

# UN MARCO ESPAÑOL PARA LA BUENA DIRECCIÓN ESCOLAR



FEAE



FEDADi



# ÍNDICE

## **1. INTRODUCCIÓN**

**3**

### **1.1. Justificación**

**3**

### **1.2. El contexto de la dirección escolar**

**4**

### **1.3. Su funcionalidad**

**4**

## **2. LA DIRECCIÓN ESCOLAR. UN MARCO PARA SU MEJORA**

**5**

### **2.1. Metas e intervenciones estratégicas**

**6**

### **2.2. Dirección, organización y funcionamiento del centro educativo**

**8**

### **2.3. Liderazgo pedagógico**

**9**

### **2.4. Participación y colaboración. Gestión del clima institucional**

**12**

### **2.5. Normas éticas y profesionales**

**13**

## **3. LAS DIMENSIONES, LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES Y EL DESEMPEÑO**

**14**

### **Dimensión 1: Metas e intervenciones estratégicas**

**15**

### **Dimensión 2: Dirección, organización y funcionamiento del centro escolar**

**16**

### **Dimensión 3: Liderazgo pedagógico**

**17**

### **Dimensión 4: Participación y colaboración: gestión del clima institucional**

**18**

### **Dimensión 5: Normas éticas y profesionales**

**19**

# 1. INTRODUCCIÓN

## 1.1. Justificación

Este “Marco Español para una Buena Dirección” (MEBD) pretende recoger el conjunto de competencias profesionales que caracterizan un buen ejercicio de la dirección escolar en España, al tiempo que demanda las condiciones estructurales y organizativas necesarias para llevarlas a cabo. Más allá de las continuas regulaciones, al arbitrio de los cambios políticos (a nivel nacional y/o autonómico), se necesita una *Marco de referencia estable*, expresión de lo que los propios equipos implicados y profesionales estiman como “código” de buenas prácticas. Como tal, aspiramos se pueda convertir en una “regulación común” del ejercicio profesional de la dirección escolar en España, en el camino hacia una progresiva profesionalización.

Este Marco supone un cambio de perspectiva: en lugar de centrarse en las tareas o funciones que deben cumplir quienes la ejercen, delimita sus competencias. Se diseña un *mapa* de dimensiones, competencias y prácticas profesionales que, entendemos, comprenden el ejercicio de una “buena” dirección. Configura un perfil de desempeño de acuerdo con las tendencias internacionales y lo que la investigación muestra sobre prácticas de éxito en la dirección.

En la elaboración de esta propuesta de un “Marco para la buena dirección” hemos tenido en cuenta los Marcos de Estándares o competencias de los líderes escolares ya consolidados en contextos anglosajones: ISLLC, NPBEA (Estados Unidos), OLF de Ontario (Canadá), NCSL (Inglaterra), GTL (Escocia), AISTL (Australia) y aquellos otros que tienen algunos otros países hispanoamericanos (Chile, Perú). Al tiempo, recogemos el saber práctico profesional de los directivos e integramos los diversos manifiestos y documentos que han hecho las Federaciones de Asociaciones de Directores de Secundaria (FEDADi) y de Infantil y Primaria (FEDEIP).

3

La dirección escolar en España arrastra un déficit de *identidad profesional*. “Estar” provisionalmente en la dirección, sin formación específica para su ejercicio, no ha contribuido, en muchos casos, a sentirse individualmente como tal director o directora. Por otra parte, la falta de profesionalización en la selección, ha impedido reconocer que las tareas y competencias que se exigen a la dirección configuran una actividad distinta de la docencia. La reiterada falta de personas dispuestas a asumirla, seguramente, es producto entre otras razones de un malestar identitario.

Este MEBD quiere –por eso– contribuir a dar visibilidad a los componentes más importantes de la “identidad” de la dirección escolar en España. Queremos que sea la expresión, al tiempo que la puesta en escena, del necesario profesionalismo de la dirección escolar, como práctica específica que debe ser realizada de acuerdo con las líneas consensuadas de un ejercicio profesional. Esta profesionalidad se expresa en las habilidades, actitudes y prácticas que se requieren para transitar de la docencia a una dirección escolar eficaz, así como el código ético general que deben sustentarlas. Igualmente, el profesionalismo de toda práctica profesional requiere márgenes de autonomía en su ejercicio.

Este Marco, como *visión compartida* sobre el liderazgo en la educación, se ha establecido de modo participativo por quienes están ejerciéndolo, aprobado y apoyado por las principales Asociaciones nacionales (FEDADI, FEDEIP, FEAE) y las correspondientes autonómicas o regionales. Por eso FEDADi, como inicial impulsora del Marco, ha cuidado especialmente que, tanto el *proceso* de elaboración como el contenido, fuera la expresión consensuada de todas las personas que tienen que ver con la dirección escolar. Desde el principio hemos tenido claro que la fuerza del MEBD, como resultado de dicho proceso, debía expresar una visión compartida y consensuada sobre el liderazgo en la educación. Como tal está abierto a recibir sugerencias para su mejora y diálogo de quienes tengan interés en el tema.

## 1.2 El contexto de la dirección escolar

La dirección escolar en España en las últimas décadas presenta graves déficits para dinamizar e incidir en la mejora de sus respectivos centros educativos. Colegiada por un lado pero administrativista-burocrática por otro, de modo creciente se ha ido mostrando insuficiente para el ejercicio de un liderazgo pedagógico, donde cada equipo directivo pueda hacerse cargo y responder, con los apoyos oportunos, de la mejora educativa de su centro. La pervivencia de una tradición normativista ha desprofesionalizado al personal directivo y docente. Por eso, más allá de las regulaciones administrativas de turno, conviene delimitar las competencias, tareas y responsabilidades que deben tener los directores y directoras de nuestros establecimientos educativos y, de acuerdo con ellas, promover los oportunos *cambios* en su formación, acceso y selección y, también en la estructura organizativa de los colegios e institutos.



El ejercicio del liderazgo pedagógico por parte de las direcciones, como evidencian numerosos informes internacionales y estudios nacionales, es un factor crítico de primer orden en la mejora de la educación. En convergencia con la evidencia internacional, como propone este Marco, se debe tender a contar con unos *equipos directivos con capacidad pedagógica*, cuya función principal debiera ser dirigir y liderar el Proyecto Educativo de Centro, de acuerdo con su concreción en el Proyecto de Dirección. Por otro lado, para tener capacidad de mejora, el liderazgo ha de estar distribuido o compartido entre todos los miembros, haciendo del centro un *proyecto conjunto de acción*. Por eso, la profesionalización que se reclama no tiene por qué oponerse a participación democrática, dado que el ejercicio del liderazgo exige la implicación del profesorado y del resto de agentes educativos.

Vertebrar la comunidad escolar en torno a un proyecto educativo común, en un marco descentralizado y autónomo, requiere un conjunto de condiciones estructurales para ejercer el liderazgo pedagógico, que es impedido por una regulación de la dirección en exceso limitada a la gestión administrativista. A falta de estas condiciones organizativas, llevamos más de una veintena de años, en los que la carencia de estas condiciones ha hecho que la función directiva se perciba como una tarea difícil y poco apetecible, lo que explicaría la continuada falta de candidaturas para ejercerla.

Nos encontramos, pues, en un momento de transición entre una dirección escolar burocrática-administrativista y las nuevas orientaciones de liderazgo pedagógico. Hasta ahora en España los

directivos escolares han tenido una debilidad institucional y escasas atribuciones para poder ejercer un liderazgo educativo. Este Marco pretende decididamente contribuir al tránsito de un modelo burocrático a una dirección pedagógica. De hecho, ya han comenzado a producirse cambios significativos en ejercicio de la dirección en España, reflejados en algunas nuevas regulaciones legislativas, de acuerdo con las orientaciones reflejadas en la literatura internacional. No obstante, también somos conscientes de que la implementación progresiva de este Marco Español para la Buena Dirección precisa que se alineen en coherencia con él, otros elementos de la política educativa y de la organización de las escuelas, para no quedar en una mera declaración o aspiración.

### 1.3. Su funcionalidad

Este MEBD tiene primariamente un función *descriptiva* (prácticas que funcionan y son deseables), a modo de guía del buen hacer, pero puede ser usado también *prescriptivamente* (en procesos de formación o de evaluación de la función directiva). También expresa una *regulación interna de la profesión*, al modo de código deontológico de buenas prácticas que configure un perfil de desempeño (competencias para la formación, así como indicadores de evaluación), como sucede en los países anglosajones en que hay establecido un Marco. Tal y como ha sucedido en estos países, asimismo es deseable pueda convertirse en un referente para la legislación.



Como documento que contiene los dominios, competencias y descriptores de desempeño que caracterizan a una buena dirección escolar, quiere servir para orientar los procesos de selección, formación (inicial y permanente), evaluación de la dirección y su reconocimiento. Por eso se mueve en un plano general que posibilite regular y tomar decisiones acordes, pero no entra en propuestas específicas, que son variables y dependientes de contextos, tiempos y espacios más concretos. Como propuesta competencial supone, por un lado que el ejercicio profesional de la dirección requiere un conjunto específico de competencias, y por el otro, que estas competencias pueden ser aprendidas y desarrolladas convenientemente por medio de la formación adecuada.

El Marco, como señalábamos antes, abre un camino a la necesaria profesionalización de la dirección escolar en España. Por eso, entendemos que es el comienzo de un proceso para abrir un diálogo necesario. Además, como propuesta-marco precisará ser contextualizada, comentada y ejemplificada, como hacen los Marcos de otros países.

## 2. LA DIRECCIÓN ESCOLAR. UN MARCO PARA SU MEJORA

La investigación ha constatado que, cuando una dirección escolar tiene condiciones estructurales y competencias adecuadas, es el segundo factor (tras la labor de los docentes en sus aulas) en cuanto a su influencia en la mejora de los aprendizajes de alumnos y alumnas. De ahí la relevancia de una actuación competente mediante un conjunto de desempeños que bien realizados tienen un impacto significativo en los logros del alumnado, mientras que otras tareas marginales de gestión carecen de esa importancia. Así, limitarse a la gestión burocrática de los centros escolares, en las condiciones actuales, se está volviendo claramente insuficiente. Por tanto, la buena dirección apuesta por una serie de tareas prioritarias en su actuación, que recogemos como dimensiones y desempeños en este Marco.



La constatación científica de que la dirección de un centro es uno de los factores clave de la eficacia escolar, tiene que ir acompañada de medidas de todo tipo, que permitan a las escuelas dotarse de una dirección estable, competente y comprometida. Entre otros, autonomía y dirección pedagógica son dos potentes dispositivos para que las escuelas, como organizaciones, puedan dar respuestas personalizadas acordes con las demandas de sus respectivos contextos. Más allá de las habituales declaraciones retóricas de autonomía, se precisa ésta en la toma diaria de decisiones, así como unos equipos directivos con capacidad para articularla en sus respectivos centros en función de la mejora de los aprendizajes. Lógicamente, los centros deberán asumir la responsabilidad y rendir cuentas de modo sistemático de su actuación.

Por tanto, en primer lugar todas las decisiones de política educativa deben centrarse y priorizar las necesidades de los centros escolares y del alumnado que acogen, al servicio de los cuales está el personal docente. En segundo lugar, la política educativa tiene que presentarse de forma global y coherente, de modo que los centros perciban claridad en los valores y en las aspiraciones en estos

tiempos de cambio acelerado. Y por último, las administraciones educativas deben estimular la colaboración en redes y alianzas porque el aislamiento tradicional de las escuelas no permite habitualmente el intercambio de buenas prácticas. Urge mejorar la prestación del servicio educativo y, como consecuencia, fortalecer el rol de la dirección, no en una línea administrativo-burocrática, sino de un liderazgo pedagógico capaz de llevar adelante estas tareas y de gestionar los cambios necesarios.

El reto para los directivos escolares radica en conocer las buenas prácticas existentes y adaptarlas al contexto específico de cada escuela. Elevar el nivel de rendimiento, ampliar el repertorio de estrategias de aprendizaje del alumnado y proporcionar experiencias valiosas de aprendizaje son tareas exigibles independientemente del contexto social en que se encuentra el centro educativo. No cabe duda de que el reto es mayor en unos contextos que en otros y que cada centro escolar reclama respuestas específicas y contextualizadas. La clave está en construir la respuesta desde dentro y no importarla desde fuera, tratar a cada centro como **único**: poner en marcha modos, estrategias y herramientas válidas para ayudarle en su desarrollo. Esto requiere una dirección escolar más profesionalizada, en la que la formación y la práctica ocupan un lugar indiscutible. La dirección debe ser sensible a las características específicas como el contexto socio-familiar y la composición del alumnado, la trayectoria del centro y su nivel de efectividad y reconocer las expectativas e intereses de todos los miembros de la comunidad educativa: alumnado, profesorado, familias...

La dirección escolar está para que la escuela cada día pueda ofrecer un mejor servicio educativo. Un punto crítico sobre la dirección y organización de centros en España es qué hace o puede hacer para mejorar la labor docente del profesorado en su aula y, consiguientemente, el aprendizaje del alumnado. Las condiciones actuales ponen de manifiesto que la *buena dirección* sigue siendo una aspiración difícil de conseguir y que se encuentran dificultades para cubrirla con personas dispuestas y competentes. Se requiere cambiar la cultura sobre la dirección. Por una parte, el sistema no debe constreñir la acción directiva ni limitarla a la gestión de la contingencia diaria, otorgando libertad suficiente de maniobra y apoyo sostenido para responder a los retos de cada contexto. Por otra, se deben mejorar los procesos de selección, de formación y de evaluación de la dirección. El impacto de la dirección en los resultados de aprendizaje del alumnado no está garantizado automáticamente y depende de lo que saben, piensan, sienten, dicen y hacen quienes la ejercen. Fundamentalmente de lo que hacen. Este hacer profesional queda reflejado en una serie de dimensiones o conjuntos de prácticas que explican la mayor o menor influencia en el alumnado. Este Marco para la Buena Dirección (MEBD) intenta concretar lo que hemos aprendido por la experiencia y lo que la investigación define como prácticas relevantes, y aporta una breve explicación de cada una de ellas.

## 2.1. Metas e intervenciones estratégicas

Los centros educativos son lugares para el desarrollo integral de las personas a través de un proyecto educativo compartido por la Comunidad Escolar. El éxito educativo del alumnado no solo reside en la actividad de las aulas sino que se extiende a lo largo de toda la escuela con un currículo y una evaluación consensuados, con un sistema de participación genuina y con una política adecuada para garantizar el bienestar físico y emocional de quienes la habitan. Los centros escolares atraviesan también sus muros físicos y virtuales para incorporar las influencias positivas de la comunidad en que la escuela se ubica.

A la hora de planificar y organizar estos ámbitos más amplios se necesita un sentido de totalidad porque los colegios e institutos son algo más que la suma de sus partes, son algo más que aulas conectadas por pasillos. Las escuelas además viven en contextos específicos que demandan respuestas acomodadas a su realidad. Son sistemas complejos donde trabajan personas diversas que aportan de modo coordinado oportunidades de aprendizaje para todos y cada uno de sus alumnos y alumnas. En este sentido, la escuela debe contar con una visión ambiciosa a medio y largo plazo y con una práctica coherente y detallada, siendo capaz de contemplar a la vez la globalidad y los elementos que la integran. La política educativa del centro, manifestada en el Proyecto Educativo,

se despliega estratégicamente en el Proyecto de Dirección y otros proyectos, programas y prácticas, que implementan esa visión general. Corresponde al Equipo Directivo liderar y dinamizar la elaboración de este “proyecto colectivo”, la articulación de los programas con los que se llevará a cabo y la evaluación periódica de los resultados conseguidos.

La planificación institucional se debe desarrollar de modo participativo para que pueda ser compartida por todas las personas implicadas. Está orientada al logro de objetivos, es realista y está centrada en las finalidades básicas de aprendizaje del alumnado. Esta visión ilusionante guía de manera efectiva el desarrollo profesional del profesorado del centro, la articulación del currículo y de la evaluación del alumnado, la convivencia en el centro... En definitiva, todos los actores, alumnado, profesorado y familias, están implicados en la articulación de un entendimiento compartido del aprendizaje, lo conocen y lo comunican en la actuación del día a día y construyen un clima de mejora continua.

El progreso del sistema educativo y de las escuelas se sustenta en su capacidad interna de mejora. Esta cultura se manifiesta, entre otros, en tres aspectos que funcionan de modo interrelacionado:

- Los procesos cíclicos de revisión, planificación, implementación e institucionalización de las mejoras planteadas.
- Un conjunto de técnicas y estrategias que se utilizan para poner en marcha los procesos anteriores.
- La capacidad y disponibilidad para trabajar de modo sostenido y en colaboración.

Una mejora escolar basada en datos precisa impulsar la autoevaluación, al tiempo que colaborar con las evaluaciones externas, de modo que se puedan tomar de modo informado las decisiones oportunas. La evaluación interna es una actividad básica, generadora de otros procesos de mejora. Busca una percepción ajustada de lo que se hace y de lo que se consigue. Potencialmente sirve como mejora y para la mejora. Antes de empezar a caminar nos dice dónde estamos -el punto de partida- y supone la aplicación de procesos y técnicas, dentro de una orientación colectiva. Un conjunto de decisiones mal planteadas ha hecho que en el sistema público existan pocos mecanismos de evaluación externa y responsabilización de los resultados, tanto personales como institucionales y, muchas veces, se funciona con independencia de los resultados que se consiguen.

La elaboración de los planes de desarrollo institucional constituye otro proceso continuo que requiere la implicación colectiva y el uso de herramientas y técnicas apropiadas. Tanto su diseño como su puesta en práctica nos sitúan en el futuro deseable, en la dimensión de desarrollo con la mente puesta en la mejora de los aprendizajes del alumnado. Los centros escolares tienen limitaciones en la planificación estratégica porque no pueden conectar lo proyectado con los recursos necesarios para hacerlo realidad. En este sentido, sería especialmente relevante disponer de los recursos humanos más adecuados, en la selección de los cuales habría que arbitrar mecanismos para la intervención del centro.

El Proyecto Educativo de Centro expresa las expectativas reales de aprendizaje del alumnado, que se materializan en los objetivos de aprendizaje, los programas y la oferta educativa del Plan anual o del Proyecto de Dirección. A través del currículo el centro escolar interpreta y traslada a la práctica las decisiones de los currículos oficiales de los gobiernos, determinando cuáles son los aprendizajes valiosos y cuáles son las experiencias de aprendizaje apropiadas para hacerlos efectivos. La evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje es coherente y se ajusta a los objetivos amplios planteados y no reduce el currículo a los aspectos formales del mismo. Corresponde al equipo directivo liderar y gestionar los procesos mencionados, para contar con una imagen ajustada a la realidad, una imagen deseable que genere ilusión y entusiasmo colectivos y para guiar la costosa transición de la una a la otra.



Construir la capacidad de mejora implica promover un trabajo conjunto en una organización que aprende a hacerlo mejor. Se trata de construir culturas de colaboración, de establecer relaciones productivas y de crear la tensión de la mejora continua en los procesos y en las actuaciones. Junto a un proyecto exigente y ambicioso se desarrolla también una cultura, un entorno de valores y de relaciones, que cultiva el trato respetuoso y productivo entre todos los miembros de la comunidad, una disposición permanente hacia el aprendizaje y una marcada orientación a la justicia social. El alumnado acepta la responsabilidad de su propio aprendizaje y está dispuesto a dedicar grandes energías en su trabajo. Profesores y profesoras se consideran aprendices permanentes y ponen pasión en su desempeño profesional. Las familias, como responsables últimos de la educación de sus hijos e hijas, apoyan y colaboran honestamente con la institución escolar. La cultura escolar se caracteriza por un ambiente de seguridad y confianza. Todos cuentan con una aceptación genuina y una consideración individual y los errores se consideran como una oportunidad potencial de aprendizaje.



Por último, una dirección eficaz empieza con un conocimiento profundo del entorno de la enseñanza: las necesidades individuales del alumnado, los puntos fuertes y las debilidades del profesorado, los programas de instrucción, los datos del alumnado, la distribución de los tiempos... La calidad de los datos y el significado otorgado a los mismos permiten tomar decisiones equilibradas respecto a la asignación de la tarea docente, al reparto de los tiempos, a la distribución de los recursos y a las oportunidades de desarrollo profesional. Los equipos directivos deben conocer el abanico amplio de programas y herramientas que hay a disposición para satisfacer las necesidades de su alumnado. La gran proliferación actual de programas y de innovaciones educativas hace difícil la selección. Pero esta se debe fundamentar en las evidencias disponibles de su eficacia y debe implementarse con fidelidad. En esta línea, es importante que los equipos directivos establezcan un número limitado de prioridades, que tengan gran impacto en los aprendizajes del alumnado y basadas en evidencias.

La dirección escolar implica tanto la gestión como el liderazgo. A través del liderazgo se genera una visión de futuro, basada en los valores comunes y en la evaluación de la práctica y de los resultados logrados. Con esta visión colectiva se construye un proyecto ilusionante, realista pero exigente que aúna voluntades y genera energías. La gestión, de modo complementario, se centra en hacer operativos los elementos de la planificación estratégica y en mantener las prácticas y los sistemas

requeridos por el cambio previsto. Gestión y liderazgo se convierten en las dos caras de una misma moneda: la dirección escolar.

## **2.2. Dirección, organización y funcionamiento del centro educativo**

Una segunda dimensión recoge las prácticas específicas propias para gestionar unas condiciones de trabajo para el profesorado que le posibiliten un ejercicio profesional que aseguren aprendizajes de calidad para todo el alumnado. La dirección tiene la responsabilidad de la gestión y funcionamiento cotidiano del centro escolar. Bien planteada, no hay oposición entre la gestión eficiente de los recursos con los que cuenta la organización y el ejercicio de un liderazgo pedagógico. Al contrario, como destacan los desempeños de esta segunda dimensión, las decisiones organizativas en la gestión se deben orientar a favorecer las condiciones para desarrollar buenos procesos de enseñanza y aprendizaje para todos, sin las cuales no tendrán lugar. De hecho, no cabe un buen liderazgo pedagógico sin el ejercicio de una gestión eficaz. Siendo compatibles ambas dimensiones (gestión y liderazgo), también es cierto que atender la primera, particularmente cuando crece la presión administrativa más allá de lo razonable, suele limitar gravemente una dirección pedagógica.



Los centros escolares acumulan en las personas y en los equipos de trabajo muchas competencias y conocimientos valiosos para cumplir su cometido pero, en ocasiones, reaccionan con gran lentitud ante los nuevos retos y necesidades. Unas veces las mismas prescripciones administrativas desincentivan la innovación y otras son los mismos centros quienes generan fuertes rutinas que se convierten en disfuncionales con el tiempo. El liderazgo orientado al futuro tiene que ayudar a la comunidad escolar a articular una visión basada en sus creencias y valores. Las tareas deben ser congruentes para gestionar el proceso de cambio desde la situación actual a la situación deseada.

Para conducir el equipo docente a estos cambios se requieren las destrezas propias de los verdaderos líderes como son la habilidad para generar confianza, la capacidad para hacer un diagnóstico acertado, la experiencia para planificar la mejora y para mantener el esfuerzo sostenido de las perso-

nas. El liderazgo estratégico se enfrenta al reto de equilibrar las necesidades de mantenimiento y de desarrollo. Los centros educativos tienen que cambiar para asumir las orientaciones institucionales y las demandas de los usuarios del sistema, pero tienen que mantener continuidad con su presente y con su pasado, en parte para procurar estabilidad de la institución escolar y en parte porque las reformas no suelen cambiar de modo radical todo lo que hace en los centros.

Además de la capacidad de gestionar a las personas de la organización, lo que como hemos visto requiere altas cualidades, las direcciones escolares tienen necesidad de gestionar una gran cantidad de aspectos, que son de naturaleza variada. Desde el mayor aprovechamiento del tiempo hasta los recursos materiales, de equipamiento o de infraestructuras y financieros, todos ellos deben ser puestos al servicio de maximizar los aprendizajes.

### 2.3. Liderazgo pedagógico

En los contextos escolares el aprendizaje valioso no ocurre normalmente por accidente. El equipo directivo debe orientar su tarea a crear entornos que apoyen y faciliten el aprendizaje del alumnado, del profesorado, de los coordinadores de proyectos, de los jefes de seminario..., etc. Es, como se ha denominado en el contexto anglosajón, un "liderazgo para el aprendizaje". Se cuenta hoy en día con abundante literatura sobre cómo los profesores aprenden a hacerlo mejor y cómo se pueden organizar un conjunto de experiencias de aprendizaje que tengan un impacto positivo no sólo en los resultados sino en la capacidad de aprender. La preocupación principal de los equipos directivos se centra, por tanto, en lograr que el profesorado marque diferencias significativas con todos y cada uno de los alumnos y de las alumnas.

Esta dimensión integra dos **líneas de acción claves de un liderazgo pedagógico: liderazgo distribuido**; y apoyo y acompañamiento al profesorado, que tendría su máxima expresión en hacer del centro una comunidad profesional de aprendizaje. Liderazgo distribuido, mejora de los procesos pedagógicos y favorecer el aprendizaje de los docentes en el contexto de trabajo, forma así un trípode donde se asientan actualmente las bases más prometedoras de mejora.

Actualmente, mover un centro escolar no puede depender de una sola persona o del equipo directivo. Como sabemos, más bien, el ejercicio de un liderazgo pedagógico consiste en distribuir o compartir tareas y responsabilidades, que hagan crecer el centro como organización. Equipos directivos y profesorado colaboran para resolver los problemas conjuntamente, asumiendo la responsabilidad de los éxitos y poniendo los medios para capacitarse en su logro. Por eso, una primera competencia profesional es promover el liderazgo distribuido. En lugar de líderes carismáticos, liderar es un esfuerzo colectivo por mejorar la labor de la escuela. En caso contrario, no será sostenible en el tiempo. Los líderes formales deben de crear estructuras, grupos y distribución de tareas que lo hagan posible. Por eso, la capacidad de mejora se ve potenciada cuando el liderazgo está distribuido o compartido entre los profesionales de una escuela, en modos que empoderan al personal, construyendo valores, propósitos e impulsos compartidos. A diferencia de otros países, en España contamos en la estructura organizativa de los centros con todo un conjunto de órganos colegiados (ciclos, departamentos, equipos docentes, etc.) que facilitan un liderazgo distribuido cuando no se limitan a un funcionamiento administrativo o burocrático, sino a dinamizar su respectiva área de responsabilidad.

La tarea compleja y exigente de organizar experiencias de aprendizaje para un grupo o clase tiene tanto componente de liderazgo como la coordinación de un equipo docente o la jefatura de estudios. El equipo directivo ha de sacar provecho del potencial de liderazgo existente en todos los miembros de su centro. Este entendimiento del liderazgo se basa en compartir valores y creencias y ceñirse a ellos en todos los niveles de actuación. De aquí se deriva que el liderazgo instructivo no está unido inexorablemente al estatus o la experiencia; está distribuido en las personas y en los departamentos y potencialmente disponible para quien lo necesite o para todo el mundo. Existen cada vez más evidencias, tanto en el sector público como en el privado, para apoyar este modo distribui-

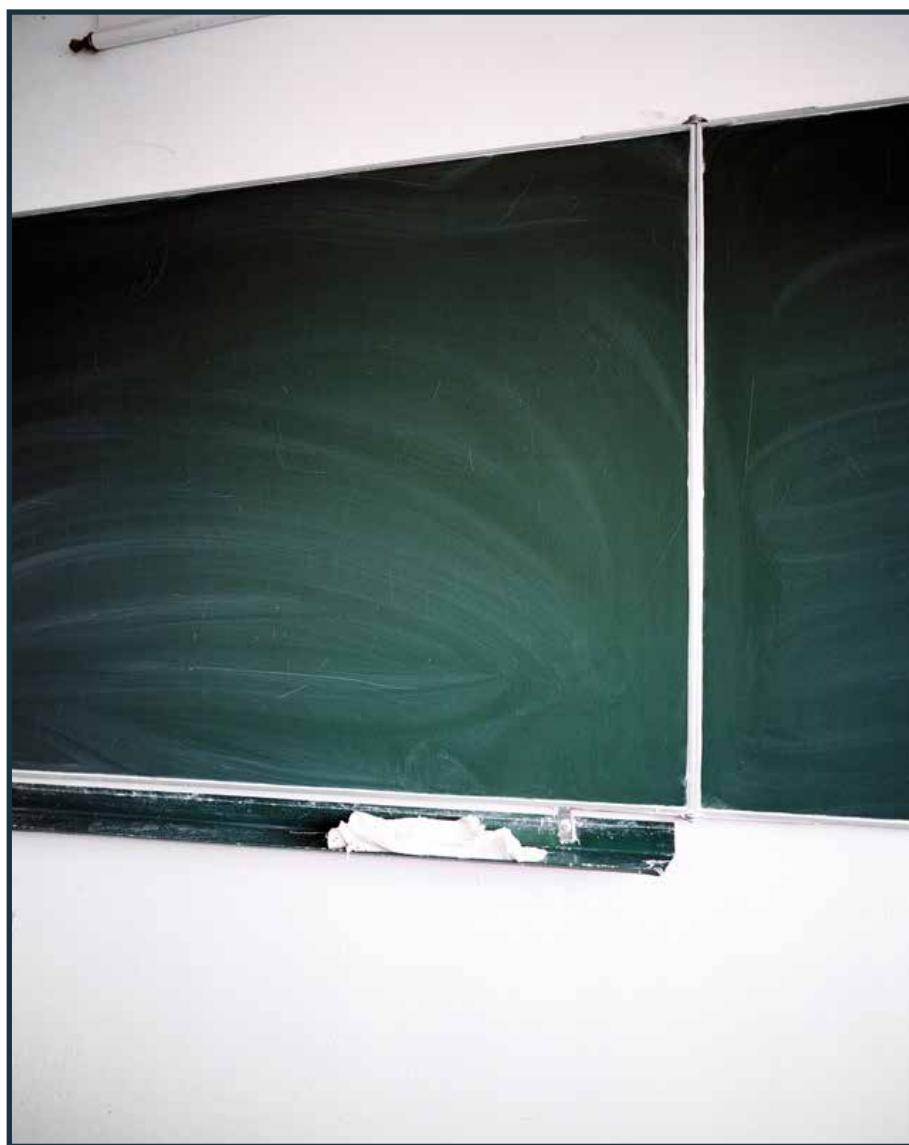
do de liderazgo especialmente en las organizaciones que aprenden. En ellas los directivos ponen en marcha proyectos, estimulan el diálogo y la colaboración, identifican problemas y ayudan a construir soluciones. Suelen tener un repertorio de recursos sociales más amplio de lo que ha sido habitual en las estructuras jerárquicas, para promover la apertura, para asegurar relaciones positivas y para afrontar la ambigüedad y la incertidumbre inherentes a los modelos abiertos de liderazgo.



Dado que, como es evidente, la incidencia de la dirección escolar en los aprendizajes del alumnado no es directa, sino mediada por la acción docente, el liderazgo pedagógico se juega en posibilitar contextos que posibiliten un aprendizaje profesional en el contexto de trabajo. Para ello, el equipo directivo promueve y facilita entornos variados de acuerdo a la diversidad de estrategias docentes, el uso de las tecnologías de la información y estimula asumir la responsabilidad compartida por el propio aprendizaje al alumnado. No es un obstáculo menor, para ejercer esta labor, que el equipo directivo sepa muy poco de lo que ocurre realmente en el aula, como manifiestan las investigaciones sobre qué prácticas tienen una efectividad real sobre el aprendizaje del alumnado. Esta dimensión del liderazgo, que se preocupa por la calidad de las actividades de aprendizaje y enseñanza, que incrementa las expectativas positivas sobre alumnado y profesorado y da apoyo sistemático y reconocimiento, se denomina habitualmente liderazgo instructivo o liderazgo pedagógico. No es la única dimensión y tiene que ir acompañada por el liderazgo organizativo que marca direcciones y estrategias, reparte trabajo y responsabilidades y establece estructuras; y por el liderazgo relacional que se preocupa por generar implicación y consenso, por mantener la buena reputación de la escuela y sus miembros, y por construir relaciones fluidas y satisfactorias.

Si como se ha enunciado anteriormente, la calidad de la enseñanza es el factor individual que más contribuye al aprendizaje del alumnado, constituirá una tarea básica de la acción de la dirección promover y orientar el desarrollo profesional de gran calidad en un contexto escolar que busca conseguir los objetivos de aprendizaje previstos y mantener altas expectativas sobre cada uno de los alumnos. Los componentes de una enseñanza de calidad son muchos, desde el conocimiento del alumnado y cómo aprenden, pasando por una planificación de las unidades didácticas y la creación de un entorno positivo de aprendizaje, hasta la consecución de un verdadero compromiso del alumnado en su propio aprendizaje... Los profesores eficaces poseen un rico repertorio de estrategias y demuestran interés por mejorar e innovar.

Y por último, las mejoras en los procedimientos y las innovaciones educativas prosperan en un entorno de seguridad y con un clima de confianza entre todas las personas implicadas. Los celos y el miedo bloquean el aprendizaje e impiden una colaboración productiva entre profesorado, alumnado y familias. Un entorno de aprendizaje físicamente agradable, social y emocionalmente positivo, ordenado y estimulante refuerza el bienestar y la autoestima del alumnado y del profesorado, incrementando el respeto mutuo, la iniciativa y la motivación hacia los aprendizajes. La mejora de la escuela se asienta en una base firme y sostenible cuando el profesorado funciona como una comunidad profesional, trabajando junto en un proyecto colectivo y aprendiendo unos de otros a dar las mejores respuestas como profesionales.



En consecuencia, un liderazgo pedagógico supervisa y orienta los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación, en función de los objetivos determinados. Se orientan los modos como el profesorado recoge, analiza y comunica los resultados para mejorar los procesos de aprendizaje. Se reconocen los patrones de los resultados de rendimiento y se usa la información para mejorar la calidad de la enseñanza. Los datos y la interpretación de los mismos en colaboración ayudan a constatar evidencias que guían las acciones posteriores. Por último, siendo conveniente la existencia de un sistema de supervisión y de evaluación de la actuación profesional, vinculado a actividades de mejora de la práctica, en nuestro medio resulta problemático su realización. ***Sólo habiendo creado un sentido de responsabilidad compartida y de comunidad profesional*** tiene sentido.

Por otra parte, el profesorado es el agente de mayor relevancia en los aprendizajes del alumnado. La investigación, como la experiencia, confirma que el factor que más contribuye al éxito del alumnado es la calidad de los docentes. Puede que las familias no sean conscientes de esta investigación, pero ***sí han constatado la importancia de un buen docente en la educación de sus hijos e hijas***. Una adecuada política de formación, selección y desarrollo profesional es la estrategia más eficaz de las escuelas y de las administraciones educativas para cumplir esta expectativa.

El crecimiento a lo largo del recorrido profesional se logra cuando los equipos de profesores trabajan juntos para atender de modo eficaz las necesidades de su alumnado. Garantizar el éxito del mismo se contempla como una responsabilidad conjunta que obliga a reflexionar de modo colaborativo y a compartir las prácticas profesionales. Por tanto, los cambios de la práctica profesional deben considerar no tanto cuánto y cómo aprenden los docentes a título individual sino cuánto y cómo aprende el grupo, cómo se desarrolla la competencia colectiva, es decir, la capacidad para actuar de modo ajustado a las nuevas necesidades. Es una realidad paradójica porque un grupo sólo puede aprender a través del aprendizaje individual de sus miembros, de su desarrollo personal y profesional. Por otra parte la suma de aprendizajes individuales no garantiza que se produzca aprendizaje colectivo. La competencia colectiva no equivale a la suma de competencias individuales. El grupo puede conseguir lo que ninguna persona es capaz de hacer a título individual. Y también puede fallar en cosas fácilmente realizables a título individual. La competencia colectiva está determinada no sólo por el grado de competencia individual sino también por la interacción competente entre las personas. Es esta una evidencia que interpela a las administraciones para que pongan las bases de auténticas redes colaborativas, de manera que formar parte de ellas constituya uno de los elementos naturales y obligatorios del ejercicio de la función directiva.

Sin embargo, los centros escolares como organizaciones, como ha mostrado la sociología de la enseñanza, están “débilmente articulados”, funcionando cada docente independientemente en su aula, por lo que son escasas –cuando no nulas– las posibilidades de aprendizaje de los demás, en el contexto de trabajo, dado que el individualismo y privacidad lo impiden. En este contexto, el liderazgo pedagógico se juega en ir generando proyectos comunes, tiempos y espacios que posibiliten hacer del centro, progresivamente, una comunidad de aprendizaje docente que, a su vez, incremente los aprendizajes del alumnado. Una comunidad profesional, como responsabilidad compartida por resolver los problemas juntos, aprender unos de otros, mediante el diálogo reflexivo y la colaboración entre colegas. El mejor liderazgo pedagógico consiste en posibilitar estructuras y tiempos que hagan posible desarrollar el “capital profesional” de los docentes como individual, como equipos y del centro escolar como conjunto. Buenos docentes trabajando juntos en cada escuela son la base firme y sostenible de la mejora, el principal activo para transformar la enseñanza en cada escuela. De ahí la necesidad de cuidarlo y potenciarlo. Pero, a la vez, necesitamos mucho más “capital social” dentro de nuestras escuelas entre los profesionales, y también a través de las escuelas (redes entre escuelas) y con la comunidad más allá de la escuela.

El desarrollo profesional debe ser el verdadero motor de renovación y de cambio en las instituciones escolares. La enseñanza evita el anquilosamiento y la ineficacia mediante la práctica renovada día a día, basada en las evidencias confirmadas por la investigación y la práctica. El desarrollo profesional debe estar vinculado a las necesidades de aprendizaje del alumnado y debe modificar la práctica real para obtener mejores resultados. La clave está en convertir el trabajo ordinario en aprendizaje a través de la reflexión individual y colectiva. El aprendizaje profesional es algo más que la asistencia a cursos sin repercusión directa alguna en lo que se hace. El aprendizaje se produce en los centros escolares cuando el profesorado planifica experiencias de aprendizaje en grupo, cuando se observa mutuamente en la actividad ordinaria, cuando reflexiona sobre los logros y sobre la manera de mejorarlos. El aprendizaje no solo afecta al profesorado, sino que afecta a todo el personal del centro, dirección, docentes, personal de apoyo..., que deben estar involucrados y disfrutar de opciones de desarrollo.

La comunidad de aprendizaje va más allá de propio centro. Una oportunidad de colaborar y de estar conectado es la pertenencia a una red específica de centros que apuestan por una metodología concreta y tienen un modo singular de intervenir con el alumnado. Las redes de centros activan complejas interacciones entre las estructuras y las personas de cada centro. Uno de sus elementos es la interdependencia que saca del aislamiento tradicional a los centros y los conecta con todos los demás produciendo cambios significativos. Por ejemplo la indagación o investigación sobre el propio trabajo incrementa la calidad de las relaciones interpersonales, la capacidad interna de liderazgo... Las redes facilitan la creación y extensión del conocimiento profesional y el cambio de la práctica profesional.



#### ***2.4. Participación y colaboración: gestión del clima institucional***

Bien planteada, nada indica que a priori haya oposición entre ejercicio del liderazgo por la dirección y la participación democrática, al contrario se apoyan mutuamente, como muestran la orientación de un liderazgo compartido o distribuido en la comunidad. La tradición de participación democrática de todos los sectores en nuestro sistema educativo es un valor a potenciar, dirigido siempre a la mejora del alumnado, no a intereses particulares de un sector. Por eso, es preciso construir una “cultura de corresponsabilidad” donde todos los sectores de la comunidad escolar participan y se implican en lo que es una tarea común: la mejor educación del alumnado. Entre las competencias profesionales de la dirección está potenciar el modelo de gestión democrática de los centros, al tiempo que se articulan nuevas iniciativas y líneas de acción, en conjunción con las familias. Revitalizar la implicación, participación y responsabilidad directas de los agentes educativos (familia, alumnado y profesorado), haciendo del centro un proyecto educativo comunitario es el mejor modo de mejorar la labor educativa del centro.

Los órganos de representación son importantes, pero limitarlos a una estructura formal de participación burocrática, provoca por sí misma apatía y desinterés, por lo que es deseable abrir nuevos espacios de interacción y experiencias compartidas. Justamente la participación e implicación de las familias es el mejor antídoto a la tendencia creciente de convertirse las familias en clientes que exigen un determinado servicio a su gusto particular. Nuevas formas de implicar a la comunidad edu-

cativa en la educación de la ciudadanía son posibles; sin limitarse a estar cubierta la representación formal o celebrar las oportunas reuniones. Como han experimentado muchos centros cuando los problemas aumentan de modo que la escuela sola no puede con ellos, se impone –más que nunca– la colaboración mutua entre familias y centros educativos. Ambos colectivos (profesorado y familia) están llamados a trabajar en común, en aliados en lugar de potenciales enemigos. Es tarea prioritaria de la dirección trabajar con estos objetivos, como recogen distintos desempeños en la competencia

La creación de un ambiente y de unas condiciones de trabajo que favorezcan a su vez un buen trabajo en las aulas y de convivencia en los centros es algo que depende de los equipos directivos, que debe garantizar un clima de convivencia aceptable. Se sabe, por una parte, que un clima ordenado de disciplina, una convivencia sin sobresaltos permite dedicarse a lo que se considera prioritario en las instituciones escolares: la instrucción. La convivencia es un medio para un fin, una condición necesaria para que se produzca aprendizaje. Por otra, se conoce que el aprender a convivir es, en sí, un resultado del proceso de escolarización que pretende socializar a los alumnos en valores deseables y generalizables para todos, como son la honestidad, la cortesía, la consideración, la tolerancia, el respeto a las ideas y actitudes de los demás. En resumen, la comunidad escolar define una serie de valores deseables para todas las personas y los articula como referentes permanentes de toda la actuación educativa.

Numerosas investigaciones constatan que una gestión participativa que favorezca una cultura de aprendizaje tiene un impacto muy positivo en la convivencia. La acción conjunta del Proyecto educativo de escuela es el *ámbito privilegiado*, donde se han de vivir los comportamientos y valores que han de “impregnar” una cultura democrática en la vida escolar. Aprender a convivir es un proceso, un modo de interacción entre compañeros. En ese espacio se inscribirá, por tanto, la regulación de convivencia, mediante el Plan de Convivencia.

## 2.5. Normas éticas y profesionales

Este Marco Español para la Buena Dirección, como expresión de lo que lo que las propias personas implicadas en la dirección consideran buenas prácticas, se quiere constituir en un código deontológico interno. Como tal, conlleva una ética profesional, que recogemos en esta dimensión, con sus correspondientes desempeños. Un ejercicio de la dirección comprende, junto las anteriores competencias, una integridad personal y una *conducta profesional ética*. Además, cualquier centro educativo tiene la responsabilidad social de educar del mejor modo al alumnado que tiene a su cargo, potenciando su desarrollo al máximo, procurando el éxito educativo. De esta responsabilidad se tiene que hacer cargo la dirección.

Por eso, son los valores subyacentes a su actuación los que le otorgan legitimidad y los que determinan las finalidades éticas de los objetivos de la institución. La dirección se preocupa y se ocupa del aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos y de los profesores. Genera confianza y colaboración en la organización y la preocupación por elevar los resultados de aprendizaje y por disminuir la distancia entre quienes obtienen elevados resultados y quienes los obtienen bajos. Los valores profesionales son el anclaje de toda práctica profesional y se sitúan en el corazón de los estándares para la dirección. Estos valores, propios del ejercicio profesional de la dirección (integridad, equidad, transparencia, confianza, colaboración, etc.), dan forma a las prácticas educativas y cuestionan de modo permanente toda actividad profesional.

La *ética profesional* está basada en los principios y relaciones éticas que deben mantener los profesionales con el alumnado, familias y profesorado en general o con las instituciones. Como señala el primer desempeño, para actuar éticamente en el ámbito profesional, se ha de partir de una identidad profesional y una ejemplaridad. No cabe una ética profesional como un campo separado del comportamiento ético en general. Las personas que ocupan la dirección son, al tiempo, responsables de que aquello que ha sido aprobado se implementa y supervisar su correcta puesta en práctica.



Los sistemas escolares y los centros que los componen tienen como finalidad prestar un servicio educativo de calidad a todo el alumnado, independientemente del origen social, de la etnia, de la lengua... de modo que todos se sitúen en igualdad de condiciones ante el desempeño personal, social y laboral en sus vidas como personas adultas. El sistema educativo debe garantizar la movilidad social de acuerdo también al esfuerzo y al mérito de cada alumno o alumna. Se debe convertir en el ascensor social que democratice oportunidades de éxito y debe guiarse por los principios de justicia social con políticas educativas: equitativas, transparentes, sostenibles e inclusivas. Los directivos escolares son los guardianes de los valores, respetan y hacen respetar la diversidad lingüística, cultural y ecológica. Demuestran en su práctica un empeño especial por enganchar al alumnado en su propio aprendizaje con experiencias que les ayuden a convertirse en aprendices de por vida.



Junto a los valores de la integridad, equidad, confianza, transparencia, etc., que quienes ejercen la dirección deben ejercitar, como recoge el desempeño tercero, hay una actitud básica imprescindible para que se dé aprendizaje: creer en la capacidad de aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos. Las escuelas eficaces manifiestan de modo reiterado la creencia en la capacidad de aprendizaje de su alumnado, independientemente de los recursos escasos, de la lengua de escolarización o de la poca implicación de las familias. La dirección escolar tiene que tener (y generar) altas expectativas. Con esta actitud se genera una cultura fundamentada en las grandes posibilidades de rendimiento y se convierte en una profecía que se cumple. Las creencias positivas y las altas expectativas pueden ser el factor más importante de rendimiento pues con ella se instaura la cultura del éxito y se cuenta con un recurso inagotable.

La influencia indirecta es el modo más importante de intervención disponible para los directivos escolares. Los líderes eficaces trabajan directamente sobre los efectos indirectos. La razón es obvia porque el trabajo de la dirección consiste en hacer a través de los demás. El equipo directivo confía en la plantilla del profesorado para poner en marcha las decisiones consensuadas en los distintos marcos de actuación. Cualquier cosa que los directivos quieran que suceda depende de los demás. Sus ideas e intenciones necesitan como mediadores al resto del personal docente. Un modo de influencia fundamental es el ejemplo. En la profesión de la enseñanza se sabe que el ejemplo es más convincente que todos los discursos y que difícilmente se acepta a quien no practica lo que predica.

Los directores, a su vez, son conscientes de que deben dar ejemplo con sus actitudes y sus comportamientos para orientar las prácticas del conjunto del profesorado. Ejercen una notable influencia a través de sus palabras, pero son conscientes de que palabras y obras tienen que estar en sintonía para no producir discordancias que les desacrediten. Dos son los valores que representan estas actitudes: responsabilidad y autoexigencia.

### 3. LAS DIMENSIONES, LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES Y EL DESEMPEÑO

De manera explícita, queremos afirmar que tanto las competencias profesionales como el desempeño profesional de las mismas se refieren a la Dirección, no solamente al director o directora. No podría ser de otra manera, ya que sin menoscabo del liderazgo que el propio director o directora ha de ejercer sobre el Equipo Directivo, debemos avanzar hacia una concepción del liderazgo educativo que tenga en cuenta que las competencias y el desempeño correspondiente, no son asunto de una sola persona. Bien es cierto que el epígrafe sobre liderazgo distribuido parece incluir implícitamente esta idea, pero esta explicitación previa no resulta baladí, en un contexto cada más complejo de los centros educativos.



## DIMENSIÓN 1: Metas e intervenciones estratégicas

COMPETENCIAS PROFESIONALES	DESEMPEÑO
Liderar la planificación institucional.	Analiza las características del entorno que influyen en el logro de las metas de aprendizaje.
	Promueve el éxito de cada estudiante y el bienestar de toda la comunidad educativa, como razón de ser de la escuela
	En colaboración con la comunidad educativa, desarrolla y promueve una visión de la escuela centrada en el aprendizaje y el desarrollo exitoso del alumnado, y en las prácticas de enseñanza y de organización que promueven tal éxito.
	Articula, aboga y cultiva los valores fundamentales que definen la cultura de la escuela centrada en el imperativo de la educación de todo el alumnado; las altas expectativas y apoyo a los estudiantes; la equidad, la inclusión y la justicia social, la apertura, el cuidado y la confianza, el respeto, la empatía, el agradecimiento, el compromiso, la autoconfianza, el esfuerzo, la colaboración, la solidaridad, el diálogo ... y la mejora continua.
	Fomenta la elaboración de Planes Estratégicos que, respondiendo a las expectativas de la Comunidad educativa, expliciten a medio plazo los objetivos a lograr.
	Alienta el liderazgo estratégico de todo el equipo directivo.
Desarrollar y supervisar la ejecución de la planificación institucional.	Desarrolla, implementa y evalúa acciones estratégicas para lograr las metas educativas de la escuela.
	Establece un número reducido de prioridades, basado en evidencias, de gran impacto.
	Desarrolla que los planes y documentos del centro, entre ellos el Reglamento de funcionamiento interno del centro, sean coherentes con la metas educativas.
	Asegura que la gestión diaria de la convivencia sean coherentes con la metas educativas.
Asegura que la gestión diaria de la convivencia sean coherentes con la metas educativas.	Promueve las evaluaciones internas sobre los diferentes aspectos del centro, su organización y funcionamiento.
	Colabora con las evaluaciones externas.
	Promueve, de manera sistemática, la evaluación de los procesos y su revisión.
	Utiliza los resultados de la evaluación externa e interna como mecanismo de mejora en los ámbitos curricular y organizativo.
	Establece mecanismos de responsabilidad tanto en los procesos como en los resultados.

**DIMENSIÓN 2: Dirección, organización y funcionamiento del establecimiento escolar**

COMPETENCIAS PROFESIONALES	DESEMPEÑO
<p>Favorecer las condiciones que aseguren aprendizajes de calidad de todo el alumnado.</p>	<p>Otorga una importancia primordial a las personas y a la gestión de del conocimiento.</p>
	<p>Lidera y dirige el equipo docente del centro orientando su actuación hacia la consecución de las metas institucionales y bajo el criterio superior del beneficio de todo el alumnado.</p>
	<p>Dirige el equipo administrativo y/o de soporte de la institución educativa, orientando su desempeño hacia el logro de los objetivos institucionales.</p>
	<p>Gestiona el uso óptimo de la infraestructura, equipamiento y material educativo disponible en beneficio de una enseñanza de calidad y el logro de las metas de aprendizaje de los estudiantes.</p>
	<p>Gestiona el uso óptimo del tiempo en la institución educativa a favor de los aprendizajes, asegurando el cumplimiento de metas y resultados en beneficio de todo el alumnado.</p>
	<p>Gestiona el uso óptimo de los recursos financieros en beneficio de las metas de aprendizaje trazadas por la institución educativa bajo un enfoque orientado a resultados.</p>
	<p>Gestiona el desarrollo de estrategias de prevención y manejo de situaciones de riesgo que aseguren la seguridad e integridad de todos los miembros de la comunidad educativa.</p>

### DIMENSIÓN 3: Liderazgo pedagógico

COMPETENCIAS PROFESIONALES	DESEMPEÑO
Promover el liderazgo distribuido.	Fomenta la distribución del liderazgo, creando y promoviendo estructuras que la hagan posible.
	Distribuye formalmente las tareas.
	Utiliza el conocimiento especializado en la formación de grupos de trabajo.
	Alienta el liderazgo compartido como forma de asegurar la sucesión y un liderazgo sostenible.
Gestionar la calidad de los procesos pedagógicos mediante la reflexión y la acción conjunta, a través del apoyo y el acompañamiento sistemático al profesorado.	Orienta y promueve la participación del equipo docente en los procesos de planificación y desarrollo curricular.
	Propicia una práctica docente basada en el aprendizaje colaborativo y la diversidad existente en cada aula.
	Supervisa y orienta el uso de estrategias y recursos metodológicos, así como el uso efectivo del tiempo y los recursos educativos en función del logro de las metas de aprendizaje del alumnado y considerando la atención de sus necesidades específicas.
	Promueve la discusión, y en su caso utilización, de los últimos avances tecnológicos y pedagógicos.
	Supervisa y orienta el proceso de evaluación de los aprendizajes a partir de criterios claros y coherentes con los aprendizajes que se desean lograr, asegurando la comunicación oportuna de los resultados y la implementación de acciones de mejora.
Utiliza los sistemas de evaluación de los resultados para trasladar tanto los éxitos como los posibles fallos y el compromiso de mejora.	
Promover y liderar una comunidad profesional de aprendizaje.	Promueve, facilita y gestiona oportunidades de formación continua del personal del centro para la mejora de su desempeño.
	Genera espacios y mecanismos para el trabajo colaborativo entre docentes y la reflexión sobre las prácticas pedagógicas que contribuyen a la mejora de la enseñanza y del clima escolar.
	Estimula las iniciativas relacionadas con innovaciones e investigaciones pedagógicas rigurosas, impulsando su implementación y sistematización.

<b>DIMENSIÓN 4: Participación y colaboración: gestión del clima institucional</b>	
<b>COMPETENCIAS PROFESIONALES</b>	<b>DESEMPEÑO</b>
Impulsar e implementar la participación democrática de los diversos sectores de la Comunidad Educativa.	Promueve espacios y mecanismos de participación y organización de la comunidad educativa en la toma de decisiones y en el desarrollo de acciones previstas para el cumplimiento de las metas de aprendizaje.
	Promueve los consensos, basados en la consideración del otro y en la apertura a otras opiniones, asumiendo que la consecución de los mismos requiere tiempo y esfuerzos.
	Es accesible para cualquier miembro de la Comunidad Escolar.
	Facilita el acceso a la información relevante a todos los miembros de la comunidad educativa.
	Recaba, periódica y sistemáticamente, la opinión de todos los miembros la Comunidad Educativa.
	Toma medidas para que la transparencia sea una característica en la gestión del centro.
Promover un clima escolar basado en el respeto, el estímulo, la colaboración mutua y el reconocimiento de la diversidad.	Genera un clima escolar basado en el respeto a la diversidad, la colaboración y la comunicación permanentes.
	Maneja estrategias de prevención y resolución pacífica de conflictos mediante el diálogo, el consenso y la negociación.
	Impulsa los procesos de tutorización y orientación del alumnado.

### DIMENSIÓN 5: Normas éticas y profesionales

COMPETENCIAS PROFESIONALES	DESEMPEÑO
Actuar éticamente, con ejemplaridad y de acuerdo a normas profesionales que promuevan el éxito académico todo el alumnado, garantizando el bienestar de toda la comunidad educativa.	Asume su identidad profesional, y actúa con ejemplaridad en su conducta personal, en las relaciones con los demás, en la toma de decisiones, en la administración de los recursos de la escuela, y en todos los aspectos de liderazgo escolar.
	Actúa de acuerdo con las normas profesionales de integridad, equidad, transparencia, confianza, colaboración, perseverancia, y el aprendizaje y la mejora continua.
	Actúa con responsabilidad.
	Manifiesta un compromiso personal con los procesos de implementación y su supervisión.
	Promueve la rendición de cuentas como elemento inseparable a la necesaria autonomía.
	Asume la formación continua, tanto para la gestión como para el ejercicio del liderazgo pedagógico, como inherente al ejercicio profesional.
Colaborar eficazmente con otras escuelas y entidades para promover la innovación y la mejora.	Forma parte de equipos y redes de trabajo que promueven la generación de conocimiento, la mejora de la gestión y la innovación, extendiendo la idea de comunidad de aprendizaje a docentes y centros ajenos al propio.



Diseño y maquetación: **IES Puerta Bonita**  
Centro para la formación audiovisual y gráfica

