



Un marco para la dirección escolar

DOSSIER 1: Un lenguaje común sobre la dirección escolar: desde las tareas, competencias y valores directivos hasta los marcos de estándares*

«La calidad de un líder se refleja en los estándares que establece para sí mismo»

R. Kroc



Alejandro Campo

FEAE Euskadi



Alfonso Fernández Martínez

FEAE

1- INTRODUCCIÓN

La enseñanza en general y la enseñanza pública en particular tienen escasez de líderes. No hablamos solo de la tradicional y endémica falta de aspirantes a dirigir los centros escolares de la educación pública, sino también de la falta de líderes en las distintas instancias administrativas y de política educativa externas a los centros. Aunque estos últimos puestos se ocupan, porque al atractivo de un buen salario se añade un elevado prestigio del que carecen otros trabajos en educación, no todas las personas que ocupan estos puestos de liderazgo, lo ejercen. No es extraño encontrar quienes piensan que su único papel es exigir el cumplimiento riguroso de las normas y procedimientos, sin caer en la cuenta de que muchas de las rutinas de funcionamiento ya no aseguran la eficacia del sistema.

A pesar de este panorama general, el presente texto no pretende abarcar todos los niveles de la administración, sino centrarse específicamente en las direcciones escolares. Como en el resto de dossieres, el objetivo es analizar las condiciones que permiten a los directivos ejercer su liderazgo de forma plena y transformadora.

La solución para enfocar adecuadamente la escasez de liderazgo de las direcciones escolares, puede residir en adoptar los denominados *conceptos umbral* (*threshold concepts*, E. Meyer y R. Land): son aquellas ideas que, una vez comprendidas y asimiladas, transforman irreversiblemente la forma de actuar. En educación, el concepto umbral definitivo es entender que **las direcciones son determinantes para la transformación de los centros y por extensión para la mejora de los aprendizajes del alumnado**. Interiorizar esta convicción es lo que permite mejorar las actuaciones de los centros educativos en su conjunto, por medio de la eficacia docente y, mediante esta, de la implicación del propio alumnado con sus aprendizajes.

* Este dossier es una reelaboración de los publicados en el N°2 OGE de 2018 y el N° 6 de 2026, cuyo autor es A. Campo.

En el actual dossier, trataremos de mostrar como **el liderazgo de las direcciones escolares puede asentarse y progresar mediante los marcos de estándares para la dirección**, que permitan hablar con un lenguaje compartido

y que, además, extiendan la convicción entre las administraciones sobre la rentabilidad de apostar por unas direcciones estables, competentes y comprometidas.

2.- TAREAS, COMPETENCIAS Y VALORES DE LAS DIRECCIONES ESCOLARES

2.1.- Las tareas de la dirección

De entre los numerosos estudios sobre la dirección escolar que analizan las tareas y prácticas de liderazgo que tienen mayor impacto, aunque sea de modo indirecto, en el aprendizaje del alumnado, destacamos por su importancia y relevancia *Successful School Leadership. What it Is and How it Influences Pupil Learning* (Leithwood y otros, 2006).

Una de las principales conclusiones de la investigación es que la totalidad de los directivos echan mano del mismo repertorio de prácticas para influir en los resultados de aprendizaje, pero modulan su intervención en función del contexto en el que se encuentran. Para ello existen fundamentalmente dos conjuntos de prácticas:

1. **El núcleo del liderazgo:** la tarea central de la dirección es potenciar el desempeño profesional de todos los agentes educativos que intervienen en el aprendizaje, especialmente del profesorado.
2. **Los factores del desempeño:** la actuación profesional depende tanto de variables internas (creencias, valores, conocimientos y destrezas) como de las condiciones laborales y organizativas.

En consecuencia, las prácticas directivas de mayor impacto irán dirigidas a modificar estas variables, tanto internas como externas y observables, especialmente en relación con las disposiciones y conductas del profesorado, cuya actuación es vital para los aprendizajes del alumnado.

Complementariamente, el estudio recoge evidencias tanto del mundo educativo como de las organizaciones ajenas al mismo y las organiza en cuatro conjuntos de prácticas:

- **Establecer una dirección:** orientar la acción y generar entusiasmo mediante proyectos compartidos.
- **Desarrollar a las personas:** comprender las necesidades del personal y apoyar su crecimiento profesional.
- **Rediseñar la organización:** adaptar la estructura y cultura del centro para que cumpla sus fines educativos.
- **Gestionar el programa de enseñanza y aprendizaje:** supervisar y apoyar directamente los procesos pedagógicos.

A pesar de que han pasado casi dos décadas desde la publicación de estas conclusiones, su eco en los procesos de selección, formación y desarrollo de directivos sigue siendo, a nuestro juicio, insuficiente.



2.2.- Las competencias de las direcciones escolares

El concepto de competencia profesional es antiguo y surge de la convicción de que un conocimiento teórico exhaustivo de un tema o de una profesión no garantiza automáticamente una actuación profesional competente. Además, ser competente en una situación concreta no garantiza serlo automáticamente en una situación diferente. Por tanto, la competencia es actuación útil en un contexto determinado. Esta conceptualización resalta tres aspectos:

- **Movilización de recursos:** las competencias no son en sí mismas conocimientos, habilidades o actitudes, aunque movilizan, integran u orquestan tales recursos. Esta movilización sólo resulta pertinente en situación. Cada situación es única, aunque se la pueda tratar en analogía con otras ya conocidas.
- **Complejidad cognitiva:** el ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas, sostenidas por esquemas de pensamiento, los cuales permiten determinar y realizar una acción relativamente adaptada a la situación.
- **Aprendizaje continuo:** las competencias profesionales se generan en la formación inicial, pero también merced a la práctica cotidiana, dando respuesta a situaciones reales del trabajo.

Recientemente, el término "competencia" ha sufrido cierto desgaste. Esto puede deberse a la brecha existente entre la teoría educativa abstracta y la realidad práctica de los centros. Como sugiere el experto Fernando Trujillo, es vital reflexionar sobre por qué ciertos modelos de innovación basados en competencias han tenido dificultades para arraigar en la cultura escolar.

2.3.- Los valores de la dirección

Los valores se han definido como las representaciones psicológicas de lo que creemos que es importante en nuestras vidas y como "los objetivos deseables, de importancia diversa, que sirven de guía en la vida de las personas y de las organizaciones" (Schwartz, 1994). Los valores son las visiones ideales, lo que se cree mejor o más deseable.

Las características más notables en la definición de los valores son las siguientes:

- **Carga emocional:** los valores son creencias conectadas fuertemente con las emociones. No son ideas puras, objetivas.
- **Trascendencia y motivación:** los valores son constructos motivacionales, por lo que trascienden las situaciones y las acciones concretas y por ello se distancian de otros conceptos tales como las normas y actitudes. Entroncan con las metas deseables que las personas y las instituciones se esfuerzan por alcanzar.
- **Jerarquización:** los valores están jerarquizados por orden de importancia. Los valores de las personas y de las profesiones forman un sistema ordenado de prioridades que definen a los individuos y que regulan la adscripción profesional.

Aunque los conocimientos y las competencias son parte fundamental en la configuración de la identidad profesional de los directivos, son seguramente los valores los que dejan huellas más profundas ya que en ellos se busca la legitimación de la práctica. Por esta razón, los valores son referentes apropiados para guiar la selección y/o la evaluación de las personas, de las acciones o modos de intervención de estas y de las políticas. Es decir, los valores sirven como estándares o criterios de la actuación personal y profesional.

3.- LOS MARCOS O ESTÁNDARES PARA LA DIRECCIÓN ESCOLAR

3.1.- Qué son los marcos o estándares

Un marco, un "frame" en inglés, es un fotograma y es también la montura de unas gafas, las gafas por extensión y metafóricamente, un modo de ver la realidad de la dirección o de cualquier otro ámbito profesional. Al analizar un marco, debemos preguntarnos: ¿Qué mirada de la dirección se privilegia? ¿De qué revisión de la literatura actualizada sobre la dirección escolar se parte? ¿Hay un acuerdo amplio de las asociaciones de directivos involucradas en su elaboración con esta visión?

Como cualquier modelo de intervención humana, un marco para la dirección escolar tiene la función de encuadrar la realidad: acotarla, limitarla y representarla de manera comprensible. Su propósito es ofrecer un instrumento claro, sencillo y útil. Sin embargo, la validez del marco depende de su legitimidad: ¿Quién selecciona los estándares? ¿Cómo se validan? ¿Tienen carácter vinculante?

Las anteriores preguntas son, en esencia, las que determinan la calidad de un marco y señalan sus posibles vías de mejora.

3.2.- En contra y a favor

Los marcos están en discusión desde los primeros modelos que se pusieron en marcha. Mientras algunos

sectores cuestionan su validez, cada vez más asociaciones profesionales y administraciones gubernamentales promueven marcos competenciales y los estándares ocupacionales.

En la siguiente tabla se sintetizan las dos posturas dominantes en el debate académico y profesional:

Argumentos A FAVOR	Argumentos EN CONTRA
Identificación de competencias: Permiten mapear las funciones básicas y visibilizar tareas desatendidas, como el liderazgo pedagógico (frente a la gestión puramente administrativa).	Carácter reduccionista: Existe el riesgo de atomizar una profesión compleja, incierta y discrecional en una lista de descripciones parciales que pierden la visión de conjunto.
Lenguaje compartido: Facilitan un vocabulario común. El marco debe entenderse como un "viaje" (proceso de diálogo) más que como un "destino" (prescripción rígida).	Visión universalista: A menudo ignoran el contexto. Parecen sugerir que el mismo modelo es aplicable a cualquier escuela, sin importar su tamaño, ubicación o necesidades específicas.
Perspectiva multidisciplinar: Superan la descripción simplista de conductas para integrar aspectos cognitivos, afectivos y relacionales del liderazgo.	Enfoque tradicional: Pueden perpetuar modelos jerárquicos centrados solo en el director, ignorando tendencias actuales como el liderazgo distribuido.
Desarrollo profesional: Son herramientas dinámicas que ayudan a los directivos a evolucionar a la par de las demandas cambiantes del sistema.	Insistencia en lo observable: Suelen priorizar conductas medibles y resultados tangibles, excluyendo elementos sutiles como los valores, las creencias y el clima emocional.

3.3.- La redacción de los marcos: características y proceso

Para que la creación y validación de los marcos sea realmente colaborativa, el proceso debe ser público y estar bien documentado. Actualmente en la mayoría de los marcos, la falta de claridad sobre sus principios y objetivos dificulta que se hagan aportaciones útiles. Si no se definen estos criterios, se pierde una oportunidad clave para impulsar la mejora profesional.

Los estudiosos suelen resumir una serie de características para redactar bien los estándares de un marco:

- **Los estándares señalan funciones y prácticas, conjuntos importantes y significativos del trabajo de la dirección, que ejemplifican los fines que se pretenden conseguir.** No se fijan en las competencias micro ni en los rasgos o cualidades personales. Los directivos deberían reconocer fácilmente que los estándares se refieren a ejemplos auténticos (válidos) del tipo de trabajo que realizan (o que aspiran a realizar).

- **No especifican el contexto**, en el sentido que describen las prácticas que todos los directivos competentes realizan independientemente de cuál sea su escuela. Por ejemplo, “asentar una cultura profesional” será una tarea básica del director o de la directora en cualquier sitio.
- **Los estándares no son prescriptivos**. No intentan estandarizar las prácticas o forzar modos específicos de cumplir las tareas, reconociendo que hay muchos modos aceptables de “asentar una cultura profesional”, por ejemplo. Mientras los estándares identifican los elementos esenciales de una buena dirección, no prescriben como hay que llevarlos a cabo, permitiendo diversidad e innovación.
- **En ocasiones tienen un valor orientativo y en otras normativo**. Los estándares se suelen interpretar de dos maneras diferenciadas. Un primer modo es concebir los estándares como referencias de los valores y principios profesionales a los que se aspira. Uno segundo es considerarlo como una herramienta de medida, cuyos significados y valores permiten un juicio fiable y útil de la práctica profesional. En otros casos no se mencionan con claridad la finalidad y son otros quienes atribuyen un uso orientativo o un uso valorativo.
- **Cada estándar con su explicación o desarrollo pertinente señala algo que se puede medir u observar**. Es posible imaginar el tipo de evidencias que un directivo puede acumular en el trascurso del tiempo para mostrar que ha desarrollado los distintos componentes de su práctica profesional en un intento de acomodarse a los estándares profesionales.

En el panorama internacional, la mayoría de los marcos han sido elaborados por las autoridades educativas (solos o en colaboración con académicos y con asociaciones de profesionales) que tienen responsabilidad en la selección y en la formación de los directivos, por lo que su enfoque responde a sus intereses. Con todo, suelen ser cuidadosos dando los siguientes pasos

Una fase última en el desarrollo de los estándares consiste en la definición de los estándares de la actuación profesional.

Los estándares de contenido señalan el abanico de las tareas que los directivos tienen que realizar, pero no dicen qué nivel de práctica es satisfactorio. Establecer estándares y formar a los directivos para evaluar las evidencias es tan complejo o más como la fijación de estándares de contenido, pero la experiencia reciente sugiere que los directivos pueden afinar su juicio, alcanzando altos niveles de fiabilidad al valorar las evidencias de la actuación guiados por los estándares. Un marco para la buena dirección puede tener distintas finalidades, pero el proceso no cambia sustancialmente y se desarrolla en tres pasos básicos:

- Definir los estándares de contenido (lo que puede ser evaluado, basándose en un claro entendimiento de lo que es la dirección y de sus tareas básicas).
- Decidir cómo se recogerán las evidencias válidas sobre la dirección.
- Desarrollar un sistema para comprobar si un estándar se cumple.

4.- VARIOS CASOS SIGNIFICATIVOS

Una razón importante de establecer marcos de la dirección escolar es mejorar la eficacia de la preparación y del desarrollo de los directivos y, de este modo, mejorar la eficacia en la prestación del servicio educativo. En la mayoría de los países no existe un marco general, sino que tienden a ser específicos de las jurisdicciones educativas competentes. Esto obedece a un intento de regular todos sus procesos por parte de cada una de las administraciones, ya sea por acción o por omisión.

Durante las dos primeras décadas de este siglo, hemos asistido a la proliferación de marcos o estándares para la dirección escolar. Junto a algunos marcos ya consolidados -ISLLC, NPBEA (Estados Unidos), IEL Ontario (Canadá), NCSL (Inglaterra), GTC (Escocia), AISTL (Australia)- en el mundo anglosajón, han aparecido otros -Euskadi, Chile, Perú-, que han cubierto una necesidad de profesionalización de la dirección escolar, de tal forma que visibilizase una identidad profesional de la dirección escolar.

En el caso de España citaremos dos marcos. El primero surgió de dos asociaciones de directivos escolares de centros públicos -FEDADi en Secundaria y FEDEIP en Primaria-, que lideraron en el periodo 2016-2018 el

1.- **Una fase de revisión**. Sirve para recoger información sobre el conocimiento actualizado de la dirección y sobre la elaboración de estándares.



2.- **Fase de las comisiones de trabajo**. Designan un grupo o grupos de trabajo que actúan como dinamizadores competentes del proceso de coordinación y de redacción.



4.- **Fase publicación y de uso**. Difunden la existencia del marco y lo incorporan en las decisiones de desarrollo profesional, de certificación de la competencia directiva y de evaluación de la misma.



3.- **Fase de consulta y de validación**. Confirman la calidad del marco y de los estándares que lo integran de acuerdo a su validez. Obtienen las opiniones de todos los implicados y aseguran el compromiso de los afectados.

proceso de construcción y validación del MEDB -El Marco Español para la Buena Dirección escolar-. Según Bolívar (2019), que junto con el FEAE asesoró a los directivos escolares en los procesos de construcción y validación del Marco, este aspiraba a configurarse como una *referencia estable*, como *regulación interna de la profesión*, al modo de códigos deontológicos de buenas prácticas, más allá de los cambios normativos al arbitrio de las decisiones políticas.



El segundo referente se sitúa en el plano de la política educativa de las CCAA. El País Vasco fue pionero en España al regular normativamente un marco específico para la evaluación de la dirección en centros públicos. Este modelo, implantado en 2012 y vigente en la actualidad, destaca por equilibrar dos enfoques: el carácter formativo - evaluación continua a lo largo de todo el mandato directivo- y el carácter sumativo -evaluación final al término del periodo de gestión-. El instrumento de evaluación fue diseñado para identificar y secuenciar las mejores prácticas directivas en diferentes niveles de desarrollo, que se construyeron a partir de las evidencias de la investigación educativa.

La función directiva se organiza en este marco a través de cinco dimensiones clave:

1. Definición de metas y estrategias.
2. Dirección, organización y funcionamiento del centro.
3. Liderazgo pedagógico.
4. Participación y colaboración de agentes internos y externos.
5. Impulso de la evaluación y gestión del cambio.

Estas dimensiones se desglosan en 18 criterios específicos. Cada criterio se traduce en descripciones de tareas directivas reales, escalonadas en cuatro niveles de eficiencia, asociados a sus respectivos indicadores.

La mayor fortaleza de este documento reside en la descripción detallada de sus niveles. No solo sirve para evaluar, sino que tiene un alto valor orientativo para que los directivos mejoren su práctica diaria. La progresión de los niveles se estructura de la siguiente manera:



La evaluación parte del Nivel 1 (un ejercicio mínimo o insuficiente de la función) y va añadiendo valor de forma incremental hasta alcanzar el Nivel 4, que representa el desempeño óptimo o excelente según los estándares actuales.

Bibliografía:

- Ayarza, S. y Otros (2016): "Las características y los retos de la evaluación de las direcciones de los centros públicos del País Vasco", OGE N°1 2016, FEAE-WKE.
- Bolden, R., Gosling, J., Marturano, A., & Dennison, P. (2003). A review of leadership theory and competency frameworks. Centre for Leadership Studies, University of Exeter.
- Bolívar, A. (2016). *Identidad narrativa de la escuela: Memoria institucional y dirección escolar*. Conference Paper. Agosto, 2016. <https://www.researchgate.net/publication/311845157>
- Bolívar, A. (2010): "Liderazgo para el aprendizaje", OGE N° 1 2010, FEAE-WKE.
- Bolívar, A (2016): Identidad profesional de la dirección escolar: Un marco para la buena dirección. Conferencia en el XXXIII Congreso: Futuro del sistema educativo y marco para la buena dirección. Valencia, mayo 2016. FEDADI.
- Campo, A. (2004): Se busca Director/a. Servicio Central de Publicaciones, Eusko Jaurlaritza, Gobierno Vasco, Vitoria-Gasteiz (2004).
- Campo, A. (2006): La dirección escolar: las tareas básicas y algunos de los retos pendientes. Aula Abierta, nº 88, Univ. de Oviedo. <file:///C:/Users/Alejandro/Downloads/Dialnet-LaDireccionEscolar-2684423.pdf>
- Campo, A. (2011): La dirección escolar o el arte del buen rollo profesional. Ponencia en 1º Congreso en Autonomía, liderazgo y dirección de Centros Educativos. Florida Universitaria, Valencia.
- Campo, A. (2014): Estándares para la dirección escolar. Seminario de directores del CEP Tenerife Sur, Granadilla de Abona.
- English, F. W. (2012). Bourdieu's misrecognition: why educational leadership standards will not reform schools or leadership. *Journal of Educational Administration and History*, 44(2), 155-170.
- e-LEAD Leadership for Student Success. (2006). *Standards for School Leadership Practice: What a Leader Needs to Know and Be Able to Do*. www.iel.org.
- Land, R., Meyer, E. y Flanagan, T. (2016): *Threshold Concepts in Practice*. Sense Publishers, Rotterdam.
- Leithwood, K., & Steinbach, R. (2003). "Toward a second generation of school leadership standards", in P. Hallinger (ed.): *Reshaping the landscape of school leadership development: A global perspective*, 257-272. Lisse: Swets and Zeitlinger.
- Leithwood, K.; Day, C.; Sammons, P.; Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership. What it Is and How it Influences Pupil Learning*. Nottingham: NCSL / University of Nottingham.
- MEBD (2017): Marco Español para la Buena Dirección. FEDADI, FEDEIP, FEAE.
- Murphy, J. (2005). Unpacking the foundations of ISLLC standards and addressing concerns in the academic community. *Educational Administration Quarterly*, 41(1), 154-191.
- NCSL (2006). Seven Strong Claims about Successful School Leadership. London. [leadership.pdfhttp://dera.ioe.ac.uk/6967/1/download%3Fid%3D17387%26filename%3Dseven-claims-about-successful-school-leadership.pdf](http://dera.ioe.ac.uk/6967/1/download%3Fid%3D17387%26filename%3Dseven-claims-about-successful-school-leadership.pdf)
- Ontario, 2012. Ontario Leadership Framework. <https://education-leadership-ontario.ca/en/resource/ontario-leadership-framework-2012-discussion-research-foundations>
- Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership. Policy and Practice*, 1.
- Robinson, V. (2007). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why*. ACEL Monograph Series, 41.
- Trujillo, F.: Blog <https://fernandotrujillo.es/por-que-han-fracasado-las-competencias-en-educacion-lecciones-para-futuros-intentos-de-innovacion-educativa/>



Herramientas y actividades

ACTIVIDAD 1.- Posibles utilidades de los marcos para mejorar la dirección escolar

La diversidad señalada en el dossier entre diferentes aspectos de los marcos existentes, también se extiende a las utilidades para las que se han empleado.

Las diferentes posibilidades existentes pueden constituir un referente tanto para las políticas educativas como para los agentes educativos que pretenden desarrollar nuevos marcos de estándares.

El siguiente cuadro resume las diferentes utilidades que tienen o que podrían tener los marcos.

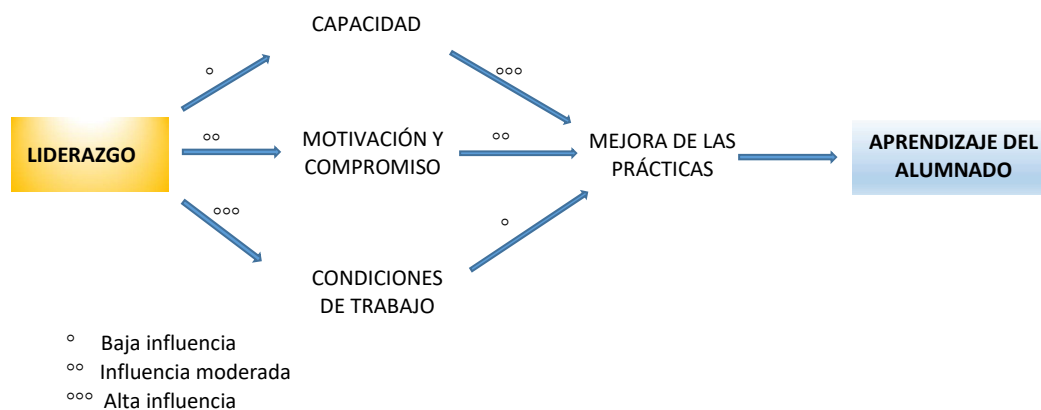
Estándares para la dirección	Ámbito	Su influencia en el sistema	Enfoque	Resultado
Marco para la selección, la formación inicial, el desarrollo continuo y la evaluación de la dirección	Evaluación competencia potencial	Evaluación de la competencia potencial de los candidatos disponibles	Asegurar de modo permanente la existencia de candidatos a la dirección	Dirección y liderazgo sostenible que tiene influencia positiva en los aprendizajes
	Selección o elección	Selección o elección de los directores y directoras	Selección o elección guiada y con criterios de los mejores candidatos	
	Formación y apoyo antes del nombramiento	Programa de formación y apoyo específico y personalizado	Formación inicial de calidad	
	Plan de centro	Negociación del plan de mejora del centro	Vincular formación al contexto de actuación	
	Evaluación de proceso	Evaluación del desempeño profesional	Negociación de los criterios de evaluación	
	Evaluación final	Evaluación formal de los directivos escolares	Evaluación de calidad para la mejora profesional	
	Apoyo y formación en el ejercicio directivo	Apoyo sistemático y formación continua. Usar las descripciones de las prácticas (comportamiento y acciones) para plantear objetivos de desarrollo	Desarrollo profesional continuo. Apoyo sistemático	
	Condiciones del ejercicio directivo	Mejorar las condiciones del ejercicio de la dirección Dar coherencia al sistema de autoridad, roles, políticas e incentivos de los directivos	Cambio en el sistema para ayudar a los directivos escolares a cumplir su función y a vivir la dirección de modo positivo	

ACTIVIDAD 2.- Profundizando en las tareas directivas que más influyen en los resultados de aprendizaje

A partir del estudio Successful School Leadership. What it Is and How it Influences Pupil Learning (Leithwood y otros, 2006), citado en el apartado 2.1 de este dossier,

En el apartado 2.1 de este dossier ya se ha señalado que la naturaleza de la relación entre el liderazgo educativo y los aprendizajes del alumnado era esencialmente indirecta, al estar mediada por dos variables: la influencia sobre el trabajo de los agentes educadores, especialmente del profesorado, y también sobre la organización escolar.

Según señala Bolívar (2010) algunos de los mejores investigadores en educación (Day, Sammons y Hopkins) publicaron en 2009 el resultado de una investigación que precisaba la relación entre el liderazgo educativo y los resultados del alumnado, cuando las variables mediadoras están relacionadas con el profesorado. Los resultados se resumen en el siguiente esquema:



Resultados de mayor importancia de la investigación

El aprendizaje del alumnado se relaciona con la mejora de las prácticas docentes: en la medida en que la enseñanza aumenta su calidad, los aprendices se forman mejor

La calidad de la enseñanza se relaciona intensamente con las capacidades docentes, en menor medida con su motivación y compromiso, y más débilmente con las condiciones de trabajo

La intervención directiva sobre el profesorado se ejerce por medio de las tres variables ya citadas: en una amplia medida por la influencia sobre las condiciones de trabajo, en segundo lugar sobre la motivación y compromiso, y en menor medida sobre las capacidades docentes

La influencia de las prácticas directivas...

...sobre la capacidad docente es limitada porque se asocia a variables sobre las que no puede ejercer estímulos directos. Sin embargo, las capacidades docentes son una variable de primer orden para mejorar sus prácticas, y con estas los resultados de aprendizaje.

...sobre la motivación y compromiso docentes es amplia y se encuentra modulada por medio de variables que la dirección controla. A su vez, la motivación y compromiso docentes son variables importantes para mejorar sus prácticas, y con estas los resultados de aprendizaje.

...sobre las condiciones de trabajo del profesorado es muy amplia, por lo menos en las culturas anglosajonas. A su vez, las condiciones de trabajo del profesorado son una variable cuya influencia es menor para mejorar sus prácticas, y con estas los resultados de aprendizaje

Como hemos señalado en anteriores ocasiones, es necesario tomar en consideración que esta investigación se ha desarrollado en contextos socioeducativos muy diferente del nuestro, por lo que sus conclusiones no pueden ser automáticamente trasladadas a nuestra realidad socioeducativa.