

# Dirección pedagógica y selección de directores en el sistema educativo español

ANTONIO MONTERO ALCAIDE  
Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla, España

---

## 1. Introducción

Para el estudio de los modelos de dirección de los centros educativos es aceptada la necesidad de considerar, al menos, tres ámbitos: el modo de acceso a su ejercicio, las funciones y competencias que se atribuyen a los directores, y las condiciones en que resulta posible el desempeño de la dirección. El sistema educativo español, una vez promulgada la norma constitucional de 1978, ha considerado diversos modos de acceso a la dirección que, de manera general, evolucionan de la elección por votación a la selección por méritos. Entre éstos, se consideran los de carácter académico y profesional, que presentan los aspirantes, así como un proyecto de dirección. Por su parte, las competencias de los directores de los centros, establecidas en la ordenación vigente del sistema educativo español (Ley Orgánica de Educación, LOE, 2006) se reparten entre las de carácter representativo, ejecutivo y educativo-pedagógicas. Y, en lo que respecta a las condiciones del desempeño, importa señalar la duración y renovación de los mandatos así como los apoyos y reconocimientos de la función directiva. Establecido este marco, los apartados siguientes, tras aportar algunas claves de la dirección pedagógica, describen el procedimiento de selección de directores en el sistema educativo español, y desarrollan un análisis de cómo es considerada la dirección pedagógica en las convocatorias de acceso a la dirección realizadas por las Administraciones educativas.

## 2. La dirección y el liderazgo pedagógico: una dirección para la enseñanza

Aunque se opte por el concepto de *dirección*, es notoria la dialéctica que se establece con el propio de *liderazgo*. De hecho, el liderazgo escolar destaca como prioridad en la política educativa mundial, tal como sostiene un estudio reciente, *Mejorar el liderazgo escolar* (2009 a), que la OCDE lleva a cabo a partir del análisis de un alto número de sistemas educativos correspondientes a distintos países. El objeto del trabajo es facilitar a los responsables de las políticas educativas y a los profesionales de la educación algunas claves que ayuden a implementar políticas de liderazgo escolar conducentes a una enseñanza y un aprendizaje mejorados. Como ejes importantes de actuación, se identifican cuatro: (re)definir las responsabilidades del liderazgo escolar, distribuir el liderazgo, desarrollar habilidades para un liderazgo escolar eficaz y hacer del liderazgo una profesión atractiva. Pero, de manera particular, debe estimarse el liderazgo pedagógico de los docentes como elemento favorecedor o coadyuvante del liderazgo directivo, a la vez que deducido del ejercicio de éste. Dicho de otra forma: la dirección predispone el liderazgo pedagógico de los docentes, y el adecuado desempeño de este último facilita el desarrollo de las funciones directivas vinculadas a la mejora de la enseñanza y del aprendizaje del alumnado.

**Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação**

**ISSN: 1681-5653**

n.º 56/1 – 15/07/11

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI-CAEU)

Convergamos, asimismo, que dos circunstancias principales exigen reconsiderar las funciones y cometidos de los líderes escolares: el mayor grado de autonomía otorgado a los centros para que emprendan el desarrollo pedagógico, organizativo y de gestión más consonante con sus características propias, de una parte; y el empeño por dar respuesta a las demandas y necesidades de los alumnos, con un enfoque puesto en la educación y los resultados, de otra. En definitiva, estas dos cuestiones están engarzadas porque la autonomía se establece, de manera preferente, para facilitar mejoras de los resultados educativos mediante el ajuste de las maneras y los procesos que las faciliten. Autonomía, entonces, y rendición de cuentas incrementan el interés por el liderazgo escolar y sitúan nuevas perspectivas para el ejercicio de sus funciones. Porque la configuración del liderazgo –como, en general, la ordenación de la escuela– todavía parece más deudora de la sociedad industrial del siglo XIX que de la posmodernidad y las exigencias del XXI. Claro que hablamos de liderazgo dando por compartido el concepto y no sobraría trazar la naturaleza de éste: generalmente, se entiende que el liderazgo comporta un proceso de influencia social, o que el líder cuenta con la capacidad de influir. Esto es, una persona o un equipo de personas influyen de manera intencionada en otras para configurar las relaciones y las actividades del grupo o de la organización. Luego, por intencionada, la influencia no es el efecto de un liderazgo informalmente asumido, casi congénito y natural, sino que los líderes manejan y articulan objetivos, metas y logros que se derivan o están orientados por ese mismo proceso de influencia. Y aunque el liderazgo incluye la dirección de los centros, no podemos asociar siempre liderazgo y dirección. Esta última suele concentrar en una única persona todas las responsabilidades primordiales de la organización, con antecedentes en un modelo “industrial” de la educación que suponía poco menos que transferibles las características generales de los procesos industriales a los educativos. En el liderazgo, la autoridad se distribuye entre varias personas o se emplaza en equipos, puesto que: “Entre otras cosas, se espera que los directores asuman tareas ampliadas, tanto administrativas como gerenciales, gestionen recursos financieros y humanos, manejen las relaciones públicas y formen coaliciones, participen en una administración de calidad y procesos de información pública, así como que proporcionen liderazgo para el aprendizaje. Esta carga de trabajo va más allá de lo que un solo individuo puede lograr con éxito” (OCDE, 2009 a, p. 29).

Por lo que aquí nos ocupa, el liderazgo adquiere relevancia si se estima su contribución a la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje; y es que los líderes escolares pueden moldear, si bien de forma indirecta, las condiciones en que se enseña y se aprende, o ayudar a que tales condiciones sean más eficaces. Efectivamente, el impacto de los líderes en el aprendizaje de los alumnos está mediado, de modo principal, por los docentes y las prácticas que éstos llevan a cabo en las aulas, además de por distintos elementos organizativos y por el propio ambiente de la escuela. Pero a los docentes, como ya se ha adelantado, también les atañe el liderazgo en tanto que resultado de su desarrollo profesional: de ahí que se estime el liderazgo pedagógico de los profesores. Por eso, cuando los docentes se involucran en la revisión y mejora de sus prácticas, cuando son receptivos a distintas formas de evaluación de su desempeño, cuando se sienten concernidos por los resultados de los alumnos, cuando se implican en procesos sistemáticos de formación y de innovación, no hacen sino conformar un liderazgo pedagógico que se deriva, sobre todo, de sus buenas prácticas, y que genera, en este caso de manera más informal, influencia en los modos docentes de otros profesores. Tal como sostiene el estudio de la OCDE (2009 a, p. 35): “Los líderes escolares influyen en las motivaciones, capacidades y condiciones de trabajo de los docentes, quienes a su vez moldean la práctica en el salón de clase y el aprendizaje estudiantil”. Asimismo, también se apunta que el liderazgo escolar tiene como función importante la de propiciar el *aprendizaje organizacional* del que se deduce, como consecuencia, la *escuela que aprende*: es decir, la escuela

adquiere capacidades para que su organización y su funcionamiento procuren altos desempeños y procesos de mejora continua, a partir del desarrollo profesional docente y de las condiciones adecuadas para el aprendizaje colectivo. Luego, la preocupación por los resultados, junto al ajuste de las prácticas docentes para que procuren la mejora de los mismos, conlleva que "Los propios líderes escolares deben dominar las nuevas formas de pedagogía y deben aprender a vigilar y mejorar la nueva práctica de sus maestros. Además, en lugar de fungir como rectores *primus inter pares*, tienen que convertirse en líderes del aprendizaje responsables de formar comunidades de práctica profesional. Los métodos de evaluación y desarrollo profesional requieren una aplicación más sofisticada y los directores deben integrarlos a los acontecimientos del día de trabajo normal" (OCDE, 2009 a, p. 27). Esta proposición es de particular interés si se estima lo que se espera de las prácticas de liderazgo escolar en la revisión acometida por la OCDE (2009, a): observación y evaluación del desempeño de los docentes, conducción y organización de la tutoría y de la instrucción, planificación del desarrollo profesional de los docentes, articulación del trabajo en equipo y de la educación cooperativa; con un desplazamiento de las funciones administrativas y de gestión que deje espacio a los directores para ofrecer una visión académica, adoptar una planificación estratégica, reforzar un liderazgo de alcance educativo y construir una cultura y una comunidad de aprendizaje.

La influencia del liderazgo escolar en los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se llevan a cabo en las aulas, a través de las prácticas docentes, es, por tanto, una cuestión de suficiente interés cuando se estiman, de manera particular, las responsabilidades que conciernen a quienes ejercen tal liderazgo. Este puede ser asumido tanto por los miembros del equipo directivo como por el profesorado, aunque, en lo que aquí nos atañe, se consideren de manera especial las funciones atribuidas a la dirección. Situemos, así, tres consideraciones: en primer término, la incidencia de la dirección de los centros en los procesos de enseñanza y de aprendizaje es más factible en función de las responsabilidades o competencias que se asuman, porque, como podrá adelantarse, unas ejercen más influencia que otras; para ello, además de una definición expresa de responsabilidades específicas, vinculadas a la enseñanza y el aprendizaje, es necesario contar tanto con márgenes de autonomía suficientes para tomar decisiones como con apoyos y condiciones para ejercerla; y, además, la definición explícita de las responsabilidades directivas no sólo determina marcos de referencia para la profesión, sino que orienta el pensamiento de quienes piensen acceder a la misma, o tengan encomendadas competencias en la selección, formación y evaluación de los directores y directoras de los centros.

Con la perspectiva de la mejora del liderazgo escolar, se advierten (OCDE, 2009 a) cuatro grandes ámbitos de cometidos asociados a la consiguiente mejora de los resultados de los estudiantes: responsabilidades centradas en el apoyo, evaluación y desarrollo de la calidad docente; en el establecimiento de objetivos de aprendizaje y de sistemas consonantes de evaluación; en el uso estratégico de los recursos y su ajuste a los fines pedagógicos; y en extender el liderazgo y la dirección escolar fuera de los límites de la escuela. Es reconocido, como ya se apuntó, que la dirección tiene una influencia indirecta en la mejora o adecuación de las prácticas docentes, y que incluso, no pueden advertirse relaciones marcadas entre el estilo de dirección escolar y las ideas de los profesores sobre la enseñanza, sus prácticas o el ambiente en las aulas, según concluye el Informe Talis (OCDE, 2009 b). Sin embargo, cuando se aprecia una cierta vinculación favorable cabe inferir el ejercicio de la dirección educativa, sin que con ello se obvie una evidencia mayor: la calidad docente es un factor "intraescolar" decisivo en los rendimientos del alumnado.

En una de las no muy numerosas investigaciones sobre la dirección pedagógica en el sistema educativo español, Gago (2006), tomando como referencia la escala PIMRS (*Principal Instructional*

*Management Rating Scale*) de Hallinger (1984), construye la Escala de Estimación del Liderazgo Educativo del Director (EELED), ajustada al sistema educativo español. Considera en ella las siguientes funciones: formulación de fines para el centro, comunicación de los fines del centro, supervisión y evaluación de la enseñanza, coordinación del currículo, seguimiento del progreso de los alumnos, respeto a los periodos de clase, presencia visible en el centro, estimulación de la enseñanza, fomento del desarrollo profesional, estimulación del aprendizaje. Y diferencia, para cada ítem de las correspondientes funciones, dos aspectos: la *frecuencia* con que un director desempeña las tareas directivas que conllevan tales funciones (plano real), y la *pertinencia*, esto es, la frecuencia con que debería desempeñarlas (plano ideal). Aplicada la escala a una muestra de 123 docentes y 16 directores de institutos de educación secundaria, se obtienen conclusiones significativas con respecto al ejercicio del liderazgo pedagógico. Si se estima la pertinencia (el plano ideal), las funciones consideradas más pertinentes por los directores y profesores para el desarrollo del liderazgo educativo son las de formular los fines para el centro, comunicar tales fines y ejercer la coordinación del currículo; los directores, por su parte, añaden la preocupación por los periodos de clase. Y resultan menos pertinentes las funciones correspondientes al asesoramiento y la supervisión de la enseñanza, la estimulación del aprendizaje, el seguimiento del progreso del alumnado (de manera particular, en opinión de los directores) y la estimulación docente (en mayor medida, según el parecer de los profesores). Es decir, las funciones más pertinentes incumben a la definición de un proyecto para el centro y a la concreción del mismo en un programa pedagógico del que resulte la coordinación curricular. Sin embargo, es notoria la escasa pertinencia atribuida al asesoramiento y supervisión de la enseñanza y a la estimulación docente: puede advertirse, por ello, la resistencia al control y la reserva del espacio del aula como rasgos que afirman la identidad profesional docente; de la misma manera que, por el propio origen docente de los directores, éstos sean renuentes al seguimiento del progreso del alumnado si se ha de verificar mediante lo que pueden entenderse como “injerencias” en las prácticas del profesorado. En el plano real, en el de la frecuencia, que no pertinencia, con que se desempeñan las funciones, directores y profesores están de acuerdo en tres funciones que los directores practican con más frecuencia: la comunicación de los fines del centro, la preocupación por el respeto a los periodos de clase y la presencia visible en el centro; los directores, además, añaden la de formular fines para el centro. Puede apreciarse, entonces, una coincidencia de los planos ideal y real sólo matizada con que, en el plano real, prima más la comunicación de los fines del centro sobre su formulación. Sin embargo, la coordinación pedagógica, una de las funciones más pertinentes, no figura entre las que se practican de manera más frecuente. Entre las funciones menos ejercidas de forma real figuran las de asesoramiento y supervisión de la enseñanza y de estimulación del aprendizaje, a las que se une el seguimiento de progreso del alumnado (en el parecer de los directores) y la estimulación docente (en la percepción del profesorado). Puede apreciarse cómo coinciden la pertinencia (plano ideal) y la frecuencia (plano real) en las funciones menos desempeñadas por los directores en el marco del liderazgo educativo. Esto es, aquellas funciones que, de forma ideal, se consideran menos pertinentes también son las menos ejercidas, con un conclusión que resulta de sumo interés: “Podemos inferir con el apoyo unánime de los datos que esas cuatro funciones, asociadas respectivamente a la dirección pedagógica del instituto (asesoramiento y supervisión de la enseñanza, seguimiento del progreso del alumnado) y al establecimiento en él de un clima escolar positivo de aprendizaje (incentivación de la enseñanza, incentivación del aprendizaje), no se consideran funciones propias del liderazgo educativo del director y, por tanto, los directores no suelen practicarlas” (Gago, 2006, p. 339).

No debe obviarse, por ello, el debate sobre la profesionalización (Batanaz y Álvarez, 2002, Estruch, 2002) del ejercicio directivo, aplicado a las condiciones de acceso, al desempeño y a la evaluación del mismo; a la determinación de las competencias y responsabilidades para la mejora de los resultados; así como a la definición de las condiciones del propio ejercicio. Una dirección profesional, en definitiva, que asume las funciones del liderazgo pedagógico centrado en la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, con una formación inicial y continua que permita el desarrollo de las competencias idóneas y la capacitación para el ejercicio de las funciones. En tal desempeño profesional deben integrarse la evaluación, la formación y la mejora, con distintas perspectivas de control de las que pueda derivarse la estabilidad en el ejercicio: interno (por los profesores), social (por la comunidad educativa) y externo (por inspectores y supervisores). Si es así, quizás no parezcan tan ajenas y extrañas –cuando no impropias– tareas habituales de la dirección de los centros como las de ocuparse del desarrollo del currículo, la evaluación de la práctica docente y la gestión estratégica de los recursos. De tal manera que quepa el reclamo compartido de una dirección para la enseñanza.

### 3. El acceso a la dirección en el sistema educativo español

Tal como puede apreciarse en la fig. 1, los modos de acceso a la dirección en el sistema educativo español han adoptado, principalmente, dos formas con distintas variantes: la elección por votación y la selección por méritos de los candidatos. Este último es el procedimiento actual de acceso y, en la fig. 2, se detallan sus elementos característicos.

Fig. 1  
Modos de acceso a la dirección en el sistema educativo español

LGE	(1970)	Nombramiento por la Administración.
CE	(1978)	La Constitución española considera el derecho a la educación y, en su ámbito, la intervención de los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos en el control y la gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos.
LOECE	(1980)	Selección por concurso de méritos en comisiones específicas con representantes de la Administración y del centro.
LODE	(1985)	Elección por mayoría absoluta mediante votación en el consejo escolar del centro. (Director como gestor de la participación).
LOGSE	(1990)	No se introducen cambios en el modo de acceso a la dirección. (Director como gestor del currículo).
LOPEG	(1995)	Acreditación previa a la elección, por mayoría absoluta, mediante votación en el consejo escolar del centro. Se introduce la evaluación del ejercicio directivo.
LOCE	(2002)	Selección por concurso de méritos en comisiones específicas con representantes de la Administración y del centro. Evaluación del ejercicio directivo. Categoría de director con efectos en el ámbito de todas las Administraciones educativas.
LOE	(2006)	Selección por concurso de méritos en comisiones específicas con representantes de la Administración y del centro. Evaluación del ejercicio directivo.

LGE: Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y de Financiamiento de la Reforma Educativa (Boletín Oficial del Estado, BOE, de 6 de agosto, núm. 187).

CE: Constitución Española (BOE de 29 de diciembre de 1978).

LOECE: Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, del Estatuto de los Centros Escolares (BOE de 27 de junio, núm. 154).

LODE: Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (BOE de 4 de julio, núm. 159).

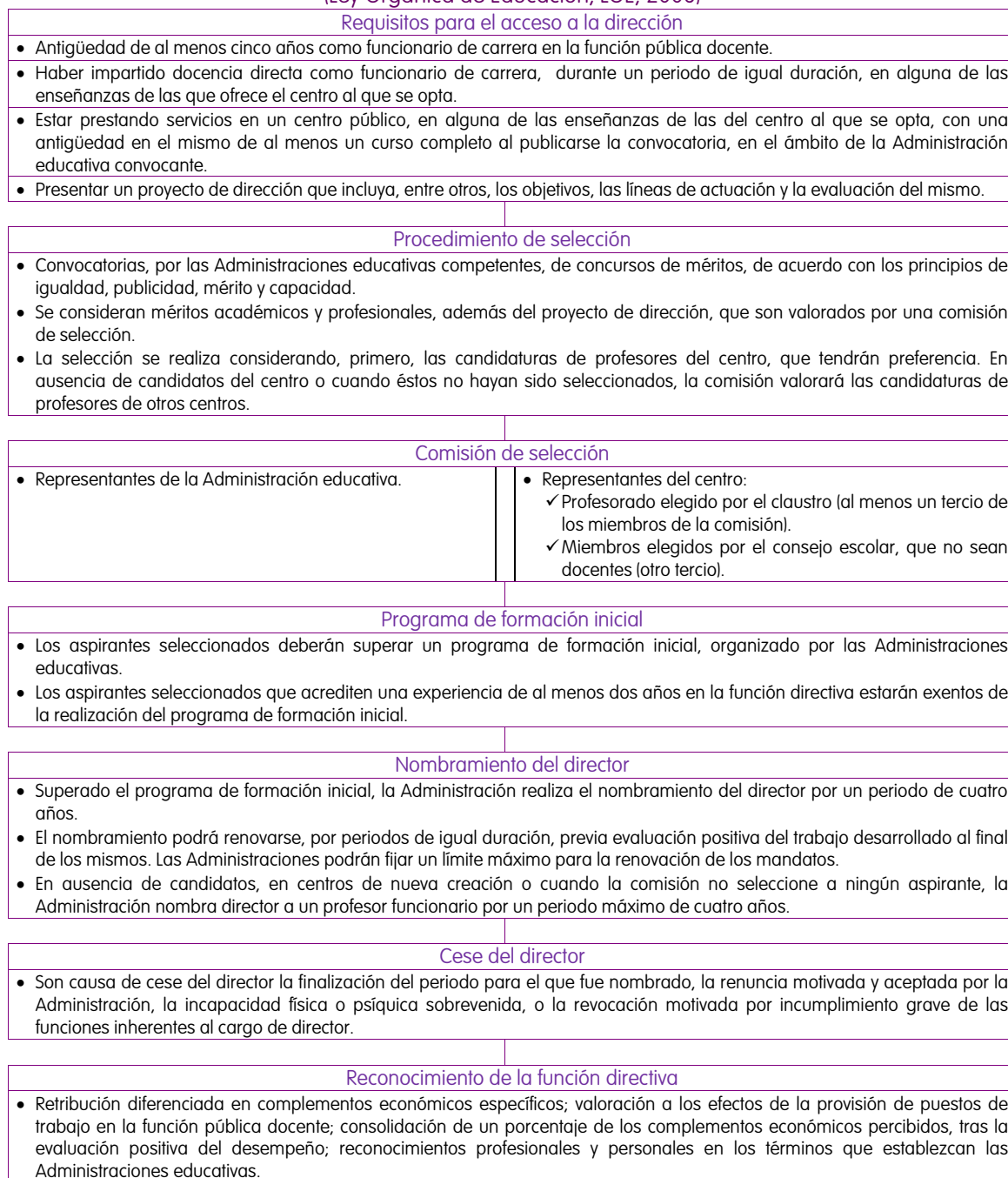
LOGSE: Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE de 4 de octubre, núm. 238).

LOPEG: Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes (BOE de 21 de noviembre, núm. 278).

LOCE: Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE de 24 de diciembre, núm. 307).

LOE: Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE de 4 de mayo, núm. 106).

Fig. 2  
El acceso a la dirección en el sistema educativo español  
(Ley Orgánica de Educación, LOE, 2006)



Desde la perspectiva del liderazgo pedagógico, además del carácter de los méritos estimados para el acceso, importan las funciones que se atribuyen a los directores. La catalogación de las actualmente consideradas en el sistema educativo español puede resumirse en tres grandes ámbitos (fig. 3): ejecutivo, representativo y educativo-pedagógico, sin menoscabo de otras atribuciones que puedan ser encomendadas por la Administración educativa. Y puede apreciarse cómo figura, de manera expresa, la referencia al ejercicio de la dirección pedagógica.

Fig. 3  
Las competencias del director en el sistema educativo español

Competencias ejecutivas
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Dirigir y coordinar todas las actividades del centro, sin perjuicio de las competencias del claustro y del consejo escolar.</li> <li>✓ Garantizar el cumplimiento de las leyes y de las disposiciones vigentes.</li> <li>✓ Ejercer la jefatura de todo el personal adscrito al centro.</li> <li>✓ Imponer las medidas disciplinarias que correspondan al alumnado, sin perjuicio de las atribuidas al consejo escolar.</li> <li>✓ Convocar y presidir los actos académicos, las sesiones del claustro y del consejo escolar y ejecutar los acuerdos adoptados en el ámbito de sus competencias.</li> <li>✓ Proponer a la Administración el nombramiento y cese de los miembros del equipo directivo, previa información al claustro de profesores y al consejo escolar.</li> <li>✓ Realizar contrataciones de obras, servicios y suministros.</li> <li>✓ Autorizar los gastos y ordenar los pagos.</li> <li>✓ Visar las certificaciones y los documentos oficiales del centro.</li> </ul>
Competencias representativas
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ostentar la representación del centro y representar a la Administración educativa en el mismo.</li> </ul>
Competencias educativo-pedagógicas
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ejercer la dirección pedagógica, promover la innovación educativa e impulsar planes.</li> <li>✓ Favorecer la convivencia en el centro y garantizar la mediación en la resolución de los conflictos.</li> <li>✓ Impulsar la colaboración con las familias, con instituciones y organismos que faciliten la relación del centro con el entorno.</li> <li>✓ Fomentar un clima escolar que favorezca el estudio.</li> <li>✓ Desarrollar actuaciones que propicien una formación integral en conocimientos y valores de los alumnos.</li> <li>✓ Impulsar las evaluaciones internas del centro y colaborar en las evaluaciones externas y en la evaluación del profesorado.</li> </ul>

Una vez descritos el modo de acceso a la dirección en el sistema educativo español y las competencias atribuidas a los directores de los centros, en el apartado siguiente de este trabajo se aportan conclusiones significativas sobre la consideración del liderazgo pedagógico en los méritos para la selección de los directores. Para ello, se han revisado las convocatorias (fig.4) de todas las Administraciones educativas, donde se establecen los criterios y procedimientos de valoración de los méritos de los candidatos. Se ha optado por las convocatorias correspondientes al curso 2006-2007 al ser las primeras tras la promulgación, el 4 de mayo de 2006, de la Ley Orgánica de Educación (LOE). Los directores seleccionados en las mismas disponen de un nombramiento por cuatro años, desde el curso 2007-2008 al curso 2010-2011; cuando no hasta el 2011-2012 si, antes del nombramiento, hubieron de realizar, por no resultar exentos, tal como se refiere en la fig. 2, el programa de formación inicial durante el curso 2007-2008.

Fig. 4  
Convocatorias de acceso a la dirección (curso 2006-2007)

AND	ANDALUCÍA	Dec. 59-2007, 06-03-07 / BOJA 23-03-07 Ord. 26-03-07 / BOJA 03-04-2007
ARA	ARAGÓN	Ord. 27-12-2006 / BOA 08-01-07
AST	ASTURIAS	Res. 22-05-07 / BOPA 31-05-07
CAN	CANTABRIA	Ord. EDU-28-2007, 14-05-07 / BOC 23-05-07
CAT	CATALUÑA	Dec. 56-2007, 13-03-07 / DOGC 15-03-07 Res. EDU-726-2007, 15-03-07 / DOGC 16-03-07
CLM	CASTILLA LA MANCHA	Dec. 25-2007, 03-04-07 / DOCM 06-04-07 Ord. 13-04-07 / DOCM 23-04-07
CMA	COMUNIDAD DE MADRID	Res. 18-04-07 / BOCM 30-04-07
CVA	COMUNIDAD VALENCIANA	Res. 19-12-06 / DOGV 02-01-07
CYL	CASTILLA Y LEÓN	Ord. EDU-558-2007, 27-03-07 / BOCYL 29-03-07
CYM	CEUTA Y MELILLA	Ord. ECI-1331-2007, 27-04-07 / BOE 16-05-07
EXT	EXTREMADURA	Ord. 26-03-07 / DOE 10-04-07
GAL	GALICIA	Dec. 29-2007, 08-03-07 / DOG 12-03-07 Ord. 12-03-07 / DOG 13-03-07
IBA	ISLAS BALEARES	Ord. 15-03-07 / BOIB 24-03-07 Res. 30-03-07 / BOIB 14-04-07
ICA	ISLAS CANARIAS	Ord. 25-01-07 / BOIC 09-02-07

MUR	MURCIA	Ord. 16-03-07 / BORM 09-04-07
NAV	NAVARRA	Res. 236-2007, 13-03-07 / BON 11-04-07
PVA	PAÍS VASCO	(1)
RIO	LA RIOJA	Res. 02-11-06 / BOR 14-11-06

(1) Durante ese curso, la Administración educativa del País Vasco continuó aplicando las disposiciones de la Ley de la Escuela Pública Vasca (Ley 1/1993, de 19 de febrero, BOPV de 25 de febrero) y no desarrolló los procedimientos de selección de directores. Las referencias incluidas en la tabla corresponden al rango de las disposiciones normativas (Dec: Decreto, Ord: Orden, Res: Resolución), la fecha de las mismas, el boletín oficial de la Administración educativa correspondiente y la fecha de publicación.

Tal como se apuntó al señalar algunas claves el liderazgo pedagógico, la coordinación curricular, sostenida en un proyecto, era una de las funciones más pertinentes de la dirección, si bien no de las más ejercidas. Por eso se prestará especial atención al proyecto de dirección que presentan los candidatos, así como a los méritos académicos y profesionales, para constatar de qué manera están presentes elementos de la dirección pedagógica en los procedimientos de acceso a la dirección.

#### 4. Algunos elementos de la dirección pedagógica en los méritos para la selección de los directores

De manera básica, el carácter de los méritos de los candidatos se reparte en dos tipos: académicos y profesionales, acompañados, con una relevancia especial, del proyecto dirección. La manera en que estos méritos son distribuidos en las convocatorias de las Administraciones es diversa (Montero, 2008), pero puede identificarse un catálogo de méritos académicos casi generales: títulos académicos distintos del alegado para el ingreso en el cuerpo docente del aspirante, asistencia y participación en actividades de formación, impartición de conferencias o de cursos de formación, publicaciones educativas, actividades de investigación, experimentación e innovación. En menor medida, también se estiman: la superación de enseñanzas de idiomas, las titulaciones de postgrado o de máster en gestión y dirección de centros educativos. En definitiva, no puede apreciarse una consideración, algo específica o singular, del liderazgo pedagógico en el ámbito de los méritos académicos sino que, en todo caso, tal referencia se deduce de los otros méritos considerados (formación, investigación, publicaciones, titulaciones).

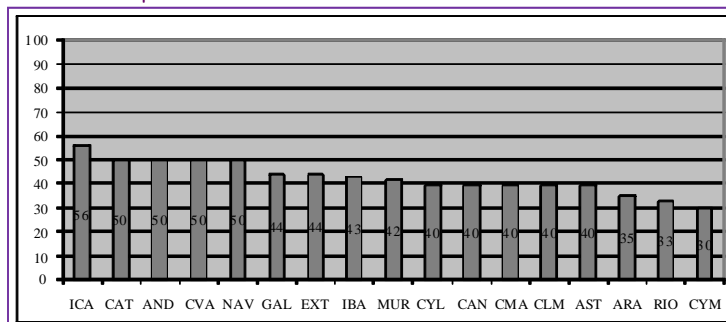
Con respecto a los méritos profesionales, el elenco de los mismos se conforma, de manera general, con los siguientes: años de experiencia docente, ejercicio previo de puestos directivos, ejercicio en órganos de coordinación didáctica, servicios en puestos de la Administración educativa, pertenencia a determinados cuerpos de funcionarios, evaluación positiva del ejercicio docente o directivo previo. Esto es, de la misma manera que en el caso de los méritos académicos, en los profesionales sólo cabe advertir alguna consideración del liderazgo pedagógico derivada de otros méritos: fundamentalmente, de los puestos o servicios desempeñados.

A su vez, tanto los méritos académicos como los profesionales tienen un peso relativo en el total de la puntuación de los baremos, donde es más que notoria la atribuida al proyecto de dirección que, tal como se prescribe con carácter básico, debe incluir, entre otros, los objetivos, las líneas de actuación y la evaluación del mismo. Pues bien, de la revisión de las convocatorias de todas las Administraciones educativas se concluye (fig. 5) que el proyecto de dirección es el mérito que, en buen número de casos, alcanza el 50% o más de la puntuación total de los baremos y sólo en escasas convocatorias baja del 40%. Además, y esto no ocurre, de manera general, con el resto de los méritos, en el proyecto de dirección ha de alcanzarse una puntuación mínima que, si no es superada, impide la selección. Luego, el proyecto se



conforma como mérito decisivo para la selección de directores en el sistema educativo español, aunque, como ahora se verá, la forma en que es considerado su contenido en los baremos resulta desigual.

Fig. 5  
 Porcentaje de la puntuación máxima del proyecto de dirección en los baremos para la selección de directores (Convocatorias 2006-2007)



Uno de los desarrollos más explícitos es el correspondiente a la convocatoria de Asturias (fig. 6), que aporta un esquema, con puntuaciones específicas para cada apartado, además de criterios para la valoración por los miembros de la comisión de selección. En este caso, la coordinación del desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, factor clave de la dirección pedagógica, aparece entre los ámbitos principales de las líneas de actuación. Y se puntúa, además, la defensa del proyecto realizada por el candidato. De parecida manera puede estimarse la forma en que es considerado el proyecto de dirección en la convocatoria de Castilla-La Mancha.

Fig. 6  
 El proyecto de dirección en Asturias: esquema y criterios de valoración

	Apartados	Criterios para la valoración
Esquema del proyecto de dirección	1. <b>Fundamentación.</b> Causas que conducen a la presentación del proyecto desde la perspectiva del marco normativo, relacionándolas con las intenciones y perfil del candidato/a.	Coherencia de la propuesta: desarrollo de intenciones ligado al marco normativo y ajuste de la misma a las necesidades del centro. (Hasta 3 puntos)
	2. <b>Contexto.</b> Descripción de la realidad del centro que incide en los procesos educativos: entorno, tipo de población que atiende, profesorado y características de historia anterior de funcionamiento y resultados.	Comprensión adecuada y exactitud en la descripción del centro y su incidencia en los procesos educativos: el entorno, la población que atiende y el profesorado. Acierto en el diagnóstico, al identificar los puntos fuertes y débiles en funcionamiento y resultados. (Hasta 3 puntos)
	3. <b>Objetivos.</b> Fundamentados en necesidades que se derivan del apartado anterior, selección de objetivos claros y alcanzables en el periodo de mandato al que se opta.	Idoneidad de los objetivos que se proponen. Grado de correspondencia entre estos y las necesidades. Claridad y precisión en su enunciado. Realismo y viabilidad. (Hasta 3 puntos)
	4. <b>Líneas de actuación.</b> Propuestas concretas y medidas que se proponen para el conjunto de ámbitos de intervención en el centro, señalando aquellos en los que el análisis de necesidades realizado apunte como prioritarios. De modo orientativo se consideran básicos: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ La organización y el funcionamiento del centro así como la gestión de la convivencia y la participación de todos los miembros de la comunidad educativa.</li> <li>✓ La coordinación del desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.</li> <li>✓ La relación del centro con el entorno, las familias y otras instituciones y organismos, incluida la Administración Educativa.</li> <li>✓ El desarrollo de los proyectos de evaluación, formación e innovación.</li> </ul>	Adecuación y coherencia en la formulación de propuestas de actuación y en la priorización de las mismas. Coherencia con los objetivos propuestos. Idoneidad de las propuestas de carácter organizativo, de gestión y de mejora o desarrollo. (Hasta 4 puntos)

	5. Evaluación. Sistemas y procedimientos para el seguimiento y evaluación del proyecto de dirección y de sus resultados en la dinámica general del centro.	Concreción y adecuación de los sistemas y procedimientos de seguimiento y evaluación. Integración de la evaluación en los procesos clave del centro y en los resultados del mismo. (Hasta 3 puntos)
	6. Defensa del proyecto	Presentación correcta, estructurada, ordenada y coherente. Seguridad y visión de equipo. (Hasta 4 puntos)

(La puntuación mínima es de 10 puntos y la máxima de 20)

Por su parte, la convocatoria de Cataluña aporta (fig. 7) una estructura con cuatro contenidos básicos del proyecto de dirección, donde la perspectiva pedagógica está presente tanto en la valoración del funcionamiento del centro docente por el candidato, como en la concreción de los objetivos a alcanzar al finalizar el proyecto, donde figura que "el proyecto concretará los objetivos directamente relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos".

Fig. 7

El programa de dirección en Cataluña: contenidos y criterios de evaluación

Contenidos	Criterios para la evaluación
a) Valoración del funcionamiento actual del centro docente a partir de su proyecto educativo, tanto desde el punto de vista pedagógico como de gestión y de la incidencia del entorno sobre el centro.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La comisión de selección tiene que valorar el conocimiento del centro y la coherencia del proyecto específico con la evaluación interna y externa del centro y con otras fuentes de información disponibles. También tiene que valorar el conocimiento del entorno y su incidencia en el centro.</li> </ul>
b) Concreción de los objetivos a alcanzar y descripción global de la organización y el funcionamiento del centro previstos al finalizar el proyecto de dirección. En particular, el proyecto concretará los objetivos directamente relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos, y el impulso de proyectos coeducativos en todas las actividades del centro, dirigidos a la consecución de la erradicación de todo tipo de comportamientos discriminatorios por razón de sexo entre el alumnado, así como el favorecimiento de la prevención de las violencias contra las alumnas, mediante el impulso de métodos no violentos para la resolución de conflictos y de modelos de convivencia basados en la diversidad y en el respeto a la igualdad de derechos y oportunidades entre el alumnado.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La comisión de selección valorará la relación del proyecto de dirección con los objetivos del Departamento de Educación y con el proyecto educativo del centro.</li> </ul>
c) Descripción de las grandes líneas de actuación previstas para cumplir los objetivos fijados en el apartado anterior y previsión de los recursos necesarios. En particular se debe especificar la estrategia para conseguir la participación de la comunidad educativa y su implicación en la aplicación del proyecto de dirección.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La comisión de selección ha de valorar la coherencia de las estrategias con los objetivos, las previsiones de trabajo en equipo y, en su caso, la propuesta de equipo de gobierno que se incorpora en la propuesta de dirección, la optimización de los recursos disponibles, el realismo sobre los recursos a obtener y las posibilidades de conseguir los objetivos con los recursos previstos.</li> </ul>
d) Exposición del proceso de evaluación del desarrollo del proyecto de dirección y de los mecanismos previstos para informar a los órganos de gobierno y de coordinación.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La comisión de selección valorará el rigor y la simplicidad del proceso para hacer el seguimiento y valorar la aplicación del proyecto de dirección, para tomar decisiones a partir de los resultados obtenidos y para hacer efectiva la transparencia informativa.</li> </ul>

(La puntuación mínima es de 10 puntos y la máxima de 20)

Los desarrollos anteriores, sin embargo, son escasamente representativos de la consideración otorgada en los baremos de las convocatorias de los concursos de méritos al proyecto de dirección. En la mayor parte de los casos, sólo se incorporan declaraciones más o menos genéricas con respecto a su naturaleza y contenidos. De la misma manera, cuando se estima la evaluación del ejercicio directivo o la renovación del mandato, el proyecto de dirección tampoco figura, o sólo es estimado en escasas ocasiones, como referencia de interés. Por tanto, en el procedimiento de acceso a la dirección las claves propiamente pedagógicas del liderazgo se emplazan en el proyecto de dirección, pero este mérito, relevante y decisivo para la selección, no suele ser desarrollado, de manera consonante, en las convocatorias de acceso.

No es arriesgado concluir, al cabo, que la dirección pedagógica, o, si se quiere, el liderazgo pedagógico asumido por la dirección de los centros, conforma un marco de desempeño suficientemente avalado por los principios que articulan los sistemas y las políticas educativas. Aún así, esta declaración explícita ha de reforzar su alcance en los procedimientos de acceso a la dirección, para definir una orientación igualmente pedagógica en los méritos y criterios de selección. De tal forma que quepa apreciar la adquisición de competencias y capacidades, en los docentes que aspiran al desempeño directivo, para el ejercicio de la dirección con las claves propias del liderazgo pedagógico.

## Bibliografía

- BATANAZ, Luis y ÁLVAREZ, José Luis (2002): "Hacia la profesionalización de la función directiva en España: un estudio basado en las concepciones del profesorado", en *Bordón*, 54 (1), Madrid, Sociedad Española de Pedagogía, pp. 19-37.
- ESCUADERO, Juan Manuel (2004): "Claves complementarias para hablar de la dirección de los centros escolares", en *Enseñanza*, 22, Ediciones de la Universidad de Salamanca, pp. 139-158.
- ESTRUCH, Joan (2002): *Dirección profesional y calidad educativa*, Barcelona, CIIS-Praxis.
- GAGO, Francisco Manuel (2006): *La dirección pedagógica en los institutos de Enseñanza Secundaria. Un estudio sobre el liderazgo educacional*, Madrid, Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- MONTERO, Antonio (2004): "Muchos los llamados y pocos los elegidos. Requisitos y procedimientos de acceso a la dirección", en *Organización y Gestión Educativa*, 3 (2004), Madrid, Fórum Europeo de Administradores de la Educación, pp. 25-28.
- MONTERO, Antonio. (2006): "El proyecto de dirección como mérito para la selección de directores en el sistema educativo español", en *XXI Revista de Educación*, vol. 8, Publicaciones de la Universidad de Huelva, pp. 83-94.
- MONTERO, Antonio (2007): *Proyecto de dirección y ejercicio directivo*, Madrid, Wolters Kluwer España.
- MONTERO, Antonio (2007): "De la potencia a los actos. Evaluación del proyecto de dirección y del ejercicio directivo", en *Organización y Gestión Educativa*, 5 (2007), Madrid, Fórum Europeo de Administradores de la Educación, 18-22.
- MONTERO, Antonio (2008): "El acceso a la dirección en el sistema educativo español. Dificultades para la definición de un modelo", en *Revista de Educación*, 347 (Sept.-Dic. 2008), Madrid, Ministerio de Educación, pp. 275-298.
- OCDE (2009 a): *Mejorar el liderazgo escolar. Volumen 1: Política y práctica*, Publicaciones de la OCDE.  
<http://www.oecd.org/dataoecd/32/54/44374937.pdf> [Consulta: julio 2010].
- OCDE (2009 b): *Informe TALIS. La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados*, Madrid, Santillana.
- TEIXIDÓ, Joan (2007): "El acceso a la dirección: de la LODE a la LOE", en *Participación educativa* 5, Madrid, Consejo Escolar del Estado, pp. 39-48,  
<http://www.mec.es/cesces/revista/revista-5.pdf> [Consulta: julio 2010].
- VILLA, Aurelio y GARCÍA, Ana (2003): "El procedimiento de acceso a la dirección. Reflexiones y propuestas para el debate", en *Organización y Gestión Educativa*, 2 (2003), Madrid, Fórum Europeo de Administradores de la Educación, pp. 4-14.