*Liderazgo directivo: dimensiones para el análisis de la normativa sobre los directores y directoras escolares en Iberoamérica*⁹).

Estos trabajos han servido de referencia para valorar los resultados de la encuesta piloto sobre los rasgos del modelo de liderazgo a una muestra incidental de directores y directoras de Argentina, Chile y España (77 en total), analizados en el capítulo anterior de este informe. Es especialmente útil considerar

⁷ Autora: Consuelo Velaz-de-Medrano Ureta.

⁸ <https://oei.int/publicaciones/miradas-sobre-la-educacion-en-iberoamerica-2017-desarrollo-profesional-y-liderazgo-de-directores-escolares-en-iberoamericaa>

⁹ <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/publicaciones/liderazgo-directivo-dimensiones-para-el-analisis-de-la-normativa-sobre-los-directores-y-directoras-escolares-en-iberoamerica>

el segundo punto, por lo que procede recoger sus principales conclusiones de manera sintética.

Resumen resultados Liderazgo directivo: dimensiones para el análisis de la normativa sobre los directores y directoras escolares en Iberoamérica (OEI-INEE, 2019).

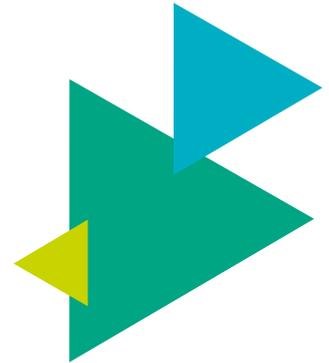
El propósito de este estudio fue analizar el grado en que las políticas públicas sobre dirección escolar expresadas en su normativa estarían fortaleciendo un modelo de liderazgo u otro. Los países participantes fueron: Argentina, Brasil, Cuba, España, Honduras, Nicaragua, Panamá, Portugal y Uruguay.

Definición de las responsabilidades del director o directora escolar, con priorización de las referidas al liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido y utilización de dichas funciones para definir las políticas sobre dirección escolar.

- Los países participantes, de manera mayoritaria, realizan una valoración intermedia del grado en que la normativa establece el *perfil del director o directora escolar mediante la definición de funciones acordes con el modelo de liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido* y, en su caso, también con el perfil de director o directora definido para cada tipo de centro o con la promoción de la innovación y la investigación, habiendo más consenso en el perfil de las funciones del director o directora.
- Solo dos países consideran que está *cuantificado en la normativa el tiempo de trabajo dedicado a tareas de gestión administrativa y tratamiento de la información, liderazgo pedagógico, interacción con la comunidad educativa del centro, interacción con otras organizaciones del entorno y gestión de la convivencia escolar*.
- La mayoría de los países señala que la docencia directa con el alumnado no está cuantificada en la normativa, lo que debería ser objeto de reflexión.
- En general, consideran intermedio (algo o bastante) el *grado de ajuste entre las políticas relativas a la selección, elección, formación y evaluación de directores y directoras escolares al modelo de liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido*, especialmente en formación.

Autonomía del director o directora para tomar decisiones que mejoren la calidad, equidad e inclusión de la educación.

Es más dispar –entre países y subdimensiones– la valoración del grado de autonomía que la normativa otorga al director o directora para flexibilizar su horario y favorecer su labor directiva; seleccionar y renovar la plantilla de docentes; definir y orientar la formación del profesorado; liderar el desarrollo curricular adecuado a las necesidades del alumnado y su contexto; decidir sobre las estrategias, metodologías y recursos pedagógico-didácticos vinculados a la equidad, la calidad y la inclusión; definir y gestionar el presupuesto del centro; definir o adaptar el contenido de la documentación que regula la convivencia; y liderar y promover la participación de la comunidad educativa.



En general, los países de la región consideran que la normativa permite de forma considerable definir o adaptar las normas de convivencia en el centro, pero les concede poca autonomía para seleccionar o renovar la plantilla docente y definir y orientar la formación docente.

Promoción del liderazgo distribuido en función del tamaño del centro.

Si analizamos el grado en que la normativa del modelo de liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido incentiva en los centros de más de 100 alumnos y alumnas, y el grado en que lo hace en los centros de menos de 100, las respuestas de los países parecen mostrar que *la normativa incentiva más en los centros mayores actuaciones coherentes con dicho modelo* (por ejemplo, permite y estimula que el liderazgo directivo se distribuya dentro de las escuelas; prevé la existencia en el centro de órganos de participación y coordinación que contribuyan al proyecto educativo; y define figuras de liderazgo complementarias al director o directora escolar con perfiles propios y funciones específicas) que en los centros pequeños, -menos de 100 alumnos y alumnas) que contemplan en menor medida la creación de equipos directivos de zona o distrito para que el liderazgo directivo se distribuya en un conjunto de escuelas, o la existencia de órganos de participación y coordinación en la zona o distrito escolar que contribuyan al proyecto educativo de cada centro.

Atractivo de la dirección escolar como profesión. Factores estratégicos para atraer y retener en los puestos de liderazgo escolar a los buenos profesionales.

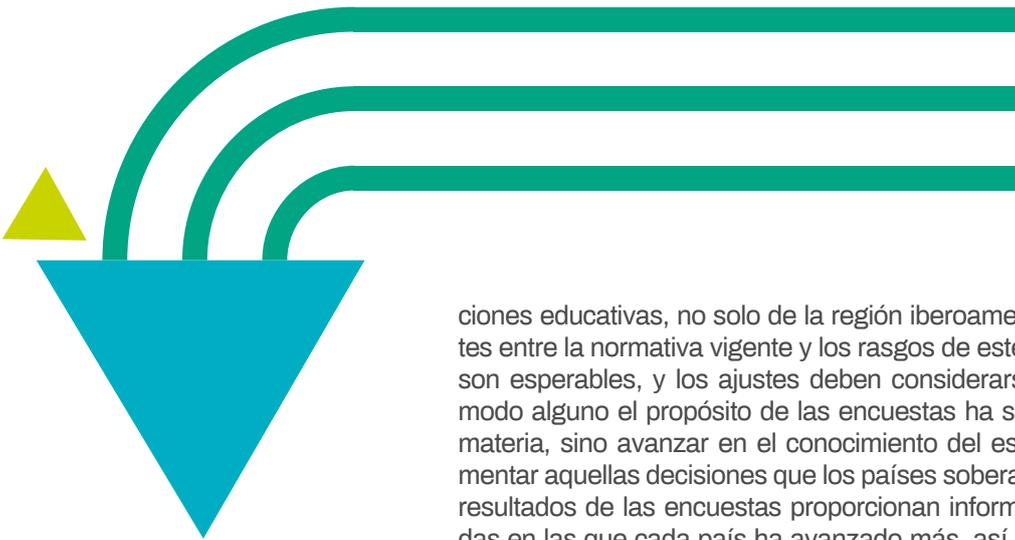
- Todos los países de la región participantes consideran que la normativa incentiva algo o bastante la *profesionalización de directores y directoras*, entendiéndolo por esto que define los méritos y criterios de acceso a la dirección para garantizar la objetividad de los procesos selectivos y que establece salarios para los directores o directoras escolares equiparables a los de otros puestos con responsabilidades similares y un complemento salarial asociado al cargo.
- La mayoría de los países que han participado afirma que en sus programas tienen en consideración las necesidades formativas o de desempeño profesional de los directores y directoras. Asimismo apuntan que su normativa les ofrece a los directores y directoras oportunidades de promoción y formación profesional a otros puestos como la supervisión o inspección educativa, así como la posibilidad de promoción horizontal. Sin embargo, señalan no realizar encuestas para conocer propuestas de formación de los directores y directoras, y más de la mitad de los países de la región marca que la normativa no establece incentivos no salariales de formación/capacitación para ellos y ellas.

Tras este resumen de resultados, en el siguiente apartado se considera de interés reflexionar sobre la presencia de indicadores del liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido en la normativa de los países.

Reflexiones sobre la presencia de indicadores del liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido en la normativa de los países.

Es justo comenzar señalando que el modelo de liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido es un horizonte de trabajo para la inmensa mayoría de las Administra-





ciones educativas, no solo de la región iberoamericana. Por lo tanto, los desajustes entre la normativa vigente y los rasgos de este ambicioso modelo de liderazgo son esperables, y los ajustes deben considerarse como importantes logros. En modo alguno el propósito de las encuestas ha sido evaluar a los países en esta materia, sino avanzar en el conocimiento del estado de la cuestión para fundamentar aquellas decisiones que los países soberanamente decidan acometer. Los resultados de las encuestas proporcionan información valiosa de aquellas medidas en las que cada país ha avanzado más, así como en las que podría avanzar si deseara promover un liderazgo escolar más pedagógico, inclusivo y distribuido. La mayoría de los países realiza una valoración intermedia del grado en que su normativa recogía en la fecha en que se aplicó la encuesta los rasgos de un modelo de liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido, lo que deja mucho margen para la mejora. Sin embargo, hay un grupo de Administraciones educativas –con diferencias importantes dependiendo de la subdimensión de liderazgo valorada– que, en mayor medida, aprecian que su normativa no recoge aun suficientemente los rasgos del modelo de liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido en las 4 dimensiones consideradas.

Todos los países participantes coinciden en que la normativa no cuantifica el tiempo de trabajo de directores y directoras dedicado a tareas de gestión administrativa y tratamiento de la información, liderazgo pedagógico, interacción con la comunidad educativa del centro, interacción con otras organizaciones del entorno y gestión de la convivencia escolar, y en muchos países el tiempo de docencia directa del director o directora tampoco lo está. Puede ser lógico que así sea en la norma básica, en la que se establecen las principales funciones que la dirección escolar debe acometer en su horario de trabajo. La distribución de funciones por horas no es una práctica habitual en la norma, lo que, por otra parte, ni sería fácil de hacer ni recomendable, pues sería una práctica contraria a la autonomía de la dirección, al liderazgo distribuido y a la contextualización de su tarea. La distribución temporal de sus funciones suele realizarse de forma indirecta, por ejemplo, cuando el centro establece el calendario de reuniones de los órganos de gestión, coordinación y participación. Hay solo un indicador en el que, en principio, podría esperarse una mayor regulación: la docencia del director o directora. No obstante, se entiende que esta circunstancia dependerá de muchas variables contextuales (tamaño del centro o suficiencia de docentes por especialidades, entre otras), por lo que parece más indicado regularlo mediante normas de menor rango y periodo temporal más acotado que el que contempla la norma básica de obligado cumplimiento en todos los centros.

En términos generales, el informe OEI-INEE, 2019 muestra evidencias que ponen de manifiesto la necesidad de avanzar en políticas públicas que inspiren, faciliten, evalúen y reconozcan la práctica de un liderazgo directivo más pedagógico, inclusivo y distribuido en la región.

A continuación, se muestra una síntesis del análisis presentado en el capítulo anterior.

Resumen de los resultados del cuestionario del director o directora sobre Liderazgo directivo en Iberoamérica

Como ya se ha comentado, la muestra no puede considerarse representativa a nivel nacional del conjunto de directores y directoras ni del conjunto de centros educativos en que trabajan, pero ello no les resta interés para poder identificar tendencias y reflexionar sobre sus opiniones acerca del liderazgo escolar.

Participantes: Argentina, Chile y España. En total, 77 directores y directoras.

Definición de las responsabilidades del director o directora escolar, con priorización de las referidas al liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido y utilización de dichas funciones para definir las políticas sobre dirección escolar.

- Apoyo normativo al modelo de liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido. En general, existe una percepción positiva de que el marco normativo proporciona apoyo para el desempeño de un liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido tanto desde el punto de vista de la normativa como analizando las posibilidades de los directores: impulsar proyectos comunes, apoyar al profesorado, promover el compromiso común, impulsar prácticas de equidad e integración son aspectos que son valorados y animados a desarrollar. La cuestión en la que los directores se sienten más reforzados por parte de la normativa es a la hora de impulsar prácticas que fomenten la equidad, la integración y el respeto, en concreto, de los más desfavorecidos. La defensa y empoderamiento de la justicia social es un aspecto común en el sentir de los directores educativos.
- Tiempo dedicado a tareas directivas mencionadas en el cuestionario: gestión administrativa y tratamiento de la información; liderazgo pedagógico; docencia directa con el alumnado; interacción con la comunidad educativa del centro; interacción con otras organizaciones del entorno; y gestión de la convivencia escolar u otro tipo de tareas. Los directores especifican el porcentaje de su tiempo dedicado a cada una, observándose en los tres países que las tareas que requieren más tiempo son la gestión administrativa, el liderazgo pedagógico y otro tipo de tareas que no están incluidas en los apartados anteriores. En promedio, los directores y directoras de los tres países indican dedicar al conjunto de tareas entre 40 y 42 horas a la semana.
- Acceso regulado al cargo. Los directores de los tres países afirman que existe un proceso regulado para el acceso al cargo de director. El primer criterio más utilizado en la selección en Argentina son los años de experiencia; en Chile, las habilidades personales de liderazgo; y, en España, el aspecto más valorado es el proyecto de dirección que presenta el candidato o candidata.
- Formación. A juicio de los directores y directoras escolares, las Administraciones educativas les proponen programas de formación que se ajustan a un modelo de liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido. Sin embargo, opinan que la formación no está diferenciada en función de la experiencia. Esto es lo que piensan el 70% de los directores en Argentina, el 72% de los directores españoles y el 47% de los chilenos. Llama la atención que pocos directores opinan que la *Administración realiza una labor de acompañamiento (mentoría)* de los directores noveles. En Chile, el 33% habla de este programa, y solo el 19% en Argentina y el 14% en España.

- **Evaluación del desempeño.** De forma mayoritaria, los directores declaran que, entre los factores analizados para evaluar el desempeño, el más utilizado es la consecución de objetivos del Plan Anual de Centro.
- **Salario equivalente a puestos directivos en otros sectores.** *En los tres países la opinión de los directores es que su salario no es acorde al de otras personas en puestos con niveles de responsabilidad similares.* Los encuestados reflejan que existe una demanda unánime de que la remuneración económica sea más adecuada al grado de responsabilidad que asumen los directores en los centros escolares.

Autonomía del director o directora para tomar decisiones que mejoren la calidad, equidad e inclusión de la educación.

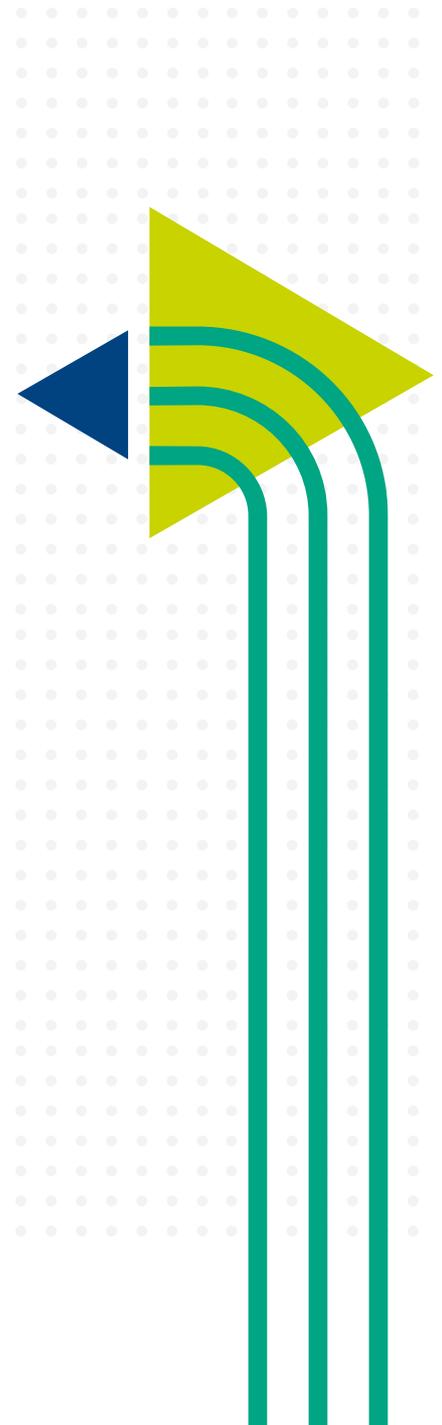
La mayoría de los directores y directoras de los países participantes opina que tienen *bastante o mucha autonomía para flexibilizar su horario y poderlo dedicar a las distintas tareas de dirección.* Sin embargo, la tarea para la que menos autonomía dicen tener (en especial los directores de Argentina y España,) es la posibilidad de selección y renovación de la plantilla de docentes, para la que en Chile hay más posibilidades. *Con respecto a la autonomía para definir la formación del profesorado de su centro o liderar el desarrollo curricular hay bastante disparidad entre países.* La mayoría opina que hay entre bastante y mucha autonomía a la hora de definir la formación del profesorado. En Chile (73%) y España (53%) los directores opinan que hay entre bastante y mucha autonomía a la hora de definir la formación del profesorado. En Argentina solo el 38% puede influir en su formación.

Por otra parte, en el caso de la autonomía para gestionar el presupuesto del centro, hay bastante disparidad entre sus respuestas. Los directores declaran tener más autonomía a la hora de gestionar la resolución de conflictos que a la hora de adaptar la documentación que regula la convivencia a las características del centro. En general, los directores se consideran con bastante autonomía para liderar y promover la participación de la comunidad educativa (alumnado, profesorado, familias y agentes locales).

En conclusión, las acciones de los directores están mediatizadas por lo impuesto desde las Administraciones educativas (pues son sus representantes ante la comunidad escolar), pero *los directores participantes opinan que la autonomía es esencial para poder impulsar proyectos, mejorar la calidad del trabajo del profesorado y desarrollar planes de trabajo, todo ello íntimamente ligado al liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido que se desea promover, donde la complejidad y la larga duración de los procesos administrativos que acompañan a decisiones educativas son un gran escollo además de afirmar que necesitan sentirse más respaldados por la Administración en sus decisiones.*

Promoción del liderazgo distribuido en función del tamaño del centro.

Sobre esta sección se preguntó exclusivamente a directores y directoras de centros de más de 100 alumnos/as. Los directores consideran que, en la medida de sus posibilidades, propician la distribución del liderazgo en el centro, tanto a través de los órganos (de consulta, participación o coordinación) existentes y de las figuras intermedias como propiciando espacios periódicos de diálogo y trabajo colaborativo, y así dicen hacerlo la casi totalidad de directores y directoras de la muestra. Un órgano de participación consultivo o un órgano de participación decisorio no tiene porqué restar liderazgo al director o directora, sino propiciar el respaldo de la comunidad educativa a las decisiones tomadas conjuntamente.



La voluntad de distribuir el liderazgo en el centro, teniendo en cuenta la opinión de los órganos de participación o propiciar espacios y momentos de encuentro, son aspectos que dicen desarrollar los directores y directoras de la muestra para conseguir en los centros educativos estructuras democráticas que recojan opiniones, analicen datos, sugieran estrategias y determinen los objetivos y metas de los centros educativos.

Atractivo de la dirección escolar como profesión. Factores estratégicos para atraer y retener en los puestos de liderazgo escolar a los buenos profesionales.

- Las respuestas de los directores y directoras participantes acerca de su salario (fijo en Argentina, complemento salarial en función del tipo de centro en España y Chile), y de la oferta de incentivos no salariales como formación o investigación (solo en Chile es mayoritaria la opinión de que los reciben), se infiere que la profesionalización de la función directiva debería apoyarse en una categorización definida del puesto, con incentivos profesionales y salariales, con perspectiva profesional de futuro que oferte puestos en consonancia con los niveles de desempeño desarrollados y experiencia en el puesto. Con la excepción de Chile, la evaluación del desempeño no prevé una repercusión salarial.
- La profesionalización también exige una rendición de cuentas, la posibilidad de mejora y la evaluación de la realización del trabajo. Además, se podría asociar a complementos económicos en función de la evaluación del desempeño.
- Una de las mayores demandas de los directores y directoras es la profesionalización de la función directiva, con procesos selectivos objetivos, funciones más reguladas, nivel diferenciado del profesorado y salarios ajustados a su puesto de responsabilidad. De hecho, el salario se considera uno de los atractivos de la función directiva.

Educar en tiempos de emergencia.

Esta sección se incluyó como consecuencia del cierre de los centros educativos, la enseñanza a distancia y la implantación de nuevas metodologías debido a la pandemia por COVID-19, que llevo a incluir una sección específica a la encuesta a los directores y directoras referido al estado de ánimo y salud emocional en el ámbito educativo.

- La mayoría de los directores participantes de los tres países opina que el gran cambio en el funcionamiento de los centros fue la utilización de tecnologías digitales en la enseñanza. En un principio, el esfuerzo del profesorado por adoptar nuevas metodologías exigidas por la enseñanza a distancia fue muy importante. Desde el punto de vista de los directores, el 60% dice que se adaptó fácilmente en Argentina y en Chile, mientras que, para el 89% de los directores españoles, esta adaptación fue sencilla. Un aspecto muy positivo ha sido la colaboración de las familias, especialmente para los directores españoles y chilenos, pero destacan como aspectos muy negativos la carga de trabajo de los docentes y el aumento de las desigualdades entre el alumnado, especialmente aquellos que necesitaron medidas inclusivas específicas, como corroboran también los estudios internacionales. En general, creen que el alumnado ha sufrido pérdidas en su aprendizaje, en algunos casos también pérdida de interés por las tareas (así lo destacan en Argentina y Chile), por estar cansados



y, especialmente para los directores y directoras de Chile, las familias han perdido interés por la educación.

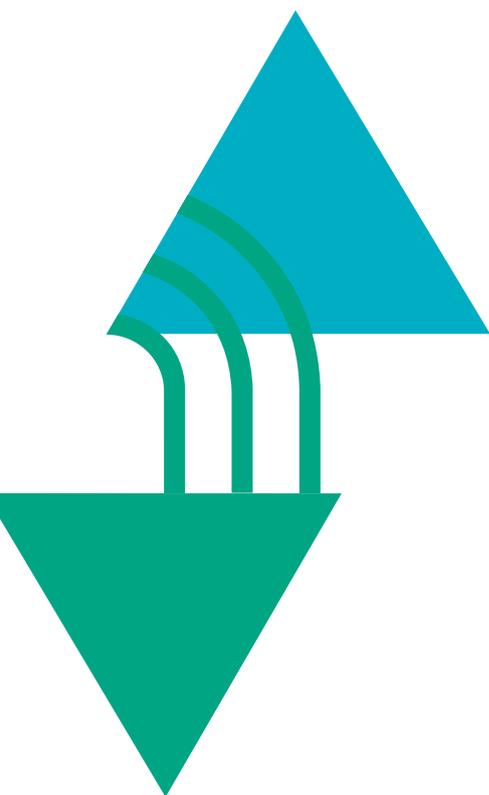
- Otros aspectos positivos acentuados por la pandemia, los directores y directoras destacan el aumento de la comunicación familia-escuela, el empoderamiento e interés por colaborar del alumnado y, desde luego, la vocación, implicación y motivación del profesorado para superar dificultades, seguir las directrices de los líderes escolares, trabajar colaborativamente y en red y apostar por proyectos innovadores. La dirección ha priorizado la atención al alumnado desfavorecido y han trabajado para propiciar medidas de inclusión, dedicando mucho esfuerzo a impulsar innovaciones metodológicas y pedagógicas.
- Es importante destacar que, muy mayoritariamente, los directores señalan que el acompañamiento emocional de los estudiantes es más importante que la enseñanza de los contenidos.
- La Administración ha pedido esfuerzos extraordinarios a los directores – más responsabilidades, nuevas funciones, nuevas tareas para supervisar y gestionar el seguimiento de la higiene, comunicación de incidencias, protocolos, etc.–, no siempre proporcionando más personal para apoyarlos, aunque también ha dado mayor autonomía a los centros.

Aspectos considerados necesarios para ayudar a los directores y directoras a desarrollar un liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido.

Las respuestas de los directores y directoras de los tres países participantes son muy similares:

- En Argentina, casi la totalidad de los directores demandan un programa de formación pedagógica y liderazgo educativo, seguido de incentivos económicos y no económicos acordes con el desempeño profesional, así como tiempos y espacios que propicien el trabajo colaborativo entre los miembros de la comunidad educativa.
- En Chile, las tres principales demandas son un programa de formación pedagógica y liderazgo educativo, autonomía del director o directora en la gestión de los recursos humanos de los centros, y tiempos y espacios que propicien el trabajo colaborativo entre los miembros de la comunidad educativa.
- En España, la principal demanda es mayor autonomía del director o directora en la gestión de los recursos humanos de los centros, seguida de un programa de formación pedagógica y de liderazgo educativo, establecer incentivos acordes con el desempeño profesional y tiempos y espacios que propicien el trabajo colaborativo entre los miembros de la comunidad educativa.

» ***Pese a todos los obstáculos y demandas no reconocidas, hay que destacar que la mayoría de los directores y directoras de la muestra de los tres países dice que volverían a ser directores.***



Conclusiones generales y prospectiva

Hay un **primer grupo de conclusiones** referidas a los dos estudios ya publicados por la OEI (sobre la normativa en el 2017 y sobre las administraciones en el 2019), y a este estudio actual (opinión directores y directoras) de los que pueden derivarse algunas propuestas para el futuro:

- Lo que refleja y no refleja **la normativa**. *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2017. Desarrollo profesional y liderazgo de directores escolares en Iberoamérica*¹⁰. Disponemos de la valoración sobre la disponibilidad o grado de presencia de los indicadores del modelo de liderazgo escolar en la normativa de sus países (a juicio de las Administraciones educativas).
- Lo que opinan **las Administraciones**. *Liderazgo directivo: dimensiones para el análisis de la normativa sobre los directores y directoras escolares en Iberoamérica*¹¹. Disponemos también de las contestaciones de las Administraciones educativas a un cuestionario muy similar al que posteriormente respondió una muestra de directores y directoras escolares.
- La opinión de **los directores y directoras**. En tercer lugar, en este informe se muestran las opiniones de una muestra incidental de directores y directoras al cuestionario sobre liderazgo, con algunas variaciones en el tipo de respuesta requerida.

Los países participantes y los expertos consultados coinciden en una valoración que también es una primera conclusión de este informe: el **indiscutible interés conceptual y exploratorio de este conjunto de resultados**, pese a que su mayor calado en este momento se obtiene al considerar cada tipo de respuesta, por ser difícil establecer comparaciones habida cuenta de que el sujeto que responde es distinto (normativa/Administración/director/a), y que no todos los países participaron en las tres encuestas piloto. El interés se manifiesta en un conjunto de resultados:

- La amplia **revisión conceptual** condujo al diseño de una completa matriz de especificaciones que, a juicio de los expertos consultados, cubre satisfactoriamente el dominio de lo que se desea conocer (el liderazgo escolar y, más concretamente, el modelo pedagógico, inclusivo y distribuido), en una estructura multidimensional que operativiza y agrupa un conjunto de indicadores del liderazgo escolar. Los nueve países participantes en la valoración de los indicadores del modelo teórico de liderazgo, los consideran muy relevantes y apropiados para explorar el modelo predominante en la normativa y en la práctica directiva.
- El cuestionario construido para que las **Administraciones** educativas de los países validaran la relevancia de los indicadores y, muy importante, para que verificaran su presencia o ausencia en la normativa vigente, ha sido una herramienta de gran utilidad que ha cumplido sobradamente su propósito.
- El cuestionario de este informe (ver anexo) aplicado a una muestra de directores y directoras escolares, es igualmente **una herramienta poten-**

¹⁰ <https://oei.int/publicaciones/miradas-sobre-la-educacion-en-iberoamerica-2017-desarrollo-profesional-y-liderazgo-de-directores-escolares-en-iberoamericaa>

¹¹ <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/publicaciones/liderazgo-directivo-dimensiones-para-el-analisis-de-la-normativa-sobre-los-directores-y-directoras-escolares-en-iberoamerica>



cialmente muy valiosa para futuros estudios extensivos, en los que podrá comprobarse su fiabilidad y validez y cuyos resultados podrán generalizarse a la población de directores.

Un segundo grupo de *conclusiones se refiere al contenido de la **normativa sobre liderazgo escolar***:

- En todas las dimensiones del modelo (OEI, 2017), es consistente la existencia de dos grupos de países: tres países cuyas Administraciones educativas consideran que sus normas sobre liderazgo escolar no recogen muchos de los rasgos-indicadores del modelo teórico sobre el que se indaga (perfil de las funciones directivas, autonomía, distribución del liderazgo, etc.), y un grupo de seis países que consideran en mayor medida –aunque solo en grado intermedio– que su normativa las recoge (por ejemplo, establece el perfil del director o directora escolar mediante la definición de funciones acordes con el modelo de liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido, el grado de ajuste entre las políticas relativas a la selección, elección, formación y evaluación de directores y directoras escolares al modelo de liderazgo pedagógico, o la autonomía de los directores y directoras para definir o adaptar las normas de convivencia en el centro).
- Asimismo, se constatan grandes disparidades entre países y subdimensiones, por ejemplo, en la valoración del grado de autonomía que la normativa otorga al director o directora para seleccionar o renovar la plantilla docente, el grado en que la normativa incentiva actuaciones coherentes con el modelo de liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido, o la profesionalización de directores y directoras.

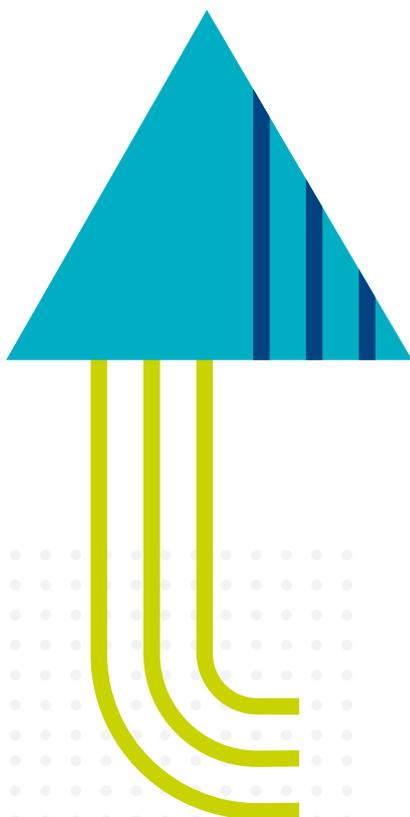
Un último grupo de conclusiones se refiere a las opiniones de la muestra incidental de directores escolares de Argentina, Chile y España (77 directores y directoras). Aun tratándose de una muestra pequeña y no representativa de la población de los directivos en cada país (especialmente en lo que atañe al sexo, la titularidad del centro –pública/privada– y el tamaño del centro), se aprecian algunos patrones de respuesta que suscitan interrogantes y sugieren propuestas de futuro.

- La primera es la necesidad de reflexionar en mayor profundidad sobre el contexto político en el que los directores y directoras han respondido a la encuesta, es decir, en qué normativa están pensando cuando responden, qué cultura escolar y de liderazgo está más consolidada en el sistema como consecuencia de las sucesivas políticas o en qué medida influye el tamaño y tipo de centro (público/privado; rural/urbano; de especial complejidad educativa o no), entre otros condicionantes y moduladores de sus respuestas.

Una situación de enorme impacto ha sido la pandemia por COVID-19 y el cierre presencial de las escuelas, que ha evidenciado de manera extraordinaria que al modelo de liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido hay que añadirle una competencia más: **el liderazgo contextualizado**. Se trata, sin duda, de una dimensión fundamental siempre que los sistemas educativos puedan verse seriamente afectados por los conflictos armados, los desplazamientos masivos y las catástrofes humanitarias, ambientales o sanitarias.

Según los directores y directoras de la muestra, el gran cambio en el funcionamiento de los centros fue la exigencia de utilizar tecnologías digitales





para el aprendizaje, la enseñanza, la comunicación, la atención a la diversidad y los cuidados a distancia. La adaptación ha sido diferente en función de los países, pero, sin duda, en función del tipo de centro y su contexto.

Como aspectos positivos acentuados en esta difícil y exigente situación, muchos directivos destacan la mayor comunicación y colaboración de las familias, el interés del alumnado por colaborar y, desde luego, la vocación e implicación del profesorado para superar dificultades, seguir las directrices de los líderes escolares, trabajar colaborativamente y en red, y apostar por proyectos innovadores. La dirección ha priorizado la atención al alumnado desfavorecido, ha trabajado para propiciar medidas de inclusión y ha dedicado mucho esfuerzo a impulsar innovaciones metodológicas. En los tres países reconocen que la Administración ha pedido funciones nuevas y esfuerzos extraordinarios a los directores, en algunos casos sin aportar los recursos necesarios, aunque también ha dado mayor autonomía a los centros. Como aspectos más negativos destacan el aumento de las desigualdades entre el alumnado, así como la carga y dificultad del trabajo de los docentes muchas veces sin la formación necesaria para acometerlas.

- En general, existe una percepción positiva de que el marco normativo permite o proporciona apoyo para impulsar proyectos comunes, apoyar al profesorado, promover el compromiso común, así como impulsar prácticas de equidad e integración. No obstante, en términos generales, la encuesta pone de manifiesto la necesidad de avanzar –con diferente intensidad según los países– en políticas públicas que inspiren y faciliten en mayor medida la práctica de un liderazgo directivo más pedagógico, inclusivo y distribuido en la región. Muestra de ello es que, según los directores y las directoras, una de las tareas que les requiere más tiempo es la gestión administrativa. Por otra parte, la formación que se les ofrece no está diferenciada en función de su experiencia en el cargo, y se observa que, en el grado de autonomía para gestionar el presupuesto, definir la selección y formación del profesorado de su centro o liderar el desarrollo curricular hay bastante disparidad entre países.

La autonomía es esencial para poder impulsar proyectos, mejorar la calidad del trabajo del profesorado y desarrollar planes de trabajo, todo ello íntimamente ligado al liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido que se desea promover, que es un gran escollo la complejidad y la larga duración de los procesos administrativos que acompañan a decisiones educativas, y que necesitan el sentirse más respaldados por la Administración en sus decisiones. La profesionalización de la función directiva debería apoyarse en una mejor definición del perfil de competencias del puesto, con incentivos profesionales y salariales, y con perspectiva de desarrollo que les permita promocionar en consonancia con los niveles de desempeño y experiencia.

- La tercera conclusión se refiere al reconocimiento de algunas discordancias entre las tres fuentes de información (normativa/Administración/directores/as). Pese al limitado poder inferencial de los resultados de la encuesta, la comparación de la normativa de los países en materia de dirección escolar –con las respuestas ofrecidas por la Administración y los directores a los cuestionarios piloto–, en ocasiones muestra cierta divergencia entre las distintas fuentes de un mismo país. Este caso se da, por ejemplo, cuando una Administración considera bajo el grado en que la norma permite al director o directora definir o adaptar la documentación que regula la convivencia, mientras que los directores y las directoras lo valoran en un grado intermedio (3 en escala de 6), y el 54% considera que

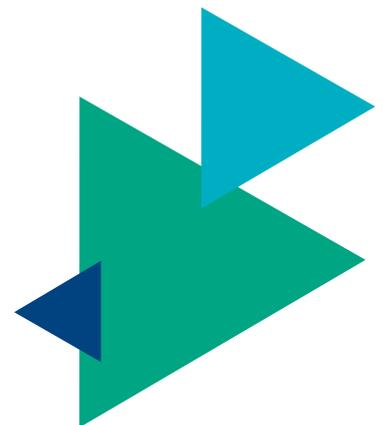
la norma se lo permite. Asimismo, hay casos en los que la Administración de un país considera bajo el grado en que la normativa permite al director o directora liderar y promover la participación de la comunidad educativa y, sin embargo, en el piloto del cuestionario de este informe lo valora en un grado muy bajo (1 en escala de 6), mientras que el 85% de los directores y las directoras que han participado consideran que la normativa se lo permite. Además, también ocurre que se señala que la normativa recoge en un grado bajo la mayoría de los indicadores sobre la autonomía del director o directora para tomar decisiones que mejoren la calidad, equidad e inclusión de la educación, y, sin embargo, en varios de esos indicadores las respuestas de la misma Administración y de los directores y directoras a la encuesta piloto contradicen esta afirmación.

En definitiva, la discrepancia entre lo que refleja la normativa y la opinión del director o directora puede explicarse aludiendo a su percepción en el contexto de su centro, a la cultura organizativa del establecimiento o, incluso, al desconocimiento de la normativa en todos sus extremos, entre otras causas. Lo que más puede llamar la atención es la discrepancia entre lo que la normativa establece según la Administración, y lo que la misma Administración responde, cuyas causas pueden ser muy diversas, como, por ejemplo, que las encuestas son respondidas por personas distintas. Estas discrepancias entre en las fuentes de los países que han participado en los tres estudios no son demasiado frecuentes, pero sí recomiendan una reflexión sobre su significado y futura mejora:

- El modelo de liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido es un horizonte de trabajo para la inmensa mayoría de las Administraciones educativas, no solo de la región iberoamericana. Por lo tanto, los desajustes entre la normativa vigente y los rasgos de este ambicioso modelo de liderazgo son esperables, mientras que los ajustes deben considerarse como importantes logros. En modo alguno el propósito de las encuestas ha sido evaluar a los países en esta materia, sino avanzar en el conocimiento del estado de la cuestión para fundamentar aquellas decisiones que los países decidan acometer. Los resultados de las encuestas proporcionan información valiosa de aquellas medidas en las que cada país ha avanzado más, así como en las que podría avanzar si deseara promover un liderazgo escolar más pedagógico, inclusivo y distribuido.
- Siendo cierto lo anterior, también sería pertinente afinar la herramienta destinada a recoger información sobre la normativa y el modelo, de manera que aumente su fiabilidad garantizando la claridad de la información que se solicita en cada indicador.

Parece oportuno finalizar el capítulo de conclusiones destacando los aspectos que los directores y directoras consideran más necesarios para poder desarrollar un liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido, que debería llevarnos a la reflexión y toma de decisiones, especialmente por parte de las Administraciones educativas de los países iberoamericanos. Sus demandas son:

- Un línea o programa de formación sobre liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido (además de contextualizado), que les ayude a afrontar los retos de la dirección en las escuelas actuales.
- Autonomía del director y de los centros en la gestión de los recursos humanos. La posibilidad de promocionar a los mejores profesores, de crear plantillas estables en los centros, de gestionar comunidades de profesores que se alineen en un proyecto de futuro, así como no depender de la





rotación de docentes cada curso. Estas son las claves que los directores estiman necesarias para poder impulsar el modelo de liderazgo que se pretende.

- Tiempos y espacios que propicien el trabajo colaborativo entre los miembros de la comunidad educativa, lo cual está alineado con el anterior punto.
- Incentivos salariales y no salariales acordes con el puesto, la dificultad y los resultados. Por ello, también solicitan algo que en este momento no se da en los tres países, a una evaluación de su desempeño en la mejora del clima escolar y la consecución de objetivos de los Planes del Centro, asociada a incentivos.

En general, los directores y directoras participantes quieren impulsar Proyectos de Centro en los que se implique toda la comunidad educativa, y que los principios de cooperación, reparto y distribución de responsabilidades e inclusión sean compartidos por todos. Han dejado aparte demandas como definición de funciones y responsabilidades, procesos de elección, estructura organizativa, autonomía en la formación o normativa más flexible, existiendo confianza en que el marco normativo es el adecuado.

Como conclusión final nos quedamos con la idea de que, **pese a todos los obstáculos** y demandas no reconocidas –especialmente durante la pandemia–, **la mayoría de los directores y directoras participantes dicen que volverían a ser directores.**

Es necesario valorar y acompañar su trabajo en mayor medida, depositar confianza en ellos, tener en cuenta sus opiniones y cubrir sus necesidades para desempeñar la dirección de un centro dentro de los valores y objetivos del liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido. La evaluación de su contribución a estos avances ha de ser reconocida en su desarrollo profesional.

re feren cias

The image features a dark blue background with the text 're', 'feren', and 'cias' stacked vertically in a white, sans-serif font. The text is partially obscured by abstract geometric graphics. A yellow triangle with three blue curved lines extending from its right side is positioned above the 're'. A green triangle with three yellow curved lines extending from its bottom is positioned above the 'feren'. A cyan triangle with three green curved lines extending from its bottom is positioned below the 'feren'. A yellow triangle with a white triangle inside it is positioned to the left of the 'feren'. A small cyan triangle is positioned above the 'feren'. A large cyan triangle with three green curved lines extending from its bottom is positioned below the 'cias'.

Capítulo 1

- Aoki, T. T. (2011). Teaching as indwelling between two curriculum worlds. In W. F. Pinar & R. L. Irwin (Eds.), *Curriculum in a new key: the collected works of Ted T. Aoki* (pp. 159-165). Routledge.
- Conrad, S. (2019). *O que é a história global?* Edições 70.
- Couldry, N., & Mejias, U. A. (2019). *The costs of connection. How data is colonizing human life and appropriating it for capitalism*. Stanford University Press.
- Ferreira, N. C. (Org.). (2003). *A gestão da educação na sociedade mundializada*. DP&A Editora.
- Fullan, M. (2015). *The new meaning of Educational change* (Fth ed.). Teachers College Press.
- Fullan, M. (2016). *La dirección escolar. Tres claves para maximizar su impacto*. Morata.
- Giddens, A. (2020). *Dualidade da estrutura. Agência e estrutura*. Celta Editora.
- Gimeno Sacristán, J., Alonso, R. F., Perrenoud, P., & Linuesa. M. C. (2012). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (2ª ed.). Morata.
- Gleeson, J., Klenowski, V., & Looney, A. (2020) Curriculum change in Australia and Ireland: a comparative study of recent reforms. *Journal of Curriculum Studies*, 52 (4), 478-497. <https://www.doi.org/10.1080/00220272.2019.1704064>
- Goodson, I. (2008). *Conhecimento e vida profissional. Estudos sobre educação e mudança*. Porto Editora.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2007). *Liderança sustentável*. Porto Editora.
- Hargreaves, A., & Fullan (2012). *Professional capital. Transforming teaching in every school*. Routledge.
- Imants, J., & Van der Wal, M. M. (2020) A model of teacher agency in professional development and school reform. *Journal of Curriculum Studies*, 52 (1), 1-14. <https://www.doi.org/10.1080/00220272.2019.1604809>
- Laborinho, A.P., Díaz, T., Barros, P., Pérez, B., & Martínez, A. (Coords.). (2020). *Miradas sobre educação na Ibero-América. Competências para o século XXI na Ibero-América*. OEI.
- Laborinho, A.P., Díaz, T., Barros, P., Pérez, B., & Martínez, A. (Coords.). (2020). *Miradas sobre educação na Ibero-América. Competências para o século XXI na Ibero-América*. OEI.
- Lessard, C., & Carpentier, A. (2016). *Políticas educativas. A aplicação na prática*. Editora Vozes.
- Meng, T. & Risku, M. (2019) A distributed leadership perspective on the Finnish curriculum reform 2014. *Journal of Curriculum Studies*, 51 (2), 229-244: <https://www.doi.org/10.1080/00220272.2018.1499806>
- OECD (2019). *OECD future of education and skills 2030. OECD learning compass 2030. A series of concept notes*. OECD
- OEI (2017). *Miradas sobre Educación en Iberoamérica. Desarrollo profesional y liderazgo de directores escolares en Iberoamérica*. OEI.
- OEI (2020). *Liderança em contexto escolar. Dimensões para análise da regulamentação de diretores e diretoras de escolas na Ibero-América*. Madrid: OEI e escolas na

- Pacheco, J. A. (2019). *Inovar para mudar a escola*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A., Morgado, J. C., Sousa, J. R. (Coord.) (2020). *Avaliação institucional e Inspeção: perspetivas teórico-conceptuais*. Porto: Porto Editora.
- Pinar, W. F. (2004). *What is curriculum theory?* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rizvi, F., & Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid: Morata.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco, CA: Wiley.
- Spillane, J. P., Halverson, R. & Diamond, J. B. (2004) Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36 (1), 3-34. <https://www.doi.org/10.1080/0022027032000106726>
- Tian, M. (2016). Distributed leadership in Finnish and Shanghai schools. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research*, 571. <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/52197>
- Timperley, H. (2008) A distributed perspective on leadership and enhancing valued outcomes for students. *Journal of Curriculum Studies*, 40 (6), 821-833. <https://www.doi.org/10.1080/00220270802172208>
- Torres, L. L., & Palhares, J. A. (2014). *Entre mais e melhor escola em democracia. Inclusão e excelência no sistema educativo português*. Lisboa: Mundos Sociais.
- United Nations [UN] (2015). *The sustainable development goals*. New York, NY: United Nation.
- Zeichner, K. (2013). *The struggle for the soul of teaching and teacher education*. London: Routledge.

Capítulo 2

Abrantes, P. et al (2018). *Avaliação externa de escolas. Proposta de modelo para o 3º ciclo de avaliação. Relatório final*. Ministério da Educação.

Batista, N. C., & Pereyra, M. A. (2020). A gestão democrática da escola pública em contextos de reformas educacionais locais: Estudo comparado entre Brasil e Espanha. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28 (2). <https://www.doi.org/10.14507/epaa.28.4285>

Barroso, J. (2013). La dirección de la escuela: tensiones en el presente, desafíos para el futuro. *Organización y Gestión Educativa*, 21 (2), 19-22.

BCPVPA Standards Committee (2019). *Leadership standards for principals and vice-principals in British Columbia*. <https://www.bcpvpa.org/resources/publications/leadership-standards-for-p-vp-in-bc>

Bolívar, A. (2013). La dirección de centros en España: de la gestión al liderazgo. In A. Villa (Ed.), *Liderazgo pedagógico en los centros educativos: Competencias de equipos directivos, profesorado y orientadores* (145-177). Universidad de Deusto y Ediciones Mensajero.

Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 9-33.

Bolívar, A. (2018). *El liderazgo pedagógico de la dirección escolar en España: limitaciones y acciones*. El liderazgo pedagógico de la dirección escolar en España: limitaciones y acciones (researchgate.net)

- Bolívar, A., López, J. y Murillo, F.J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60.
- Brito-Coelho, M., & Sousa, J. (2021). Desafios á liderança no atual modelo de gestão escolar. *Humanidades & Tecnologia*, 28, 22-44.
- Costa, N. (2020). *Impacto e efeitos da avaliação externa de escolas nas estruturas de gestão curricular intermédia* (tese de doutoramento). Braga: Universidade do Minho.
- Dias, T. (2016). *A liderança e a gestão na avaliação externa. Liderança e motivação das equipas* (dissertação de mestrado). ISCTE/IUL.
- Eurydice (2007). *Autonomia das escolas na Europa. Políticas e modelos*. Ministério da Educação/GEPE.
- Laborinho, A.P., Díaz, T., Barros, P., Pérez, B., & Martínez, A. (Coords.). (2020). *Miradas sobre educação na Ibero-América. Competências para o século XXI na Ibero-América*. OEI.
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo Liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Fundación Chile.
- Lima, L. C. (2018). Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? *Educar em Revista*, 34 (68), 15-28. <https://www.doi.org/10.1590/0104-4060.57479>
- MINEDUC. (2015). *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar*. Santiago de Chile.
- OECD (2013). *Leadership for 21st Century Learning, Educational Research and Innovation*. OECD.
- OEI (2020). *Liderança em contexto escolar. Dimensões para análise da regulamentação de diretores e diretoras de escolas na Ibero-América*. OEI.
- Villant, D. (2015). Liderazgo escolar, evolución de políticas y prácticas y mejora de la calidad educativa. <https://www.doi.org/10.13140/RG.2.1.4047.3126>

Capítulo 3

- Berkovich, I., & Benoliel, P. (2021) Framing the role of the school leader in OECD documents: a critical analysis. *Globalisation, Societies and Education*, 19 (1)1, 41-54. <https://www.doi.org/10.1080/14767724.2020.1807917>
- Brown, M., O'Hara, J., McNamara, G., Skerritt, G., & Shevlin, P. (2021). Global messages from the edge of Europe the cause and effect of leadership and planning strategies during the COVID-19 pandemic. *Irish Educational Studies*. <https://www.doi.org/10.1080/03323315.2021.1915837>
- Cuenca, R. (2020). El futuro de los sistemas educativos en clave de gobernanza. Una introducción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 83 (1), 9-11.
- European Commission/EACEA/Eurydice, 2021. *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being*. Eurydice report.: Publications Office of the European Union.
- Gunnulfsen, A. E. (2021): School leadership and micro-policymaking in schools time use and the collective care for the self. *International Journal of Leadership in Education*. <https://www.doi.org/10.1080/13603124.2020.1854867>
- Nobile, J. (2018) Towards a theoretical model of middle leadership in school. *School Leadership & Management*, 38 (4), 395-416. <https://www.doi.org/10.1080/13632434.2017.1411902>

- OEI (2017). *Desarrollo profesional y liderazgo de directores escolares en Iberoamérica*. Miradas 2017. OEI.
- OEI (2020). *Competências para o século XXI na Ibero-América*. Miradas 2020. OEI.
- OEI (2021). *Programa presupuesto 2021/2022*. OEI.
- ONU (2015). *Guia sobre o desenvolvimento sustentável*. Centro de Informação Regional das Nações Unidas para a Europa Ocidental. www.unric.org/pt
- Polatcan, M., Arslan, P., & Balci, A. (2021): The mediating effect of teacher self-efficacy regarding the relationship between transformational school leadership and teacher agency. *Educational Studies*. <https://www.doi.org/10.1080/03055698.2021.1894549>
- Prior, L., Goldstein, H. & Leckie, G. (2021): School value-added models for multivariate academic and non-academic outcomes: exploring implications for performance monitoring and accountability. *School Effectiveness and School Improvement*. <https://www.doi.org/10.1080/09243453.2021.1919719>
- Reimers, F. (2021). Oportunidades educativas y la pandemia de la COVID-19 en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86 (1), 9-23.
- Rice, S., Hooley, T., & Crebbin, S. (2021): Approaches to quality assurance in school-based career development: policymaker perspectives from Australia. *British Journal of Guidance & Counselling*. <https://www.doi.org/10.1080/03069885.2021.1919860>
- Rodrigues, H. P. C. & Lima, J. Á. (2021): Instructional leadership and student achievement: school leaders' perspectives. *International Journal of Leadership in Education*. doi: <https://www.doi.org/10.1080/13603124.2020.1869312>
- Sanders, J., & Davidson, E. J. (2003). A Model for school evaluation. In T. Kellaghan, D. L. Stufflebeam, & Lori A. Wingate, (Eds.), *International handbook of educational evaluation* (pp. 807-826). Kluwer Academic Publishers.
- Segerholm, C., Lindgren, J. & Novak, J. (2021). Evidence-based governing? Educational research in the service of the Swedish schools inspectorate. *Scandinavian Journal of Educational Research*. <https://www.doi.org/10.1080/00313831.2021.1897882>
- Stake, R. E. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada em estándares*. Editora Graó.
- Stufflebeam, D. (2003). Institutionalizing Evaluation in Schools. In T. Kellaghan, D. L. Stufflebeam and Lori A. Wingate, (2003), *International handbook of educational evaluation* (pp. 775-805). Kluwer Academic Publishers.

Cuestionario

Liderazgo Directivo. Dimensiones para el análisis de la normativa sobre los directores y directoras escolares en Iberoamérica (OEI, INEE) <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/publicaciones/liderazgo-directivo-dimensiones-para-el-analisis-de-la-normativa-sobre-los-directores-y-directoras-escolares-en-iberoamerica>

LOMLOE: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:d458fa45-e9c0-4854-8787-f468015b968e/web-loe-completa-con-lomloe.pdf>

Informe 2020 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2018-19. Consejo Escolar de Estado. MEFP. <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/cee/publicaciones/informes-del-sistema-educativo/informe-2020.html>

- TALIS 2018. Informe español.* MEFP. <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/talis/talis-2018/informes-espanoles.html>
- EducaBASE. Estadísticas de la Educación.* MEFP <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas.html>
- Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2021.* <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/indicadores/indicadores-internacionales/ocde.html>
- Education at a Glance 2021. OCDE Indicators.* <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/>
- Informe España 2020.* Cátedra José M^a Martín Patiño de la cultura y el encuentro. Capítulo 2. La escuela rural. <https://blogs.comillas.edu/informe-espana/wp-content/uploads/sites/93/2020/10/Informe-Espana-2020-Cap.-2-1.pdf>
- Education in Focus n°78 (OCDE, 2021).* ¿Cuál es el papel y el salario de los directores y directoras de centros educativos? <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/publicaciones/publicaciones-periodicas/educacion-indicators-in-focus/2021.html>
- Informe temático Aprender 2016. Características y voces de los docentes.* Secretaría de Evaluación educativa. Ministerio de Educación de Argentina. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/caracteristicas_y_voces_de_los_docentes_web_a4_simple.pdf
- Mujeres en pedagogía. Centro de perfeccionamiento, experimentación e investigaciones pedagógicas.* Ministerio de Educación de Chile. <https://www.cpeip.cl/mujeres-en-pedagogia/>
- Anuario estadístico 2019. Argentina.* Secretaría de Evaluación educativa. Ministerio de educación de Argentina. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/anuario_estadistico_educativo_2019._datos_destacados_0.pdf
- ¿Por qué las escuelas rurales deberían reabrir?* CIPER. <https://www.ciperchile.cl/2020/09/01/por-que-las-escuelas-rurales-deberian-reabrir/>
- Cómo terminar con el lugar privilegiado de la educación privada en Chile.* CIPER. <https://www.ciperchile.cl/2020/12/26/como-terminar-con-el-lugar-privilegiado-de-la-educacion-privada-en-chile/>
- Ruralidades en Chile: desafíos para el 2020.* Diario Uriche. 2019 <https://radio.uchile.cl/2019/08/22/ruralidades-en-chile-desafios-para-el-2020/>
- Población urbana en Argentina.* Ministerio del Interior. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/poblacion_urbana_dnp.pptx_.pdf
- Glassdoor.com <https://www.glassdoor.com.ar/Sueldos/index.htm>



ane

xo



ANEXO. CUESTIONARIO DEL DIRECTOR O DIRECTORA SOBRE LIDERAZGO DIRECTIVO

El presente cuestionario tiene como propósito recabar información en los diferentes países de Iberoamérica sobre la realidad escolar a la que se enfrentan los directores y directoras de los centros educativos.

El cuestionario está estructurado en ocho apartados. En los dos primeros se solicita información sobre el director o directora, por un lado, y sobre el centro, por otro. Los cuatro siguientes se corresponden con las dimensiones del estudio realizado por la OEI y el Instituto Nacional de Evaluación Educativa de España sobre Liderazgo Directivo. En el séptimo, “Educar en tiempos de Emergencia” se analiza el impacto de situaciones de emergencia surgidas durante la pandemia de la COVID-19 en el entorno educativo y sus posibilidades de gestión en el ámbito del centro educativo. Por último, en el octavo apartado, se consulta sobre los aspectos que más ayudan a los directores y las directoras a desarrollar un modelo de liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido.

Su objetivo es la elaboración del **Estudio LIDEI 2022. Liderazgo Directivo en Iberoamérica**, que permitirá conocer las diferencias entre la normativa y la realidad del director o directora en su centro. Solicitamos completar el cuestionario de la manera más detallada y concreta posible (las instrucciones para responder a las preguntas están escritas en cursiva). Su colaboración es fundamental para poder elaborar dicho estudio.

Confidencialidad

Toda la información recogida en este estudio será tratada de forma confidencial. Aunque los resultados se facilitarán por país y por tipo de centro, se le garantiza que no se revelará su identidad o la de su centro en ningún informe sobre los resultados del estudio. Gracias por su apoyo y por contribuir a este trabajo que será resultado del aporte de todos y todas.

Introducir el código

País		Región			Centro			DC	

Nota: en este cuestionario cuando se habla de alumno, profesor, director, tutor, padres, etc., debe entenderse en sentido genérico como alumna y alumno, profesor y profesora, director o directora, tutor y tutora, madres y padres.

I. Información de carácter general sobre usted

Estas preguntas se refieren a usted, a su formación y a su cargo de director o directora. Al responder a las mismas, marque la casilla que corresponda.

1. Género.

Mujer Hombre

2. Edad.

Menos de 40 años 40-49 años 50-59 años 60 o más años

3. ¿Cuál es el nivel más alto de educación formal que ha completado?

- Educación secundaria baja (CINE 2)
- Educación secundaria alta (CINE 3)
- Educación postsecundaria no terciaria (CINE 4)
- Educación terciaria ciclo corto (CINE 5)
- Grado en educación terciaria o nivel equivalente (CINE 6)
- Nivel de maestría, especialización o equivalente (CINE 7)
- Nivel doctorado o equivalente (CINE 8)

4. ¿Desempeña funciones directivas en más de un centro educativo?

(Si su respuesta es "sí", elija el centro más representativo para responder al cuestionario)

Sí No

5. ¿Cuántos años de experiencia tiene como director o directora?

Este es mi primer año 1-2 años 3-5 años 6-10 años
 11-15 años 16-20 años Más de 20 años

6. ¿Cuántos años de experiencia tiene como director o directora de este centro?

Este es mi primer año 1-2 años 3-5 años 6-10 años
 11-15 años 16-20 años Más de 20 años

7. ¿Durante cuántos años ha sido docente antes de convertirse en director o directora?

Ninguno Menos de 3 años 3-5 años 6-10 años
 11-15 años 16-20 años Más de 20 años

II. Información de carácter general sobre el centro

8. ¿Qué niveles educativos y formación se realiza en su centro?
(Marque las opciones necesarias)

- Desarrollo educacional de la primera infancia (CINE 01)
- Educación preprimaria (CINE 02)
- Educación primaria (CINE 1)
- Educación secundaria baja (CINE 2)
- Educación secundaria alta (CINE 3)
- Educación postsecundaria no terciaria (CINE 4)

9. Si su centro tiene más de un nivel educativo y o de formación, ¿en cuál de los siguientes niveles ejerce su rol de dirección? (Marque las opciones necesarias)

- Desarrollo educacional de la primera infancia (CINE 01)
- Educación preprimaria (CINE 02)
- Educación primaria (CINE 1)
- Educación secundaria baja (CINE 2)
- Educación secundaria alta (CINE 3)
- Educación postsecundaria no terciaria (CINE 4)

10. ¿Es su centro educativo público o privado? (Marque una opción)

- Es un centro público.
(Se trata de un centro gestionado directa o indirectamente por una autoridad educativa pública, una entidad del gobierno o una junta directiva nombrada por el gobierno o elegida por votación.)
- Es un centro privado.
(Se trata de un centro gestionado directa o indirectamente por una organización no gubernamental, p. ej., la iglesia, un sindicato, una empresa u otra institución privada).

11. ¿Cuál de los siguientes términos describe mejor la población en la que está situado su centro? (Marque una opción)

- Pueblo, aldea o población rural (menos de 3000 habitantes).
- Ciudad (más de 3000 habitantes).

12. Indique el número de estudiantes y personas de la plantilla que trabajan actualmente en cada uno de los puestos enumerados a continuación.

Indique el número de personas que trabajan en este centro, incluidas las que trabajan a tiempo parcial. Escriba un número en cada fila. Escriba 0 (cero) si no hay nadie.

a) Alumnado matriculado de todos los cursos del centro (actualizado).

b) Profesorado, independientemente de los cursos/edades para los que imparten clases (aquellos cuya principal actividad en su centro está orientada a la enseñanza de alumnado).

- c) Personal dedicado al apoyo pedagógico al alumnado, independientemente de los cursos/edades para los que ofrezcan el apoyo. *(Incluye el apoyo dado por el profesorado u otro personal no profesional dedicado a la docencia o que apoya al profesorado en su actividad docente: especialistas profesionales en currículo/enseñanza y especialistas en medios de comunicación educativos, etc.).*
- d) Personal encargado de la administración o gestión del centro. *(Incluye directores, equipo directivo, otro personal encargado de la gestión, conserjes, auxiliares administrativos cuya principal actividad sea la administración o gestión).*
- e) Miembros que forman parte del equipo directivo *(director o directora, asistentes, jefe o jefa de estudios, etc.).*

III. Acceso, formación inicial y continua

13. ¿Qué aspectos fueron valorados en el proceso de su acceso a la función de dirección? (Marque todas las opciones que sean necesarias)

- Años de experiencia docente
- Superación de un examen
- Presentación de un proyecto escolar
- Habilidades personales de liderazgo
- Proceso selectivo por parte de la comunidad escolar (administración, profesorado, familias y alumnado)
- No existe regulación de acceso
- Designación/Nombramiento forzoso por parte de la administración sin proceso de selección previo
- Otros

14. La primera vez que ejerció como director o directora, indique el tipo de actividades de iniciación profesional (*) que realizó previamente o al inicio del ejercicio de las nuevas responsabilidades.

(*) Una "actividad de iniciación profesional" se define como una serie de acciones estructuradas que prestan apoyo al director cuando este se inicia en la profesión.

(Marque todas las opciones que sean necesarias)

- Programa de mentoría personalizada para introducirle en sus nuevas responsabilidades
- Programa de formación inicial de carácter general y/o administrativo del centro
- Programa de formación inicial sobre tácticas de coordinación del trabajo en equipo, negociación y mediación de conflictos y habilidades sociales
- Programa de formación inicial sobre el liderazgo de innovación educativa y técnicas pedagógicas
- Ninguna formación
- Otros

15. Indique el número típico de horas que suelen durar las actividades de iniciación profesional. Escriba 0 (cero) si no ha realizado ninguna formación inicial en el primer año de director o directora.

Horas de formación inicial

16. Además de las actividades de iniciación profesional, ¿ha recibido algún tipo de formación permanente/continua específica y formal de actualización de competencias para ejercer el cargo de director o directora?

- Sí No

(Nota: Solo se pregunta si la respuesta es afirmativa):

Indique que tipo de actividades ha realizado

- Cursos/talleres (p. ej., sobre cuestiones relativas a la función directiva)
- Congresos, jornadas o seminarios sobre educación (donde directores y directoras, docentes y/o investigadores e investigadoras presentan los resultados de sus investigaciones, debaten problemas en materia de educación o se produce intercambio de buenas prácticas)
- Visitas de observación a otros centros
- Visitas de observación a organismos públicos, organizaciones no gubernamentales o empresas
- Cursos de formación en organismos públicos, organizaciones no gubernamentales o en empresas
- Participación en una red de centros educativos creada específicamente para el desarrollo profesional de los directores
- Otros

17. Respecto a las oportunidades de formación de los directores y directoras escolares. (Marque una opción en cada fila).

	Sí	No
a) ¿En alguna ocasión se le ha consultado cuáles serían las mejores propuestas de formación para directores y directoras escolares?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) ¿La formación ofertada se ajusta a las necesidades formativas o de desempeño profesional de los directores o directoras?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) ¿Existen incentivos salariales para realizar formación?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) ¿Existen incentivos no salariales como son el acceso a formación, oportunidades de capacitación u otras para los directores o directoras escolares?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) ¿Es obligatoria la participación en las actividades de formación continua o actualización de la función directiva?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

IV. Responsabilidades del director o directora y normativa

18. ¿Conoce con detalle la normativa de su país sobre los directores y directoras escolares?

Nada en absoluto Algo Bien Muy bien

19. Como director o directora, cree que la normativa le permite...

(Marque una opción en cada fila)

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
a) ...impulsar los proyectos pedagógicos, visionando metas, definiendo objetivos estratégicos comunes de centro y evaluando su consecución	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) ...organizar el centro rediseñando roles, órganos de gestión y distribuyendo responsabilidades, creando posibilidades para que el profesorado asuma liderazgo y propicie la reflexión	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) ...apoyar/motivar al profesorado, construyendo relaciones sociales positivas que promueven el compromiso de toda la comunidad educativa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) ...promover prácticas que garantizan la colaboración entre los diferentes agentes educativos familias-escuela, incentivando la participación de las familias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) ...impulsar prácticas que fomentan la equidad, la integración, el respeto por el valor y la dignidad de los individuos, en concreto de los más desfavorecidos de la comunidad escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) ...compartir responsabilidades y decisiones, incorporando al profesorado, garantizando un liderazgo distribuido y propiciando un clima de confianza en el que los distintos profesionales colaboren entre sí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) ...poder adaptar sus funciones al tipo de centro en el que trabaja y al contexto de este	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20. Como director o directora, en el ejercicio de sus responsabilidades, usted puede...

(Marque una opción en cada fila)

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
a) ...impulsar los proyectos pedagógicos, visionando metas, definiendo objetivos estratégicos comunes de centro y evaluando su consecución	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) ...organizar el centro rediseñando roles, órganos de gestión y distribuyendo responsabilidades, creando posibilidades para que el profesorado asuma liderazgo y propicie la reflexión	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
c) ...apoyar/motivar al profesorado, construyendo relaciones sociales positivas que promueven el compromiso de toda la comunidad educativa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) ...promover prácticas que garantizan la colaboración entre los diferentes agentes educativos familias-escuela, incentivando la participación de las familias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) ...impulsar prácticas que fomentan la equidad, la integración, el respeto por el valor y la dignidad de los individuos, en concreto de los más desfavorecidos de la comunidad escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) ...compartir responsabilidades y decisiones, incorporando al profesorado, garantizando un liderazgo distribuido y propiciando un clima de confianza en el que los distintos profesionales colaboren entre sí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) ...adaptar sus funciones al tipo de centro en el que trabaja y al contexto de este	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21. A juicio del director o directora, las Administraciones educativas...
(Marque una opción en cada fila)

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
a) ...promueven la investigación y la innovación en liderazgo educativo garantizando la formación de los directores y las directoras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) ...proporcionan recursos educativos, humanos y materiales que permiten que el director o la directora impulse proyectos pedagógicos y de innovación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) ...promueven la elección de directores y directoras que impulsan proyectos pedagógicos y de innovación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) ...promueven la elección de directores y directoras que buscan el bien común, que garanticen la equidad, el respeto y la valoración de la dignidad de los individuos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) ...promueven la elección de directores y directoras que comparten responsabilidades, distribuyen y toman decisiones consensuadas con el resto de la comunidad educativa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) ...proponen programas de formación que se ajusten a un modelo de liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) ...determinan un programa de formación concreto y diferenciado según la experiencia en el ejercicio de la función directiva	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
h) ...reconocen la formación realizada en otras instituciones que impulsan la figura del director o directora escolar como líder pedagógico, inclusivo y distribuido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) ...realizan una labor de acompañamiento posterior al nombramiento como director o directora ligado a un plan de formación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) ...favorecen la creación de redes de centros educativos para el intercambio de experiencias, buenas prácticas y aprendizaje mutuo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

22. ¿Qué número de horas dedica semanalmente como director o directora a las siguientes tareas?

TAREA	N.º de HORAS a la semana
1. Gestión administrativa/tratamiento de información. Por ejemplo, cumplimiento, verificación y firma de documentación...	
2. Liderazgo pedagógico. Por ejemplo, análisis y establecimiento de metas y objetivos, reuniones del equipo directivo, coordinación de proyectos o grupos de trabajo...	
3. Docencia directa con el alumnado	
4. Interacción con la comunidad educativa del centro. Por ejemplo, reuniones informales con el profesorado, alumnado, familias, actos educativos...	
5. Interacción con otras organizaciones del centro. Reuniones de órganos de decisión y coordinación: consejo escolar, claustro, comisiones, junta de delegados, asociación de padres y madres, sindicatos de profesorado...	
6. Gestión de la convivencia y la igualdad escolar. Todo lo relacionado con la resolución de conflictos, atención a situaciones, atención a alumnado y familias...	
7. Otro tipo de tareas	
8. TOTAL, DE HORAS DE TRABAJO A LA SEMANA	

23. ¿Aparece en la normativa cuantificado el porcentaje de tiempo que debe dedicar el director o directora a sus tareas diarias?

Sí No

(Nota: Solo se pregunta si se contesta afirmativamente a la pregunta anterior)

En caso afirmativo, ¿es coherente lo que indica la normativa con su trabajo del día a día como director o directora escolar?

Sí No

24. Respecto a los procesos de evaluación de desempeño del director o directora.

(Marque una opción en cada fila)

¿En su centro existe un proceso de evaluación de desempeño para el director o directora?

Sí No

(Nota: Solo se pregunta en caso afirmativo)

Esta evaluación está regulada...

- ...en alguna ley u otra normativa de carácter general
- ...en algún reglamento específico
- ...no está regulado ni en normativas de carácter general ni específico

25. (Nota: Solo se pregunta si se contesta afirmativamente a la pregunta 23)

¿Cuáles son las finalidades de la evaluación de desempeño? (Marque todas las opciones que precise)

- Rendición de cuentas a los superiores y/o a la sociedad
- Diagnóstico con vistas al desarrollo profesional
- Cambio de prácticas y comportamientos
- Certificación de competencias
- Promoción en la carrera
- Renovación o continuación en el ejercicio de la función directiva
- Remuneración económica
- Reconocimiento /Premiación
- La mejora de los resultados educativos
- Promoción de una visión sobre lo que sea liderazgo efectivo
- Otros

26. Según su opinión como director o directora, ¿cuál debería ser la finalidad de la evaluación de desempeño? (Marque todas las opciones que precise)

- Rendición de cuentas a los superiores y/o a la sociedad
- Diagnóstico con vistas al desarrollo profesional
- Cambio de prácticas y comportamientos
- Certificación de competencias
- Promoción en la carrera
- Renovación o continuación en el ejercicio de la función directiva
- Remuneración económica
- Reconocimiento /Premiación
- La mejora de los resultados educativos
- Promoción de una visión sobre lo que sea liderazgo efectivo
- Otros

27. (Nota: Solo se pregunta si se contesta afirmativamente a la pregunta 23)

¿La evaluación de desempeño toma en cuenta el contexto del centro?

- Sí No

28. (Nota: Solo se pregunta si contesta afirmativamente a la pregunta 23)

Si se realiza una evaluación de desempeño, ¿qué factores se analizan para evaluar la función del desempeño del director o directora? (Marque todas las opciones que precise)

- Resultados externos del alumnado del centro (p. ej., calificaciones nacionales)
- Tasas de graduación o titulación al final de la etapa o curso
- Resultados de centro y de clase (p. ej., resultados de rendimiento, resultados de proyectos, calificaciones de pruebas)
- Tasa de repetición entre el alumnado
- Índice de absentismo
- Número de sanciones aplicadas
- Clima escolar vinculado a la satisfacción del alumnado
- Clima escolar vinculado a la satisfacción del profesorado
- Clima escolar vinculado a la satisfacción de las familias
- La innovación y proyectos del centro
- Consecución de objetivos del Plan de Centro Anual o del Proyecto de Dirección
- Otros

V. Autonomía del director o directora

29. Desde la experiencia, ¿Cuánta autonomía estima que tiene como director o directora de su centro educativo en los siguientes aspectos?

	Nada	Poca autonomía	Bastante autonomía	Mucha autonomía
a) Flexibilizar el tiempo dedicado a las distintas tareas de dirección con el objetivo de favorecer su labor como líder pedagógico, inclusivo y distribuido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Seleccionar, confirmar y/o renovar a la plantilla docente con el objeto de estabilizar la plantilla docente del centro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Definir y diseñar la formación que recibe el profesorado del centro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Liderar modificaciones del desarrollo curricular adecuado a las necesidades del alumnado y el contexto del centro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Definir y orientar la oferta educativa del centro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Decidir sobre las estrategias, metodologías y recursos pedagógico-didácticos vinculados a la equidad, la calidad y la inclusión	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Gestionar el presupuesto del centro educativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Definir y/o adaptar el contenido de la documentación que regula la convivencia en el centro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Gestionar la resolución de conflictos y convivencia del centro entre profesorado, familias y alumnado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Gestionar con autonomía la resolución de conflictos laborales provocados por la falta de cumplimiento de funciones del personal del centro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Promover la interacción y participación de la comunidad educativa (profesorado, familias y alumnado) con el entorno local del centro (ayuntamiento, asociaciones...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) Promover la participación de profesorado en el funcionamiento del centro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m) Promover la participación de alumnado y las familias en el funcionamiento del centro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n) Promover la innovación educativa e investigación pedagógica entre el profesorado del centro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o) Liderar proyectos de inclusión disponiendo de autonomía para obtener recursos humanos y/o materiales e implementar metodologías que eviten la segregación y favorezcan la equidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

30. ¿Considera que la autonomía de un director es esencial para...?

	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
a) Adaptar la normativa y medidas determinadas por la Administración al contexto específico del centro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Adaptar la oferta educativa del centro al entorno específico sociocultural de su localización	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Desarrollar planes de trabajo para mejorar los resultados de los estudiantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Mejorar la calidad del trabajo del profesorado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Impulsar proyectos de innovación educativa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Impulsar proyectos de investigación educativa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

31. Marque el grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre la autonomía del director o directora:

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
a) Las acciones promovidas por la dirección del centro se encuentran mediatizadas por lo impuesto desde la Administración educativa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Se siente respaldado por la Administración Educativa a la hora de tomar decisiones y ejercer la autonomía	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Se siente más cómodo siguiendo instrucciones de la Administración Educativa que ejerciendo la autonomía dentro de los límites que establezca la normativa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Considera que la complejidad y duración de los procesos administrativos debilitan la autonomía de decisión de los directores y directoras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

VI. Liderazgo distribuido

32. Indique la existencia de alguno de los siguientes órganos asociativos que participen en la consulta y toma de decisiones en su centro escolar:

(Puede marcar más de una opción)

- Consejo Escolar (Representantes de dirección, profesorado, personal no docente, alumnado y familias)
- Asociación de padres y madres
- Consejo de estudiantes.
- Claustro de profesores/as.
- Consejo de dirección o equipo de dirección (director/a y asistentes de dirección)
- Equipos de coordinación de niveles o materias
- Equipo de orientación académica, convivencia y atención a la diversidad
- Otros

33. Para la siguiente pregunta se necesita conocer el tamaño de su centro educativo respecto al número de estudiantes.

- El centro en el que trabaja tiene más de 100 estudiantes
- El centro en el que trabaja tiene menos de 100 estudiantes

Desde su realidad y práctica como director o directora usted...

(Marque una opción en cada fila)

(Nota: contestar solo si el centro en el que trabaja cuenta con más de 100 estudiantes)

	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
a) ...permite que el liderazgo directivo se distribuya dentro de su centro educativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) ...tiene en cuenta las opiniones de los órganos de participación y coordinación en la decisión de medidas que contribuyan al proyecto educativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) ...define o se vale de figuras de liderazgo complementarias al director o directora escolar con perfiles propios y funciones específicas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) ...propicia los espacios de diálogo para que los diferentes órganos asociativos del centro educativo participen en el proyecto educativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(Nota: contestar solo si el centro en el que trabaja cuenta con menos de 100 estudiantes)

	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
a) ...trabaja con equipos directivos de zona o distrito, que permiten que el liderazgo directivo se distribuya en un conjunto de escuelas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) ...forma parte de órganos de participación y coordinación que contribuyen al proyecto educativo de cada centro dentro de su zona o distrito escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

VII. Educar en tiempos de Emergencia

Estas preguntas se refieren a usted, y a su cargo de director/a. Al responder a las mismas, marque la casilla que corresponda.

34. Actualmente, ¿su centro ha reabierto para la realización de enseñanza presencial para el alumnado?

Sí No

(Nota: Solo se pregunta si la respuesta es negativa).

Si ha respondido no. ¿Cuándo está prevista la reapertura de su centro?

- No hay un plan establecido para la reapertura
- Hay un plan establecido para la apertura y cierre de los centros que depende de la evolución de los datos de la pandemia
- La reapertura está prevista para el próximo curso
- Otro caso

35. Respecto al funcionamiento del centro durante este periodo de pandemia COVID-19 y su impacto en los centros educativos.

(Marque una opción en cada fila)

	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
a) Lo que cambió en la escuela fue, esencialmente, el aprendizaje a distancia, utilizando tecnologías digitales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) El profesorado se adaptó fácilmente a los cambios introducidos por las nuevas formas de enseñanza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Las familias/tutores tomaron un papel más activo en la actividad escolar de los estudiantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) La ausencia casi generalizada de la docencia presencial ha aumentado el trabajo burocrático de los docentes, especialmente en cuanto a planificación de las actividades docentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) La ausencia casi generalizada de la docencia presencial ha agravado las desigualdades entre los estudiantes en cuanto a su aprendizaje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) El aprendizaje a distancia penalizó más a los estudiantes que tienen medidas de inclusión educativa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

36. Respecto a la gestión realizada en su centro por motivo de la pandemia COVID-19 y la situación actual existente en los centros educativos.

(Marque una opción en cada fila)

	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
a) Sobre el director o directora ha recaído la responsabilidad directa de la gestión de recursos y organización pedagógica del centro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
b) La Administración central/regional ha proporcionado recursos económicos y apoyo para gestionar esta situación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) La Administración ha proporcionado recursos humanos, técnicos y material para gestionar esta situación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) La Administración ha proporcionado formación al centro educativo para gestionar pedagógicamente (adaptaciones del currículo, nuevas formas de evaluación, competencias TIC...) el centro educativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) La Administración ha proporcionado formación al centro educativo para poder gestionar y acompañar emocionalmente al alumnado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

37. Respecto a la gestión del estado de ánimo y salud socioemocional y la situación actual existente en su centro si se hubiera producido la reapertura de los centros educativos por motivo de la pandemia COVID-19.

(Marque una opción en cada fila)

	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
a) Se ha observado una pérdida de aprendizaje en el alumnado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Se ha observado una pérdida de interés en el aprendizaje por parte del alumnado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) El alumnado se siente más capaz de superar las dificultades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) El alumnado se siente cansado de esta situación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) El alumnado tiene comportamientos positivos de colaboración	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Se ha observado una pérdida de interés en el aprendizaje por parte de las familias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Ha mejorado la comunicación de las familias con el profesorado y la dirección del centro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) El profesorado se encuentra más animado a seguir las directrices de la dirección del centro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) El profesorado apuesta por nuevos proyectos de trabajo en redes de colaboración	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) El acompañamiento emocional de los estudiantes es más importante que la enseñanza de los contenidos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

38. ¿Qué cambios ha supuesto la situación frente a la pandemia COVID-19 a la hora del desarrollo del liderazgo directivo en el centro educativo?

(Marque una opción en cada fila)

	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
a) Se ha delegado más autonomía por parte de las Administraciones educativas hacia el director o directora	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Se han añadido más responsabilidades y nuevas funciones al director	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Se han creado más tareas que tiene que supervisar o gestionar el director (ejemplo: seguimiento de higiene, comunicación de incidencias...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Se han tenido que liderar actividades de modificación del currículo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Ha supuesto un mayor esfuerzo en la motivación e impulso de innovaciones metodológicas y pedagógicas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Se han creado nuevas figuras que han permitido la distribución y liberación de responsabilidades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) La labor de dirección ha requerido mayor esfuerzo en la mejora de la relación y comunicación con las familias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) La dirección ha priorizado la atención al alumnado desfavorecido propiciando medidas de inclusión	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

39. Cuáles son, desde su posición de director o directora del centro, las emociones que mejor describe su estado de ánimo en el contexto actual. Elija máximo 3 opciones, las que mejor le representen:

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Asustado(a) | <input type="checkbox"/> Triste |
| <input type="checkbox"/> Entusiasmado(a) | <input type="checkbox"/> Estresado(a) |
| <input type="checkbox"/> Agobiado(a) | <input type="checkbox"/> Desesperanzado(a) |
| <input type="checkbox"/> Aburrido (a) | <input type="checkbox"/> Esperanzado(a) |
| <input type="checkbox"/> Motivado(a) | <input type="checkbox"/> Ansiedad |
| <input type="checkbox"/> Valorado(a) | <input type="checkbox"/> Tranquilo(a) |

40. ¿Qué recursos ha puesto la Administración a disposición del centro como consecuencia de la pandemia?

	Sí	No
a) Más profesorado de plantilla	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Más profesorado de apoyo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Más ordenadores para el alumnado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Sí	No
d) Más ordenadores para el profesorado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Mejora de las instalaciones informáticas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Mejora de las plataformas de aprendizaje virtual	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Disposición de partidas económicas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Otros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

VIII. Atractivo de la dirección escolar y normativa

Estas preguntas se refieren a usted, y a su cargo de director o directora. Al responder a las mismas, marque la casilla que corresponda.

41. Respeto a la profesionalización de la función directiva:

(Marque una opción en cada fila)

	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
a) El proceso de selección de directores y directoras es objetivo valorando los méritos y con criterios para garantizar la objetividad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Los salarios de los directores o directoras escolares son equiparables a los de otros puestos con el mismo nivel de responsabilidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Los directores y directoras tienen un complemento salarial asociado al cargo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

42. Respeto a las oportunidades de promoción profesional de los directores y directoras escolares.

(Marque una opción en cada fila)

	Sí	No
a) ¿Existe una promoción desde su puesto de dirección escolar a otros puestos como la supervisión o inspección educativa?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) ¿Al ser director o directora se abren más posibilidades para participar en concursos de traslados, ocupar puestos directivos vacantes, acciones de mentoría, etc.?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

43. En qué aspectos tendría impacto en la carrera profesional a largo plazo el nombramiento como director o directora:

(Marque todas las opciones que precise)

- Incremento salarial
- Mejora del nivel profesional
- Ventaja en el acceso a la inspección educativa
- Ventaja en el acceso a puestos de gestión en la administración educativa
- Otro

44. ¿Qué aspectos considera necesarios para ayudar a los directores y directoras a desarrollar un liderazgo pedagógico, inclusivo y distribuido?

(Marcar las 5 que considere más importantes)

- a) Definición de las funciones y responsabilidades de los directores y directoras
- b) Procesos transparentes y regulados en la elección de los directores y las directoras
- c) Un programa de formación pedagógica y de liderazgo educativo para los directores y directoras

- d) Un sistema de evaluación de la función directiva con criterios concretos
- e) Incentivos económicos y no económicos acordes al desempeño profesional
- f) Establecimiento de una estructura con los órganos de participación y coordinación del centro
- g) Autonomía del director o directora en la gestión del presupuesto económico de los centros
- h) Autonomía del director o directora en la gestión de los recursos humanos de los centros
- i) Autonomía del director o directora en la elección de la formación del profesorado
- j) Normativa más flexible
- k) Apoyo a los centros educativos en contexto vulnerable, difícil o de conflicto
- l) Tiempos y espacios que propicien el trabajo colaborativo entre los miembros de la comunidad educativa
- m) Otras

45. Tras su experiencia, ¿volvería a ser director o directora?

- Sí No

46. ¿Quiere realizar algún comentario que considere importante?

Si hay algo que no se haya cubierto en el cuestionario y que le resulte importante, puede indicarlo más abajo. Si no hay nada que quiera añadir, puede seleccionar "¡Nada que añadir!"

Comentario: _____

- Nada que añadir

**Ha finalizado el cuestionario.
Muchas gracias por su colaboración**



