

Los estándares profesionales y las competencias directivas*



Alejandro Campo
FEAE Euskadi



Alfonso Fernández Martínez
FEAE Euskadi

1.- Introducción

El buen ejercicio de las tareas directivas requiere de la competencia adecuada para su desempeño. El concepto de competencia es, sin duda, problemático y no exento de ambigüedad semántica. No está claro si la competencia es un atributo personal, una actuación o el resultado de un comportamiento. Lo que parece claro es que las competencias integran componentes diferenciados, que, aun estando unidos de modo inexorable, pueden ser independientes en su evolución. Estos dominios son el cognitivo (la conciencia y el conocimiento de determinadas realidades de la profesión), el procedimental (la generación de rutinas funcionales para la organización del centro escolar) y el afectivo (las actitudes, valores y creencias que sustentan la actuación), que se manifiestan en el saber hacer profesional (ámbito de los comportamientos y de las conductas).

En la competencia están incorporados los conocimientos específicos y la comprensión de la realidad en que operan, las destrezas o saber hacer profesional y las cualidades personales y destrezas interpersonales que aportan.

Todos los marcos de estándares para la dirección intentan responder a tres preguntas básicas relativas a:

- las tareas de la dirección ..... ***el qué***
- las competencias para su ejercicio ..... ***el cómo***
- los valores que orientan la dirección ..... ***el por qué***

Las tareas directivas fueron ya abordadas en el dossier 2, DyLE (A. Campo y A. Fernández, 2026), mientras que la identidad profesional y los valores de los directivos se tratarán en el dossier 4, DyLE (A. Campo y A. Fernández, 2026). En el actual dosier nos toca profundizar en el tema de las competencias profesionales, es decir, las competencias que necesitan los directivos para llevar a cabo eficazmente su tarea profesional.

* Una primera versión de este dosier fue publicada como: Campo, A. y Díaz, B. (2017): *Las competencias profesionales en el marco para la dirección.* N.º 6, OGE, Madrid.

En este dossier empezamos por clarificar el entendimiento de las competencias. Presentamos a continuación, algunos modelos del despliegue de las competencias en los marcos de estándares actuales. Y finalizamos, como siempre, aportando herramientas y actividades de utilidad para la reflexión y para la acción de las direcciones escolares.

2.- ¿Qué son las competencias directivas?

El concepto de competencia profesional es antiguo. 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.

Las competencias se usan en los procesos de selección y de formación de las personas en las organizaciones. De hecho, las descripciones de los puestos de trabajo consisten en definiciones básicas del conocimiento, de las destrezas y de las actitudes requeridas para el buen ejercicio de un puesto de trabajo. La competencia se define generalmente como ***la habilidad para desempeñar una actividad, utilizando de forma integrada los conocimientos, destrezas y actitudes de acuerdo a los estándares requeridos.*** Pese a la claridad de estas afirmaciones, conviene profundizar en algunos aspectos básicos sobre el concepto de competencia, que inciden de modo directo sobre las competencias directivas.

2.1 Algunas características de las competencias directivas

Las competencias no se reducen a sus componentes cognitivos.

No hacen referencia sólo a los conocimientos o al saber hacer, puesto que implican también la capacidad para responder a demandas complejas de modo satisfactorio y para movilizar recursos psicosociales en un contexto particular. Tanto la capacidad como la acción efectiva implican la movilización de conocimiento, habilidades cognitivas y prácticas, así como componentes sociales y de comportamiento no cognitivos, tales como actitudes, emociones, valores y motivaciones. Una noción completa de competencia no es, pues, reducible a su dimensión cognitiva y, en este sentido, los términos de "competencia" y "aptitudes o habilidades" (como la lectura, la escritura, etc.) no se pueden utilizar como sinónimos. Mientras el segundo designa la capacidad de efectuar con facilidad y precisión determinadas operaciones cognitivas o motoras y adaptarse a circunstancias cambiantes, el primero, la "competencia" designa un sistema de acción complejo que engloba habilidades intelectuales, actitudes y otros elementos no cognitivos.

La capacidad potencial para intervenir de modo ajustado a las demandas no se convierte siempre en actuación competente.

En esta línea se sitúan los expertos al priorizar en sus planteamientos la capacidad para movilizar, de modo contextualizado, varios recursos que guían la decisión y la acción frente a un tipo determinado de situaciones. De este modo, si faltan los recursos a movilizar no hay competencia; pero si los recursos están presentes y no son movilizados de modo útil y consciente, entonces, en la práctica, es como si no existiesen. Esta conceptualización resalta cuatro aspectos:

- 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.
- 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.
- Las competencias profesionales se generan en la formación inicial, pero también merced a la práctica cotidiana, dando respuesta a situaciones reales del trabajo.

2.2 Dos modos de entender y de desplegar las competencias profesionales

Por todo lo expuesto con anterioridad, una definición socialmente aceptable de competencia puede ser ***"la capacidad para desempeñar las tareas y los roles requeridos por la profesión, de acuerdo a los estándares prefijados".*** La competencia, en consecuencia:

- Se aplica a cualquier nivel de una carrera profesional.
- Los estándares prefijados varían de acuerdo a la experiencia y a la responsabilidad.
- Tiene en cuenta el aprendizaje permanente y cambia en relación con "las buenas prácticas" vigentes.
- Está influenciada por los estándares externos y por las culturas internas de los centros.
- La evidencia de competencia viene determinada por la actuación profesional, relativa al contexto, las condiciones y las situaciones que se afrontan.

Sin embargo, existen dos tradiciones básicas en el entendimiento y en el despliegue de los requisitos de una buena actuación profesional. Las competencias se refieren tanto a las ***destrezas*** como a las ***características*** que las personas aportan a una actuación profesional que contribuye a resultados positivos.

Esta dualidad conceptual se refleja en la distinción anglosajona entre competence y competency. Por un lado, "competence" alude a la capacidad para ejecutar una tarea específica y se centra en los resultados (outputs) de la acción profesional según estándares mínimos. Por otro lado, "competency" abarca el conjunto de atributos subyacentes (inputs) que aporta la persona y que favorecen un desempeño superior en múltiples contextos. Mientras que la primera corriente está ampliamente extendida en el Reino Unido por su afán de sistematizar los requerimientos

de cada profesión, la segunda surge en Estados Unidos al hilo de las investigaciones de D. McClelland. La siguiente tabla resume y contrapone ambas visiones

	Competencia (competence) - Reino Unido	Competencia (competency)- Estados Unidos
Definición	La capacidad para desempeñar una profesión. La cualificación requerida para hacer un trabajo. La capacidad para hacer algo de acuerdo a estándares prefijados. Las competencias son ***específicas y transferibles***	Las características de las personas que hacen que algunos desempeñen mejor un trabajo, en más situaciones, con más frecuencia, con buenos resultados. Las competencias son ***genéricas y personales***
Características	Resultados de la acción profesional de acuerdo a unos estándares mínimos requeridos. Preocupación por lo que el trabajo requiere. Prima un ***enfoque sociológico y una visión reduccionista***	Características para una actuación profesional excelente. Preocupación por lo que las personas aportan a la tarea. El ***enfoque es psicológico y de visión global***
Procedimiento	Establecer la finalidad básica de la tarea Identificar los roles básicos Definir las subtareas dentro de cada rol Identificar los elementos de cada subtarea Especificar los criterios de actuación y el abanico de situaciones en que se deben demostrar Formar y evaluar en consonancia	Clarificar los requisitos y criterios de actuación del puesto de trabajo Identificar a quienes ejercen la profesión con éxito (el 10% de los profesionales) Comparar sus características con las del resto de los profesionales Formular las competencias clave Entrenar a los candidatos en esas competencias

3.- Algunos modelos de competencias en los marcos de estándares para la dirección

Modelo 1: Marco para el liderazgo de Ontario (OLF, 2012)

El OLF (Ontario Leadership Framework) señala estos cuatro grupos de tareas básicas para la dirección.

- **Dirección estratégica:** *Orientar la acción y generar ilusión con los proyectos compartidos.*
- **Dirección transformadora:** *Entender a las personas y ayudarles en su desarrollo profesional.*
- **Dirección eficaz:** *Acomodar la organización para que cumpla sus fines.*
- **Dirección pedagógica:** *Dirigir los procesos de enseñanza y aprendizaje.*

En cada una de ellas se señalan las destrezas, los conocimientos y las actitudes, requeridos para el ejercicio competente de las mismas.

A continuación, presentamos solamente el despliegue de la dirección estratégica.

Dirección estratégica:

Orientar la acción y generar ilusión con proyectos compartidos

Destrezas. *El director o directora es capaz de…*

- Pensar de modo estratégico; construir y comunicar una visión colectiva con entusiasmo y persuasión.
- Inspirar, motivar y repartir la responsabilidad para hacer realidad las aspiraciones colectivas.
- Ejemplificar con su conducta los valores propuestos.
- Relacionarse con los distintos miembros de la comunidad para establecer relaciones positivas y alianzas.

Conocimiento. *El director o directora tiene conocimiento y comprensión de*

- Las tendencias locales nacionales y globales.
- Los modos de construir, comunicar e implementar la visión compartida.
- Los procesos de planificación estratégica.
- Las estrategias de comunicación dentro y fuera del centro.
- Las nuevas tecnologías, su uso y su impacto.
- El liderazgo del cambio, de la creatividad y de la innovación.

Actitudes. *El director o directora demuestra…*

- Implicación en la fijación de objetivos tan ambiciosos y exigentes como realistas y viables.
- Una creencia profunda en que todos los alumnos y alumnas son capaces de aprender.
- Compromiso con una cultura escolar inclusiva, respetuosa y equitativa.

Modelo 2: Dimensiones clave del liderazgo para el aprendizaje (CIE, 2016)

El CIE (Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, también conocido como EduInclusiva), es un centro de estudios chileno enfocado en promover una educación de calidad y sin exclusiones.

Estas son las dimensiones clave del liderazgo, sugeridas por el modelo:

1. **VISIÓN COMPARTIDA:** El liderazgo es capaz de guiar el desarrollo y estimular el compromiso compartido con una visión del aprendizaje clara y coherente, que se traduce en acciones concretas con una perspectiva optimista e inclusiva.
2. **VALORES:** El liderazgo es un ejemplo de creencia en la moral imperativa que defiende el progreso en el aprendizaje, las oportunidades, la equidad y la justicia social. Se inspira en las aspiraciones de una comunidad con respecto a sus niños y niñas, con el fin de establecer estrategias a nivel de sistema.
3. **CULTURA:** El liderazgo ilustra y valora una mentalidad de crecimiento y promueve un compromiso profundo con el aprendizaje, como manifestación de la cultura corriente de una organización.
4. **DESARROLLO DE CAPACIDAD:** El liderazgo tiene la misión específica de desarrollar la capacidad individual y colectiva para responder

a las necesidades de todo el alumnado. Fomenta la innovación como entorno en el que los aprendizajes significativos pueden ocurrir y prosperar con mayor facilidad.

5. **RESPONSABILIDAD Y CONFIANZA:** El liderazgo construye sistemas de responsabilidad compartida para apoyar a todo el alumnado a lograr el éxito; para trabajar hacia la mejora continua, tanto de los individuos como del sistema en general; y para fomentar, intencionalmente, la confianza y la creencia en el sistema, por medio de la sinceridad, la receptividad, la integridad, la equidad y la inclusión.

En cada una de estas dimensiones se indican algunos de los conocimientos y las destrezas requeridos, las actitudes adicionales y la capacidad de comprensión del contexto, que identifican y subyacen a cada dimensión. El conocimiento y destrezas particulares, las actitudes y las formas de entender el contexto más valoradas por una comunidad educativa dependerán, en gran medida, de sus aspiraciones, entorno y capacidad. La información que sigue a continuación, que no pretende ser prescriptiva, puede ilustrar cómo una comunidad traslada aquello que más valora hacia el liderazgo y cómo se realiza la búsqueda de evidencias de cambio real a lo largo del tiempo.

Se desarrolla solo una de las dimensiones a modo de ejemplo:

VALORES: El liderazgo es un ejemplo de creencia en la moral imperativa que defiende el progreso en el aprendizaje, las oportunidades, la equidad y la justicia social. Se inspira en las aspiraciones de una comunidad con respecto a sus niños y niñas, con el fin de establecer estrategias a nivel de sistema.

Conocimiento y destrezas

- Acepta el aprendizaje personalizado (expectativas incrementadas, recorridos hechos a medida y progresión basada en competencias) como una condición necesaria para el crecimiento del alumnado– en particular de aquellos tradicionalmente desatendidos y con dificultades.
- Demuestra y promueve la receptividad cultural, es ejemplo para reconocer los prejuicios personales y comprende como diseñar pensando en la inclusión.
- Se asegura de que el diseño de experiencias de aprendizaje se base en el desarrollo de competencias exitosas, que se puedan transferir entre contextos, dentro del marco educativo formal, y más allá, e independientemente del entorno del alumno o de sus circunstancias actuales.
- Comprende de manera clara y defiende con éxito el papel del aprendizaje basado en competencias como estrategia para mejorar la calidad y la igualdad.
- Involucra a los socios en el aprendizaje (tanto formales, como no formales) y a la comunidad en sentido amplio, para ampliar el acceso y las oportunidades de aprendizaje y asegurarse de que cada alumno y alumna recibe los apoyos necesarios.
- Tiene un conocimiento extenso de los sistemas públicos, las organizaciones y los grupos de la comunidad que tienen un impacto (negativo o positivo) en el alumnado y busca oportunidades para generar cambios positivos.

Actitudes adicionales

- Es un oyente abierto y receptivo.
- Está dispuesto a participar en conversaciones valientes y a defender el trabajo de la comunidad de aprendizaje frente a la oposición.
- Está atento a los talentos y cualidades que posee cada persona.
- Busca la colaboración y la asociación con personas diversas y perspectivas diferentes.
- No acepta una rebaja de las expectativas sobre sí mismo/a, el alumnado, los adultos o el sistema.
- Está dispuesto a tolerar la ambigüedad y a ayudar a los demás a lidiar con los conflictos, mientras la comunidad toma conciencia, pelea y, finalmente, acuerda las nuevas creencias, prácticas y formas de pensar asociadas.

Comprensión del contexto

- Capta diferencias en el compromiso y la aceptación de creencias asentadas desde hace tiempo, las tradiciones y las prácticas, por parte de la comunidad y de sus participantes.
- Es consciente de la necesidad de vigilar el impacto del cambio de creencias en los agentes tradicionales de influencia y en las normas culturales.
- Comprende cómo la historia familiar puede influir en la forma en la que el alumnado percibe el aprendizaje y la escuela.
- Sabe que cada alumno y alumna traen un capital social y educativo diferente a la escuela y que algunos tienen más ventajas que otros y, sin embargo, que todos cuentan con fortalezas que tienen un valor y que pueden ser rescatadas para apoyar su aprendizaje.

3.- Otros modelos de marcos para la dirección escolar:

Australia, 2012. Australian professional standards for principals
http://www.aitsl.edu.au/australian-professional-standard-for-principals

Chile, 2015. Marco para la Buena dirección y liderazgo escolar
http://portales.mineduc.cl/index2.php?id_seccion=3094&id_portal=41&id_contenido=32700

England, 2015. National standards of excellence for headteachers
https://www.gov.uk/government/publications/national-standards-of-excellence-for-headteachers

Euskadi, 2010. Evaluación de la función directiva
www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/.../200009c_Doc_ITE_eval_funcion_directiva_dim.

MEC, 2012. Evaluación de la función directiva
www.mecd.gob.es/dms-static/4a5cfced.../proyecto-supervision-equipos-doc.doc

Ontario, 2012. Ontario Leadership Framework
https://education-leadership-ontario.ca/en/resource/ontario-leadership-framework-2012-discussion-research-foundations

ISLLC, 2015. Professional Standards for educational Leaders
http://www.ccsso.org/Documents/2015/ProfessionalStandardsforEducationalLeaders2015forNPBEAFINAL.pdf

New Zealand, 2008. Kiwi leadership for Principals
http://www.educationalleaders.govt.nz/Leadership-development/Key-leadership-documents/Kiwi-leadership-for-principals

New leaders, 2009. Transformational leadership framework
http://newleaders.org/research-policy/transformational-leadership-framework/

Perú, 2012. Marco de buen desempeño directivo
http://www.perueduca.pe/documents/60563/ce664fb7-a1dd-450d-a43d-bd8cd65b4736.

Scotland, 2012. The Standards for Leadership and Management: supporting leadership and management development.
http://www.gtcs.org.uk/web/files/the-standards/standards-for-leadership-and-management-1212.pdf.



Herramientas y actividades

4.- Actividades y herramientas

4.1.- Entendimiento colectivo de la competencia directiva.

Finalidad:

Es una actividad grupal, en la que se exploran los elementos constituyentes de la competencia profesional de los directivos escolares. La competencia profesional se ha definido como **"la habilidad para llevar a cabo las actividades profesionales, de acuerdo a unos estándares exigidos, usando una mezcla apropiada de conocimiento, destrezas y actitudes."** Por tanto, para mejorar la eficacia en la actuación se requieren los tres elementos: el conocimiento y comprensión de la realidad sobre la que se actúa, las destrezas para aplicarlos con criterio y las actitudes adecuadas a cada contexto.

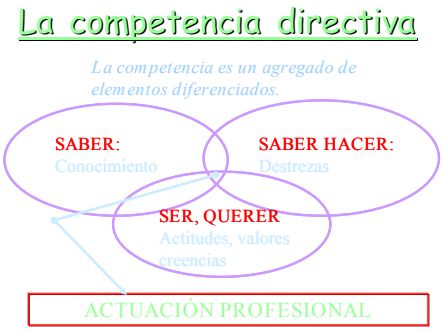
Procedimiento:

El grupo explora de modo abierto los distintos componentes. Habitualmente se darán cuenta de que se solapan conocimientos, destrezas y actitudes. Resulta difícil deslindar unos elementos de otros, lo que refleja que el modelo analítico propuesto, aun siendo útil, no resuelve todos los problemas.

1. Individualmente, responder por escrito, de acuerdo al color y tarea que te toque, a las siguientes preguntas: (5 minutos)

- ¿Qué debe saber un director/a?
- ¿Qué debe saber hacer un director/a?
- ¿Cómo debe ser un director/a?

2. En los grupos establecidos llegar a un acuerdo sobre las 5 prioridades básicas en cada uno de los aspectos señalados. Se escriben los acuerdos en una cartulina grande y se cuelgan de la pared. (15 minutos)
3. Un portavoz comunica los resultados al gran grupo. Responde a las preguntas que surjan, sin hacer extensos comentarios. (5 minutos)



Resultados de la actividad de grupo:

Un director/a debe saber:

Un director/a debe saber hacer:

Un director/a deber ser:

4.2.- Niveles en la cultura organizativa de un centro.

Introducción:

Generar una cultura abierta, inclusiva y de colaboración es una de las tareas fundamentales de los directivos escolares. La cultura organizativa de un centro es el factor más importante para impedir o facilitar la mejora y la innovación, así como para asumir los riesgos que todo cambio conlleva. También tiene un gran impacto a la hora de implicar e incorporar al resto de los compañeros y compañeras y a la comunidad escolar en las nuevas propuestas de innovación y de mejora.

Algunos aspectos de la cultura organizativa son observables, están en la superficie como la parte visible de los icebergs. Otros aspectos son implícitos y están sumergidos dentro de la organización. De acuerdo con Deal y Kennedy (Corporate Cultures, 1982), l**a cultura organizativa es el "aquí se hace así".**

Edgar Schein (Organizational Culture and Leadership, 1985) sugiere que, en esencia, la cultura es: **"Un conjunto de asunciones básicas compartidas que el grupo ha interiorizado mientras da solución a los problemas cotidianos. Como han funcionado bien, se consideran válidas y se inculcan en los nuevos miembros como modos correctos de percibir, de sentir y de pensar en relación con esos problemas".**

Pero como las asunciones incorporadas son tácitas y están ocultas, no es sencillo reconducirlas, a pesar de que afectan a todo lo que hace la organización. Como la cultura afecta a todo y es subterránea, Schein sugiere que hay tres niveles en los que la cultura organizativa se hace presente:

- Los **comportamientos habituales (lo que hacemos)** son la forma más observable de una organización y constituyen la manifestación externa de la cultura (modos de vestir, los locales y su uso, la tecnología, el uso de la palabra, las relaciones de poder y autoridad, las estrategias didácticas, la responsabilidad…) Algunos comportamientos han cristalizado en ritos y ceremonias y hasta en mitos de la organización (fiestas, repartos de premios…). Son elementos de un gran valor simbólico.
- Los **valores manifestados (lo que decimos)** subyacen y en gran medida determinan los comportamientos, pero no se pueden observar de modo directo como hacemos con las conductas. Puede haber diferencias entre los valores afirmados y los valores puestos en práctica. Los valores de una organización se expresan en las normas y en las declaraciones de sus programas, pero otras veces se manifiestan como normas no escritas, que todo el mundo asume cuando se incorpora.
- Para entender bien la cultura de un sitio tenemos que bucear al nivel más profundo de las **asunciones fundamentales (lo que pensamos).** Las asunciones fundamentales se derivan de los valores hasta que las damos por ciertas y perdemos la conciencia de su existencia. La

mayoría de los cambios no son duraderos porque se intenta modificar los comportamientos, sin revisar los valores y las asunciones básicas. Para cambiar lo que hacemos tenemos que cambiar lo que pensamos y alinear nuestras conductas con los valores manifestados.

En la mejora, lo que consideramos que son retos técnicos (incorporar soluciones hechas) se manifiestan como retos de adaptación. La solución no existe; la tenemos que crear nosotros, modificando el modo de pensar y de intervenir en el centro.

Finalidad:

- Explorar la cultura de tu centro, describiendo los comportamientos, los valores y las asunciones.
- Reflexionar sobre los aspectos de vuestra cultura que facilitan o dificultan vuestros intentos de innovación y de mejora

Participantes y duración:

Esta actividad se desarrolla de modo individual o en pequeño grupo (3-4 personas). Los grupos pueden trabajar de modo simultáneo dentro de un gran grupo. (20 minutos)

Desarrollo:

Completa la hoja contestando a las siguientes preguntas de cada sección:

1.- Patrones habituales de comportamiento

- Si alguien nuevo llega a nuestro centro, ¿qué le llamaría la atención?
- ¿Cómo describiríamos las relaciones entre las personas de nuestro centro?

2.- Valores manifestados

- ¿Qué decimos que es importante en nuestro centro?
- ¿Practicamos lo que predicamos o en ciertas ocasiones actuamos de acuerdo a valores distintos a los manifestados en las declaraciones programáticas?

3.- Asunciones compartidas

- ¿Qué actitudes y visiones damos por seguras?
- ¿Qué asunciones que orientan nuestro trabajo no se cuestionan?

Reflexión:

¿Qué aspectos de la cultura de tu centro os permiten mejorar e innovar? ¿Qué aspectos os dificultan la mejora y la innovación?

Compartir:

Algo que habéis aprendido con el ejercicio o algo que os haya llamado la atención.

4.3.- Destrezas emocionales de los directivos. (Lista de control)

La lista de control es una herramienta que proporciona una visión global que conduce directamente a seleccionar prioridades de desarrollo y mejora o a la necesidad de una indagación más exhaustiva. Una manera sencilla **de iniciar un diagnóstico** es pasar revista a los aspectos clave de una realidad. En este caso, nos permite detectar puntos de satisfacción y de preocupación en la competencia emocional de la persona o grupo de personas objeto del diagnóstico. Se parece a la inspección técnica de vehículos en la que se revisan de modo rápido los aspectos importantes relativos a la seguridad y buen funcionamiento y se determina una corrección inmediata o un estudio más detallado del problema. Las realidades no son equiparables, pero contar con una **herramienta ágil** que determine el grado de competencia emocional puede ser de utilidad.

Finalidad: Detectar aspectos generales de preocupación en el dominio de las destrezas emocionales.

Contexto: Es un autodiagnóstico que se puede contrastar con el de otras personas allegadas que nos den visiones alternativas. Las áreas de preocupación serán objeto de un análisis más pormenorizado que evidencie las necesidades de mejora.

Tiempo: ½ hora.

Material: Un ejemplar de "la lista de control" para cada persona.

Puesta en práctica: Individualmente se pasa revista al listado y se marca la apreciación personal de acuerdo a la escala: +2: mucho, +1: bastante, 0: algo, -1: poco, -2: nada. Como no todas las personas otorgan un valor semejante a los elementos del listado propuesto, se sugiere personalizar la herramienta de modo que se adapte a cada situación. Para ello habrá que eliminar o incorporar algún elemento, así como modificar la redacción de alguno de los propuestos en el ejemplo.

Valoración	+2	+1	0	-1	-2
Autoconciencia					
1. Sabes cuando tienes pensamientos negativos					
2. Notas cuando te estás empezando a enfadar					
3. Distingues los hechos de las interpretaciones					
4. Tienes conciencia de qué sentidos estás utilizando					
5. Sabes comunicar con exactitud lo que sientes					
6. Percibes los cambios en tus estados de ánimo					
7. Conoces cuando te pones a la defensiva					
8. Reconoces el impacto de tu comportamiento en los demás					
9. Eres consciente de tus diálogos internos					
10.Identificas los cambios fisiológicos que acompañan a las emociones					
Autorregulación					
1. Eres capaz de relajarte en situaciones de presión					
2. Te calmas con rapidez después de enfadarte					
3. Utilizas el diálogo interno para modificar los estados emocionales					
4. Permaneces tranquilo cuando eres objeto de la ira de los demás					
5. Eres capaz de actuar de modo provechoso en situaciones de ansiedad					
6. Puedes ponerte de buen humor					
7. Reflexionas sobre los sentimientos negativos sin hundirte					
Motivación					
1. Diriges tus energías en la dirección deseada					
2. Te recuperas con rapidez después de un fracaso					
3. Completas las tareas a largo plazo, dentro de los plazos establecidos					
4. Aportas energía aún en contextos de baja satisfacción					
5. Logras cambiar tus hábitos ineficaces					
6. Eres coherente y practicas lo que predicas					
7. Puedes adoptar nuevas pautas de conducta					
8. Consigues que las contrariedades no te paralicen					
Empatía					
1. Ayudas a resolver conflictos					
2. Articulas los pensamientos del grupo					
3. Influyes en los demás de modo directo o indirecto					
4. Generas confianza					
5. Haces sentirse bien a los demás					
6. Eres requerido para dar consejo y apoyo					
7. Llevas bien las críticas de los demás					
8. Reconoces y alabas con frecuencia el buen trabajo de los demás					

Destrezas sociales					
2. Puedes enfrentarte de modo positivo al enfado de las personas					
3. Reconoces los sentimientos de los demás					
4. Ayudas a los demás a gestionar sus emociones y sentimientos					
5. Estableces consensos y acuerdo operativos					
6. Detectas incongruencias entre sentimientos y comportamientos					
7. Eres capaz de poner orden en las emociones del grupo					
8. Eres capaz de hacer confidencias					
9. Estás cómodo/a en situaciones emotivas					

5.- Bibliografía:

BCPVPA (2016): *Principals and Vice-Principals in British Columbia 2016*. Developed by the BCPVPA Standards Committee.

Bolívar, A. (2019). Marco español para la dirección escolar e identidad profesional: Contexto, desarrollo e implicaciones. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 27(114). https://doi.org/10.14507/epaa.27.4544

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. y Campo, E. (2017): *Las tareas de la dirección y los estándares profesionales.* N.º 2, OGE, Madrid.

Campo, A. y Fernández, A. (2017): *La identidad profesional y los estándares para la dirección*. N. º 3, OGE, Madrid.

Diaz-Delgado, M. A., & Garcia-Martinez, I. (2019). Estándares para la dirección escolar en España y México: Un estudio comparativo. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 27(113). https://doi.org/10.14507/epaa.27.4565

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.

Farley, A.N., Childs, J., & Johnson, O.A. (2019). Preparing leaders for wicked problems? How the revised PSEL and NELP standards address equity and justice. Education Policy Analysis Archives, 27(115).

Kirtman. L, & Fullan, M. (2015). *Leadership: Key Competencies for Whole-System Change.* Bloomington, IN: Solution Tree.

Marzano, R.J., Waters, T. y McNulty, B. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Alexandria, VA: ASCD.

Murillo, J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4*.

NCSL (2006). *Seven Strong Claims about Successful School Leadership. London.* 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*.

Riveros, A., & Wei, W. (2019). Estándares y competencias en gestión educativa: Perspectivas globales, comparativas y críticas. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 27(111). https://doi.org/10.14507/epaa.27.4988

Robertson, J. & Timperley, H. (2011). Leadership and Learning. London.

Robinson, V. (2007). School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why. *ACEL Monograph Series, 41*.

Robinson, V. (2011). *Student-Centered Leadership.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Teixidó, J. (2007b). Competencias para el ejercicio de la dirección escolar. XVIII Jornadas Estatales del FEAE. http://www.joanteixido.org/doc/comp_direct/presentacio_Toledo.pdf

Wilhoit, G., Pittenger, L., & Rickabaugh, J. (2016). *Leadership for Learning: What is Leadership's Role in Supporting Success for Every Student?* Lexington, KY: Center for Innovation in Education.