

Dirección de centros educativos y ampliación de autonomía con rendición de cuentas.

El rol mediador del liderazgo pedagógico*

Heads of educational institutions and expansion of autonomy with accountability. The mediating role of pedagogical leadership

Dr. Samuel GENTO PALACIOS. Catedrático. UNED (sgento@edu.uned.es).

Dr. Raúl GONZÁLEZ-FERNÁNDEZ. Profesor Contratado Doctor. UNED (raulgonzalez@edu.uned.es).

Dr. Ernesto LÓPEZ-GÓMEZ. Profesor Titular. UNED (elopez@edu.uned.es).

Resumen:

Este artículo pretende realizar una aproximación crítica a tres aspectos clave para el buen funcionamiento de los centros educativos. En primer lugar, a la dirección escolar, que comprende a los órganos colegiados, al liderazgo pedagógico de la dirección y al liderazgo intermedio de otros líderes educativos. En segundo lugar, a la autonomía de los centros educativos, que se sitúa entre la descentralización y la participación y, finalmente, a la rendición de cuentas, como evidencia de responsabilidad por parte de las instituciones educativas. Los tres resultan ser componentes sustantivos, mediatizados a través del liderazgo pedagógico, para promover la mejora continua de las instituciones educativas. Así, dirección escolar, autonomía y rendición

de cuentas dan forma a una lógica de vínculos que *de facto* pueden mejorar la calidad de tales instituciones. De este marco analítico se derivan diversas consideraciones, que parten de la posición central del liderazgo pedagógico en las instituciones educativas y que dan forma a propuestas susceptibles de orientar políticas dirigidas a mejorar el funcionamiento de los centros educativos, en el contexto de la reforma educativa en desarrollo hacia la que parece apuntar la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre de 2020, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación).

Descriptor: dirección de centros educativos, ampliación de autonomía, rendición de cuentas, liderazgo pedagógico.

* Agradecimientos: este estudio se contextualiza en las actividades del Grupo de Investigación Consolidado ForInterMed (UNED / Ref.125) y de la Asociación Europea «Liderazgo y Calidad de la Educación».

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 05-12-2021.

Cómo citar este artículo: Gento Palacios, S., González-Fernández, R. y López-Gómez, E. (2022). Dirección de centros educativos y ampliación de autonomía con rendición de cuentas. El rol mediador del liderazgo pedagógico | *Heads of educational institutions and expansion of autonomy with accountability. The mediating role of pedagogical leadership*. *Revista Española de Pedagogía*, 80 (281), 193-209. <https://doi.org/10.22550/REP80-1-2022-07>

<https://revistadepedagogia.org/>

ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

Abstract:

This article aims to develop a critical approach to three key aspects for the proper functioning of schools. First of all, school management, which includes collegial structures, the pedagogical leadership of the principal and the middle leadership of other educational leaders. Second, the autonomy of educational institutions, which lies between decentralisation and participation, and finally, accountability, as evidence of responsibility on the part of educational institutions. All three are considered substantive components, mediated through pedagogical leadership, for the promotion of continuous improvement of educational institutions. Thus, school management, autonomy and accountability create

a logical structure of links that could improve the quality of such institutions. Various considerations that recognise the central position of pedagogical leadership in educational institutions derive from this analytical framework. These considerations lead to proposals capable of guiding policies aimed at improving the functioning of educational institutions in the context of the educational reform underway, towards which the LOMLOE (Organic Law 3/2020, of 29 December, which amends Organic Law 2/2006, of 3 May, on Education), seems to be heading.

Keywords: heads of educational institutions, increasing autonomy, accountability, pedagogical leadership.

1. Introducción

La puesta en marcha de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) plantea próximas novedades en diversos ámbitos del sistema educativo, que abarcan los niveles, el currículo, el tratamiento educativo de la diversidad, la autonomía, la participación y el gobierno de los centros educativos, entre otros. Precisamente, en torno a estos últimos aspectos se centra este artículo, con el propósito de analizar el funcionamiento de las instituciones educativas y explorar las implicaciones de la autonomía de los centros educativos y de los sistemas de rendición de cuentas.

Para ello, en las páginas que siguen se aborda un análisis crítico de la dirección es-

colar, que comprende a los órganos colegiados, al liderazgo pedagógico de la dirección y al liderazgo intermedio de otros líderes educativos; también de la autonomía de los centros educativos, que se sitúa entre la descentralización y la participación, y de la rendición de cuentas, como evidencia de responsabilidad. Los tres resultan ser componentes sustantivos, mediatizados a través del liderazgo pedagógico, para promover la mejora continua de las instituciones educativas. En efecto, dirección escolar, autonomía y rendición de cuentas dan forma a una lógica de vínculos que *de facto* pueden mejorar la calidad de tales instituciones.

2. La dirección escolar

Desde un marco de gran amplitud participativa, se concreta el ejercicio de la

dirección escolar, en los niveles de *acción individual*, a través del liderazgo personal del director y de otros líderes intermedios, y de *estructuras colegiadas*, mediante dos órganos, el Consejo Escolar y el Equipo Directivo del centro, que asumen la responsabilidad del funcionamiento de las instituciones educativas. En lo que sigue se desarrollan los citados niveles de acción.

2.1. Los órganos colegiados para la dirección escolar

Desde el punto de vista colegiado, el primer órgano relevante es el Consejo Escolar, que habilita la participación de la comunidad educativa en el gobierno de los centros, y está formado por los representantes de profesorado, de madres y padres de estudiantes, de estudiantes, del ayuntamiento y del personal no docente, además de por otros cargos directivos del centro. Se trata, por tanto, de un órgano de decisión relevante y de participación profesional, social y política de la comunidad educativa, y así se refleja en el artículo 127 de la LOMLOE (2020), que asigna al Consejo Escolar hasta catorce competencias.

El segundo, el Equipo Directivo, se configura como un órgano colegiado de dirección, de naturaleza ejecutiva, constituido a partir de la participación profesional o técnico-especializada dentro del ámbito de la propia institución educativa y está integrado por los órganos unipersonales responsables del funcionamiento del centro (con carácter general, el director de la institución, el jefe de estudios y el secretario). Las funciones que desempeña el Equipo Directivo aparecen especificadas y desarrolladas en normas de carácter general (como pue-

den ser las recogidas en el art. 131 de la LOMLOE) y en su concreción en marcos de organización y gestión de centros educativos. Gento (1994) las sintetiza en torno a las siguientes cinco, que resultan clarificadoras de su quehacer. La primera alude a la *producción de resultados*, que exige el aprovechamiento de los recursos del centro para el logro del mejor producto educativo, a través de procesos adecuados de carácter didáctico-educativo. La segunda función se refiere a la *investigación y al desarrollo*, a fin de promocionar las inquietudes innovadoras del centro y proveer ayudas para su desarrollo. Otra dimensión relevante tiene que ver con la *organización de recursos humanos*, a través de un marco consistente que proporcione la estructura funcional y facilite el seguimiento y la motivación a los profesionales que trabajan en el centro, especialmente a los docentes, para promover un *ethos* que propicie la excelencia institucional. Finalmente, destacaremos otras dos dimensiones: la relativa a la *gestión económica*, mediante la previsión, distribución y justificación de recursos; y la relacionada con el *tratamiento administrativo*, que implica la intervención activa en la gestión interna del centro y la actuación en las relaciones institucionales con otras instancias externas (como la Administración educativa nacional, autonómica o local, además de otros sectores).

Queda, así, manifiesta la importancia de los órganos colegiados para la buena dirección de la institución educativa desde un marco de participación, en diversos niveles, de las partes interesadas. Claro que, para que su acción tenga un efecto multiplicador es necesario que las relaciones in-

ternas y entre órganos sean flexibles, constructivas y se orienten, en último término, al desarrollo institucional del centro escolar y a la promoción de los mejores modos de impulsar la formación de los alumnos (Ibáñez-Martín, 2009).

2.2. El liderazgo pedagógico de la dirección

Sin perjuicio de la intervención que en la gestión de un centro educativo corresponde al Consejo Escolar y de la participación técnico-profesional que, con carácter general, se encomienda al Equipo Directivo, el ordenamiento jurídico sobre el funcionamiento de tales instituciones permite la emergencia de un liderazgo activo y personalizado, centrado en el ejercicio de la dirección escolar a nivel individual por parte del director o directora del centro educativo. A esta figura le corresponde, no solo la convocatoria y presidencia de todos los actos académicos y de las reuniones de los órganos colegiados del centro, sino también el desempeño de tareas propias de un ejercicio personalizado de carácter directivo. Pero el ejercicio de la dirección de una institución educativa no tiene lugar en el vacío; al contrario, se lleva a cabo en el marco de una determinada organización jurídico-administrativa y con la intervención de regulaciones normativas de carácter nacional y autonómico.

Desde esta perspectiva, las funciones generales que las normas reguladoras vienen atribuyendo al director de un centro educativo corresponden a las típicas de un líder de un grupo o equipo de personas. Aun contando con la necesaria colaboración que han de prestarle los miembros

del equipo directivo, pueden sintetizarse tales funciones generales en torno a las siguientes (Gento, 1994): previsión, planificación, dirección, organización, coordinación, innovación y control. En el decir de Fullan (2014): «puesta en acción de conocimiento relevante, solución de problemas complejos y construcción de una relación de confianza» (p. 59).

En definitiva, un *head* o *principal* con capacidad de liderazgo pedagógico (Bolívar, 2019; Gento, 2013; Llorent et al., 2017), que tiene la relevante oportunidad de influir decisivamente en un conjunto de factores (gestión de los recursos, fijación y evaluación de metas educativas, apoyo a la calidad docente, colaboración con el entorno, etc.), desde los que se implementan los planes y programas educativos (González-Fernández et al., 2020; Shaked y Schechter, 2016; Wang et al., 2016), así como la promoción, desde su quehacer, del desarrollo profesional del profesorado que, en definitiva, produce un impacto indirecto en el aprendizaje de los estudiantes.

Aunque no se ha podido comprobar una relación directa entre el liderazgo de la dirección y los resultados académicos de los estudiantes (Grift, 1990; Mortimore et al., 1988; Sugrue, 2015; Wellisch et al., 1987), sí hay evidencia sobre su impacto indirecto, mediado por la mejora del clima de trabajo de la institución escolar (Er, 2021; López-Rupérez et al., 2020a; Pan y Chen, 2020). Así, sucede en una relación indirecta, en cuanto que el *head* o *principal* puede ejercer una influencia decisiva en el profesorado, a la vez que provee de las condiciones, el contexto y los recursos necesarios

para una educación de calidad. Desde este efecto mediado, y de acuerdo con Philip y Rolf (2011), «los buenos directores son un requisito necesario para una buena escuela» (p. 30). Más aún: el director se considera un importante dinamizador de los componentes de la institución educativa (Day et al., 2010; Leithwood et al., 2020). De hecho, en diversos estudios se pone de manifiesto que la actividad de los equipos directivos constituye el segundo factor más relevante, tras la acción docente del profesorado, en términos de impacto sobre el aprendizaje de los estudiantes (Hattie, 2009, 2011; Leithwood y Riehl, 2009; Pont et al., 2008).

2.3. Liderazgo intermedio y distribuido

Cabe señalar, también, que los altos niveles de exigencia y responsabilidad han hecho evidentes las limitaciones de enfoques liderazgo centrados en exclusiva en el director (Harris, 2013), a la vez que se han desarrollado modelos de liderazgo distribuido (Bush y Glover, 2014; Chi-Kin y Day, 2016; González-Fernández et al., 2021; Lipscombe et al., 2021; Tian et al., 2015). En tal liderazgo distribuido tienen funciones relevantes los líderes intermedios (*middle leaders*) con diversos roles formales que, en el contexto español, aluden a jefes de estudio, directores de departamento o similares (González-Fernández et al., 2020). Estos roles de liderazgo, que en buena medida se refieren al Equipo Directivo, tienen una mayor influencia directa sobre el profesorado a la vez que disponen de vínculos de cooperación con la dirección. No es solo desde una posición de liderazgo en el medio del sistema, sino que se trata de un liderazgo desde el centro (*from the middle*), a través de un enfoque par-

ticipativo, que favorece la responsabilidad colectiva, la acción colegiada por parte del profesorado y que permite, en suma, crear comunidades profesionales que toman la iniciativa y no solo implementan lo prescrito (Hargreaves y Shirley, 2019; Harris et al., 2019; Netolicky, 2021).

Es importante destacar que los modelos de liderazgo distribuido incluyen, además de los roles de la dirección y de los líderes intermedios, el liderazgo del profesorado, cuyo estudio se ha consolidado en los últimos años como una línea de investigación relevante, como así lo muestran recientes revisiones sistemáticas de la literatura (Gumus et al., 2018; Nguyen et al., 2020; Schott et al., 2020), todo ello habida cuenta del protagonismo decisivo del profesor en lo que ocurre dentro del aula y con el grupo de alumnos que se le han encomendado (Balduzzi, 2015; González-Fernández et al., 2019; López-Gómez et al., 2020).

Estas tendencias internacionales se incorporan, al menos formalmente, en el espíritu de la LOMLOE (2020), tal y como se indica en su preámbulo al referir a la dirección de los centros educativos como un «factor clave» y una «prioridad» para la calidad del sistema educativo, desde la mención explícita a la figura del director, que ha de «conjugar la responsabilidad institucional de la gestión del centro como organización, la gestión administrativa, la gestión de recursos y el liderazgo y dinamización pedagógica, desde un enfoque colaborativo, y la lógica de buscar el equilibrio entre tareas administrativas y pedagógicas» (LOMLOE, 2020, artículo 131).

3. La autonomía de los centros educativos y los sistemas de rendición de cuentas

Al considerar el funcionamiento de los centros educativos, la citada ley también incluye novedades sobre la autonomía de centros educativos en el artículo 120, apartados 3 y 4.

Así, el apartado 3 queda redactado como sigue «las administraciones educativas favorecerán la autonomía de los centros de forma que sus recursos económicos, materiales y humanos puedan dar respuesta y viabilidad a los proyectos educativos y propuestas de organización que elaboren, una vez que sean convenientemente evaluados y valorados. Los centros sostenidos con fondos públicos deberán rendir cuentas de los resultados obtenidos» (art.120). La novedad en este punto es la rendición de cuentas, que aparece como *deber* para los centros sostenidos con fondos públicos.

Por otra parte, el apartado 4 del citado artículo incorpora, como actualización, la autonomía para promover «innovaciones pedagógicas», «programas educativos» y «normas de convivencia», junto a otros aspectos que mantiene de la anterior regulación, en una clara referencia a propiciar una mayor amplitud en la autonomía pedagógica. Así, la nueva ley incide en la autonomía de los centros educativos, especialmente organizativa y pedagógica, y en la rendición de cuentas, aspectos que se abordan a continuación.

3.1. La autonomía de los centros educativos: entre la descentralización y la participación

La idea de autonomía está ligada al movimiento de la descentralización y a la ad-

misión de diferentes ofertas (incluso las de carácter privado) en el ámbito educativo. Si bien es cierto que la descentralización ocupa un lugar relevante en la discusión sobre políticas educativas, son diversos los contextos en los que mientras se ha relajado el control central sobre los procesos se ha fortalecido la influencia creciente de las autoridades centrales en el control de los resultados del sistema, en busca de la pretendida rendición de cuentas.

La autonomía de los centros educativos necesariamente deberá promoverse a partir de una dinámica de participación. En efecto, el origen de la autonomía se encuentra en la participación, tanto en cuanto a que participar es tomar parte activa, intervenir en la toma de decisiones, y no solo deliberar a través de canales multidireccionales de comunicación y consulta. En realidad, la autonomía es un requisito sin el que escasamente puede darse la participación, dado que esta implica que los agentes afectados puedan asumir una cuota o parte de decisión real. Desde los postulados de Lowin (1968), la participación completa únicamente se da cuando las decisiones se toman por las personas que han de ponerlas en acción, en las diversas fases que afectan a un ámbito de actuación: desde la constitución de las unidades responsables, pasando por su reestructuración, la toma de decisiones, la puesta en práctica de las mismas, la valoración de procesos y resultados, además del análisis del impacto que producen tales resultados.

El concepto de autonomía, aplicado a un centro o institución educativa, puede entenderse como la posibilidad que tiene

tal entidad de llevar a cabo con amplio margen de libertad un proyecto o plan educativo contextualizado, definido, ejecutado, controlado y valorado por los propios implicados en la misión del centro educativo (Gento, 1994). Así, la autonomía permite a cada escuela construir su propio proyecto a través de la toma de decisiones compartida, que afecta al centro en su conjunto, es decir, al profesorado, al alumnado, al personal no docente y a otros sectores que lo constituyen. Se logra, de este modo, una escuela más eficiente en la toma de decisiones y con mayor capacidad para desarrollar el contexto escolar específico.

Mientras que cuando se toman decisiones autónomas en el marco institucional se requiere de su evaluación y de la rendición de cuentas ante la sociedad, no disponer de autonomía exime de responsabilidad por los resultados obtenidos, lo que limita el compromiso de sus protagonistas (Casanova, 2021). Esto puede suceder, por ejemplo, cuando se juzga (o responsabiliza) a la dirección escolar de resultados sobre los que no se ha decidido autónomamente su actuación. Así, la autonomía supone la concesión de más responsabilidad institucional, lo que exige por parte de los profesionales que actúan en un centro educativo un compromiso para producir y llevar a cabo iniciativas que lo mejoren.

En este sentido, la autonomía de los centros educativos conlleva, en primer lugar, el otorgamiento al profesorado (dentro de la concepción y normas del centro) de un margen de libertad en su actuación profesional que le permita promover de modo original y personal la formación de

sus propios alumnos (Gento, 1998), especialmente en los aspectos metodológicos (Gento et al., 2018), así como en la provisión de los materiales y medios didácticos a emplear. Pero en el funcionamiento de un centro educativo inciden, también, además del profesorado, otros profesionales y sectores a los que igualmente alcanza la razonable autonomía y libertad para tomar sus propias decisiones. Cabe, pues, referirse al personal no docente (especialistas en diferentes aspectos, educadores sociales y otros), a las madres/padres de alumnos (que en centros no universitarios forman parte de órganos de gobierno) y, en cierto sentido, representantes municipales. En los centros privados habrá de otorgarse cierto grado de autonomía a los titulares de los mismos, así como a diversas instancias sociales que pueden incidir en tales instituciones.

La autonomía, además, se concibe en tres grandes niveles. Por un lado, la *autonomía gerencial*, que supone la libre capacidad de actuación en la previsión de necesidades, la gestión propia de los recursos y la obtención de los mismos. De otra parte, la *autonomía organizativa*, que emana de la especificidad de la orientación general de la institución a través de su misión, como expresión de su finalidad o razón de ser, de la que se derivará la forma en la que planifica los diversos recursos que posee en cuanto organización (Gento, 1996). Finalmente, cabe referirse a la *autonomía pedagógico-didáctica*, que hace referencia a la forma en que la institución actúa para desarrollar su enfoque educativo básico y la forma en que desea establecer los procesos formativos, de promoción del apren-

dizaje y del desarrollo de los alumnos. Como referente básico sobre el que debe fundamentarse la autonomía pedagógico-didáctica cabe aludir al proyecto educativo, que resulta ser, además, dinamizador de la orientación hacia la mejora continua y promotor de la calidad de la institución (Gento, 1999).

En el ámbito de la educación cobra cada vez más importancia la dialéctica entre el control externo de las instituciones educativas (incluyendo a los actores que desarrollan su labor en tales entidades) y los niveles de autonomía de tales instituciones y profesionales implicados. Aunque puede parecer utópico e inconveniente renunciar a uno u otro componente, la realidad es que cada vez se pone más de manifiesto la relevancia de avanzar en la autonomía de instituciones y de los profesionales de la educación, otorgándoles mayores cotas de autocontrol. Esto resulta aún más necesario si se tiene en cuenta la mayor preparación profesional de profesores y directivos de la educación.

Obviamente, el margen de libertad que implica la autonomía habrá de compaginarse con la necesidad de mantener la institución educativa dentro del marco jurídico en el que está inscrita. En efecto, existen pautas y políticas que condicionan y determinan qué y en qué medida se puede llevar a término la autonomía, como parte de un sistema. Por ello, el reconocimiento y puesta en acción de la autonomía de centros educativos lleva a considerar que las administraciones educativas han de ejercer «un papel de guía, que ha de ser el caparazón dentro del cual ha de ejercer-

se confortablemente el enfoque y toma de decisiones de carácter profesional» (Darling-Hammond, 1997, p. 214).

3.2. La rendición de cuentas como evidencia de responsabilidad

El discurso internacional sobre nuevas políticas de regulación educativa transita desde los conceptos de gobierno o dirección hacia la idea de gobernanza, que parece implicar que el desarrollo no se ha producido por medios unilaterales, sino que constituye un proceso complejo, multinivel y multi-mediado (Altrichter, 2010). Por tanto, el concepto de gobernanza trata de superar el reduccionismo de ideas de dirección directa y se enfoca en procedimientos y mecanismos de coordinación de la actuación dentro del sistema educativo. El origen de la gobernanza reguladora aparece en la década de 1980, cuando los países, mayoritariamente anglosajones, introdujeron reformas estructurales en la administración pública siguiendo las convicciones del neoliberalismo. Posteriormente, con la intensificación de la globalización económica, otros países comenzaron a adoptar políticas semejantes como medio de evaluar e intensificar la competitividad de sus sistemas educativos (Verger et al., 2019).

La preocupación por el rendimiento, la equidad y la eficiencia de los sistemas educativos ha inducido a los responsables sociales y políticos a abordar la reforma de la gobernanza en educación (López Rupérez et al., 2020b). Las aportaciones sobre esta temática aspiran a analizar la relación entre varios procedimientos de actuación en diferentes niveles del sistema educativo: a la ampliación de la autonomía de

funcionamiento de las instituciones educativas anteriormente indicada, se suma la responsabilidad de que respondan a determinadas exigencias incluidas en lo que viene denominándose *accountability*. Este término, acuñado en Estados Unidos de Norteamérica, suele traducirse al español como rendición de cuentas, y su significado inicial era el de «empleo de fondos destinados a un determinado fin».

La revisión de la literatura sobre el tema conduce a determinar que existen diferentes conceptos de rendimiento de cuentas desde su carácter multifacético (Fernández González et al., 2018), que dependen, en buena medida, de los valores y experiencia de los promotores de los mismos. Algunos autores lo identifican con el acopio de información sobre el rendimiento de centros educativos; otros, como el rediseño de estructuras de gobierno de la educación; otros lo entienden como la contratación del rendimiento o bonos de educación; otros consideran que es una parte de los sistemas educativos (Levin, 1974); y otros, en fin, relacionan la rendición de cuentas con el concepto de sociedad auditora (Hopmann, 2008). Aplicado al ámbito de la educación, suele referirse a una finalidad esencial, a saber: conocer si el sistema educativo o sus componentes dan cuenta de su actuación a través del logro de resultados en términos precisos, y objetivos. Y, para ello, se establece un conjunto de mecanismos e instrumentos que las autoridades de educación (gobiernos central o autonómico) implementan a fin de estimar el cumplimiento de las responsabilidades exigidas a otros miembros del sistema educativo (tales como profesores,

directivos, administradores o titulares de centros educativos). De este modo, la rendición de cuentas permite hacer visibles e inteligibles las experiencias, los comportamientos o los resultados de individuos, de colectivos o de la institución educativa en su conjunto. Se trata, en definitiva, de un proceso social y público que sirve como una forma de legitimación externa que puede fomentar el funcionamiento eficaz de las organizaciones.

La aproximación a la rendición de cuentas con relación al rendimiento de los centros de enseñanza se explicita en la interpretación de resultados que emanan de los programas estatales de evaluación y otras informaciones (tales como la distribución socioeconómica de los estudiantes y el análisis de resultados entre diferentes regiones). Esta concepción equivale a una auditoría financiera y de rendimiento, que brinda información sobre muchos resultados de la institución escolar, así como de la distribución de gasto, de profesorado y otras variables asociadas a la descripción de programas.

No obstante, la información sobre el rendimiento suscita dos serias cuestiones. La primera se refiere a la unanimidad de los objetivos de educación y la preocupación de que la información que se obtiene sea útil para todos los responsables educativos, lo que supone asumir algo altamente cuestionable, a saber: que todos los procesos políticos producen objetivos apropiados para todas las partes interesadas. La segunda tiene que ver con si el simple acopio de información pone de manifiesto resultados y, más aún, el cuestionamien-

to de si los datos obtenidos garantizan la evidencia de deficiencias en los resultados educativos.

Ahora bien, el «sistema» de rendición de cuentas está completo cuando los datos e información recogidos se transmiten al profesorado, al equipo directivo o gestores y, en último término, a la sociedad. A partir de este proceso de comunicación podrán formularse objetivos y estrategias para abordar la realidad de cada institución. De cualquier modo, conviene recordar la relevancia de que las evaluaciones que se incorporan a los procesos de rendición de cuentas han de hacerse de modo sistemático, regular y longitudinal, de manera que se produzcan datos relevantes y significativos que puedan orientar decisiones y acciones bien informadas.

En la práctica puede ocurrir que los agentes que deben rendir cuentas, profesorado o equipo directivo en diversos niveles, procuren, sobre todo, mejorar su valoración en las evaluaciones del rendimiento de cuentas, antes que realizar ciclos de reflexión y análisis que deben iluminar cualquier proceso de cambio y mejora. En todo caso, las exigencias a las que han de hacer frente las instituciones educativas pueden, en la práctica, suponer una limitación de su autonomía y restringir la flexibilidad de su funcionamiento, dado que implican obligaciones que, en la mayoría de los casos, son controladas por las administraciones educativas responsables.

En España, el término «rendición de cuentas» aparece por primera vez en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), siendo la Ley Orgánica

8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), la que incrementa las evaluaciones externas. En la actualidad, la LOMLOE (2020) establece ya en el cuarto curso de Educación Primaria (además de en segundo de Educación Secundaria Obligatoria) una evaluación de diagnóstico de las competencias adquiridas por los estudiantes que, según se indica en el preámbulo, «tendrá carácter informativo, formativo y orientador para los centros, para los alumnos y sus familias y para el conjunto de la comunidad educativa». Con todo ello, «los centros educativos tendrán en cuenta los resultados de estas evaluaciones en el diseño de sus planes de mejora» (artículo 144.1) y, «en ningún caso, los resultados de estas evaluaciones podrán ser utilizados para el establecimiento de clasificaciones de los centros» (artículo 144.3). Nobles propósitos sin duda, que eficazmente llevados a término podrán iluminar procesos de mejora institucional en los centros educativos (Godfrey, 2020; Hutt y Polikoff, 2020).

4. Reflexiones finales: la centralidad del liderazgo pedagógico

Este artículo ha pretendido realizar una aproximación crítica a diversos aspectos clave para el buen funcionamiento de los centros educativos, como son la dirección escolar, la autonomía y la rendición de cuentas. De este marco analítico se derivan diversas consideraciones que se presentan en lo que sigue, que parten de la posición central del liderazgo pedagógico en las instituciones educativas y que dan forma a propuestas susceptibles de orientar políticas dirigidas a mejorar el funcionamiento

de los centros educativos, en el contexto de la reforma educativa en desarrollo hacia la que parece apuntar la LOMLOE (2020).

Existe un claro riesgo de que el pretendido liderazgo pedagógico del director se vea eclipsado por tareas de gestión que monopolicen su quehacer. Si las tareas más frecuentes de la dirección tienen que ver con la organización de los recursos humanos, con rutinas formales a veces innecesarias, con la elaboración de informes descriptivos, con el debate amplio sobre decisiones de limitada trascendencia, con dar respuesta a un alto volumen de correo electrónico, entre otras, cabe señalar que existe un problema radical de prioridades que limita la capacidad de la dirección escolar y el ejercicio del liderazgo pedagógico (González-Fernández et al., 2020).

Si lo anterior sucede, se pueden producir, al menos, cuatro efectos directos, a saber: una merma de energía y de tiempo para poner el foco en lo importante, una erosión del compromiso de la dirección con un rol práctico que no es el esperado, un desafío para la retención de líderes escolares y, finalmente, una falta de atractivo para el ejercicio de la dirección escolar. En efecto, considerando que el trabajo del director es visible en la comunidad educativa, en ocasiones son pocos los docentes dispuestos a asumir el rol y, aunque las causas son diversas, pueden ser debidas a las condiciones limitadas para ejercer el liderazgo pedagógico. Ante esta realidad, será sin duda un reto significativo la consecución de lo que se apunta en el preámbulo de la LOMLOE (2020): que la función directiva sea «estimulante y mo-

tivadora, de modo que los docentes más cualificados se animen a asumir esta responsabilidad».

Se proponen, en consecuencia, tres actuaciones que podrían evitar el eclipse burocrático del director. La primera es clarificar el perfil de funciones del director y dirimir si lo más relevante de su quehacer es a lo que más esfuerzo dedica. La segunda tiene que ver con concienciar a los directores sobre la administración del tiempo, lo que puede dar paso a planes de formación *ad hoc* para enfocar las prioridades en el liderazgo pedagógico. La tercera actuación, de carácter organizativo, alude a redefinir estructuras, lo que puede significar, en la práctica, la incorporación de puestos de personal administrativo que apoye en tareas operativas, así como poder disponer de otras posiciones de liderazgo intermedio relacionadas con el director (subdirector o adjunto a la dirección, por ejemplo) para fortalecer el liderazgo distribuido.

Estas iniciativas tendrán sentido en la medida en que se transita a una mayor profesionalización de la función directiva, desde el liderazgo pedagógico, que redunde en su mayor atractivo. Este será, a nuestro juicio, un desafío relevante que deberá acometer el desarrollo de la LOMLOE, que en buena medida pasa por proporcionar las condiciones estructurales y formales, también materiales, para que el ejercicio de la dirección pedagógica, al que decididamente se alude en su art. 132, sea consecuencia de una mayor profesionalización de las tareas directivas (Bolívar, 2021).

Esta profesionalización supone, en primer lugar, reflexionar con determinación sobre el mejor procedimiento de selección de directores. También exige promover la formación inicial para el liderazgo pedagógico, así como instrumentar los medios oportunos para una formación permanente eficaz en aquellos ámbitos de mayor necesidad y demanda, así como sobre las dimensiones más trascendentes para el buen funcionamiento de los centros que aluden a fortalecer vínculos relacionales sólidos y productivos en la comunidad educativa, particularmente con el profesorado. Y, finalmente, debe considerarse la implementación de incentivos profesionales y retributivos.

En una época de alta responsabilidad y numerosas tareas que acometer, es fácil que la dirección se deje llevar por un liderazgo gerencial donde las estructuras de líderes intermedios se emplean para la delegación y el reparto de tareas, descuidando su potencial como marco para el liderazgo distribuido, que alude a compartir responsabilidades y a crear capacidad en la escuela (Sugrue, 2015). El liderazgo pedagógico no puede enmascarse en una gerencia intermedia, sino que debe habilitar la toma de decisiones significativa sobre el propósito y la marcha de la escuela en una *buen*a dirección. Y esa toma de decisiones sucede en un modelo que parece querer transitar, cada vez más, desde una perspectiva centralizada a otra en favor de una mayor autonomía institucional, de la que se esperan medidas de responsabilidad a través de la rendición de cuentas. Obviamente, la mayor autonomía escolar, cuando sucede, puede

implicar también un aumento asociado de responsabilidades que no siempre tienen que ver con lo genuino y original del liderazgo pedagógico. Para reducir este efecto indirecto podrían considerarse algunas de las actuaciones anteriormente expuestas.

En cualquier caso, la autonomía permite tomar las mejores decisiones para cada escuela, a través de los órganos de participación y dirección, fijando metas compartidas, estableciendo estrategias e itinerarios y organizando los recursos razonables para su logro. Una mayor autonomía escolar, en el esfuerzo por descentralizar y por promover la participación, permite aumentar la capacidad de respuesta al entorno local, atender mejor las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y potenciar el uso más eficaz de los recursos para satisfacer esas necesidades. Tal autonomía ayuda, también, a reducir la burocracia y ofrece, en sentido amplio, un mayor potencial de innovación a las escuelas. Resulta decisivo, en este sentido, que las escuelas dispongan de un grado de libertad para tomar decisiones responsablemente, que afectan a los ámbitos curricular y pedagógico (relativas al plan de estudio y a proyectos educativos), así como al financiero y material (reflejo del modo de asignar y gestionar los recursos), que tienen un relevante impacto en la enseñanza y en el aprendizaje. Otorgar a las escuelas autonomía debería contribuir a mejorar el rendimiento de los estudiantes, aunque según diversos estudios, el contexto resulta ser un mediador decisivo (Hanushek et al., 2013; Kameshwara et al., 2020).

En definitiva, la propuesta consiste en promover un modelo de funcionamiento del centro escolar que concilie de forma armónica la autonomía con la rendición de cuentas, a través de políticas educativas que a la vez que atienden la demanda de evidenciar la responsabilidad de las instituciones educativas fomenten más la cooperación que la competencia, entre estudiantes, profesorado y escuelas. Y para ello, junto a políticas estables, también resulta decisivo un liderazgo pedagógico y distribuido, inteligente y creativo, que se *desocupe* urgentemente de lo administrativo y que evite formas burocráticas de liderar.

Referencias bibliográficas

- Altrichter, H. (2010). Konzepte der Lehrerfortbildung im Kontext von Veränderungen im Schulwesen [Conceptos de formación docente en el contexto de cambios del sistema escolar]. En F. H. Müller, A. Eichenberger, M. Lüders y J. Mayr (Eds.), *Lehrerinnen und Lehrer Lernen* (pp. 17-34). Waxmann.
- Balduzzi, E. (2015). Liderazgo educativo del profesor en el aula y la personalización educativa. *revista española de pedagogía*, 73 (260), 141-155.
- Bolívar, A. (2019). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. La Muralla.
- Bolívar, A. (2021). La dirección pedagógica en la LOMLOE: no todos los pasos adelante requeridos. *Boletín Dirección y Liderazgo Educativo*, 2, 26-28.
- Bush, T. y Glover, D. (2014). School leadership models: what do we know? [Modelos de liderazgo escolar: ¿qué sabemos?]. *School Leadership & Management*, 34 (5), 553-571. <https://doi.org/10.1080/13632434.2014.928680>
- Casanova, M. A. (2021). Gestionar la autonomía pedagógica: un factor de calidad reconocido. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19 (2), 9-22. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.2.001>
- Chi-Kin, J. y Day, C. (Eds.) (2016). *Quality and change in teacher education [Calidad y cambio en la formación del profesorado]*. Springer.
- Darling-Hammond, L. (1997). *The right to learn [El derecho a aprender]*. Jossey-Bass.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, K. y Brown, E. (2010). *10 strong claims about successful leadership [10 afirmaciones sólidas sobre el liderazgo exitoso]*. College for Leadership of Schools and Children's Services.
- Er, E. (2021). The relationship between principal leadership and teacher practice: Exploring the mediating effect of teachers' beliefs and professional learning [La relación entre el liderazgo del director y la práctica docente: exploración del efecto mediador de las creencias de los docentes y el aprendizaje profesional]. *Educational Studies*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1936458>
- Fernández-González, N. y Monarca, H. (2018). Los sentidos de la rendición de cuentas en el curso educativo. *Perfiles Latinoamericanos*, 26 (51), 379-401. <https://doi.org/10.18504/pl2651-015-2018>.
- Fullan, M. (2014). *The principal. Three keys to maximizing impact [El director. Tres claves para maximizar el impacto]*. Jossey-Bass.
- Gento, S. (1994). *Participación en la gestión educativa*. Santillana.
- Gento, S. (1996). *Instituciones educativas para la calidad total*. La Muralla.
- Gento, S. (1998). *Implantación de la calidad en instituciones educativas*. UNED.
- Gento, S. (1999). Autonomía del centro educativo, impulsor de la calidad institucional. *Acción Pedagógica*, 8 (2), 30-45.
- Gento, S. (2013). Relevancia del liderazgo de la dirección para la calidad de la institución educativa. *Participación educativa*, 2 (2), 1-13.
- Gento, S., González Fernández, R., Palomares Ruiz, A. y Orden Gutiérrez, V. J. (2018). Integración de perspectivas sobre el perfil metodológico de una educación de calidad. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 70 (1), 25-42. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2017.50833>
- Godfrey, D. (Ed.). (2020). *School peer review for educational improvement and accountability: theory, practice and policy implications [Revi-*

sión por pares de la escuela para la mejora educativa y la rendición de cuentas: implicaciones teóricas, prácticas y políticas. Springer.

- González-Fernández, R., Khampirat, B., López-Gómez, E. y Silfa-Sención, H. O. (2020). La evidencia del liderazgo pedagógico de directores, jefes de estudios y profesorado desde la perspectiva de las partes interesadas. *Estudios sobre Educación*, 39, 207-228.
- González-Fernández, R., López-Gómez, E., Khampirat, B. y Gento, S. (2021). Medición de la importancia del liderazgo pedagógico de acuerdo con la percepción de los evaluadores. *Revista de Educación*, 394, 39-65.
- González-Fernández, R., Palomares Ruiz, A., López-Gómez, E. y Gento Palacios, S. (2019). Explorando el liderazgo pedagógico del docente: su dimensión formativa. *Contextos Educativos*, 24, 9-25. <http://doi.org/10.18172/con.3936>.
- Grift, W. van de. (1990). Educational leadership and academic achievement in Elementary Education [Liderazgo educativo y rendimiento académico en Educación Primaria. Mejora de la eficacia escolar]. *School Effectiveness Improvement*, 1 (1). 26-40. <https://doi.org/10.1080/0924345900010104>
- Gumus, S., Bellibas, M. S., Esen, M. y Gumus, E. (2018). A systematic review of studies on leadership models in educational research from 1980 to 2014 [Una revisión sistemática de estudios sobre modelos de liderazgo en la investigación educativa desde 1980 hasta 2014]. *Educational Management Administration & Leadership*, 46 (1), 25-48. <https://doi.org/10.1177/1741143216659296>
- Hanushek, E. A., Link, S. y Woessmann, L. (2013). Does school autonomy make sense everywhere? Panel estimates from PISA [¿Tiene sentido la autonomía escolar en todas partes? Estimaciones de panel de PISA]. *Journal of Development Economics*, 104, 212-232. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jdeveco.2012.08.002>
- Hargreaves, A. y Shirley, D. (2019). Leading from the middle: its nature, origins and importance [Liderando desde el medio: su naturaleza, orígenes e importancia]. *Journal of Professional Capital and Community*, 5 (1), 92-114. <https://doi.org/10.1108/JPC-06-2019-0013>
- Harris, A. (2013). Distributed leadership: Friend or foe? [Liderazgo distribuido: ¿amigo o enemigo?] *Educational Management Administration and Leadership*, 41 (5), 545-554. <https://doi.org/10.1177/1741143213497635>
- Harris, A., Jones, M., Ismail, N. y Nguyen, D. (2019). Middle leaders and middle leadership in schools: Exploring the knowledge base (2003-2017) [Líderes intermedios y liderazgo intermedio en las escuelas: exploración de la base de conocimientos (2003-2017)]. *School Leadership & Management*, 39 (3-4), 255-277.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analysis relating to achievement* [Aprendizaje visible: una síntesis de más de 800 metaanálisis relacionados con el logro]. Teachers College Press.
- Hattie, J. (2011). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning* [Aprendizaje visible para profesores: maximizar el impacto en el aprendizaje]. Routledge.
- Hopmann, S. T. (2008). No child, no school, no state left behind: schooling in the age of accountability [Ningún niño, ninguna escuela, ningún estado se queda atrás: la educación en la era de la responsabilidad]. *Journal of Curriculum Studies*, 40 (4), 417-456. <https://doi.org/10.1080/00220270801989818>
- Hutt, E. y Polikoff, M. S. (2020). Toward a framework for public accountability in education reform [Hacia un marco para la rendición de cuentas pública en la reforma educativa]. *Educational Researcher*, 49 (7), 503-511.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2009). Elementos básicos de un ethos escolar orientado a la excelencia. En J. A. Ibáñez-Martín (Coord.), *Educación, conocimiento y justicia* (pp. 315-318). Dykinson.
- Kameshwara, K. K., Sandoval-Hernandez, A., Shields, R. y Dhanda, K. R. (2020). A false promise? Decentralization in education systems across the globe [¿Una falsa promesa? Descentralización en los sistemas educativos de todo el mundo]. *International Journal of Educational Research*, 104, 101669. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101669>
- Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited [Siete afirmaciones sólidas sobre el liderazgo escolar exitosas revisadas].

- School Leadership & Management*, 40 (1), 5-22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Leithwood, K. y Riehl, C. (2009). ¿Qué sabemos sobre liderazgo educativo? En K. Leithwood (Ed.), *Cómo liderar nuestras escuelas. Aportes desde la Investigación* (pp. 17-34). Fundación Chile.
- Levin, H. (1974). A conceptual framework for accountability in education [Un marco conceptual para la rendición de cuentas en la educación]. *The School Review*, 82 (3), 363-391.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006, páginas 17158 a 17207. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013, páginas 97858 a 97921. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, páginas 122868 a 122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Lipscombe, K., Tindall-Ford, S. y Lamanna, J. (2021). School middle leadership: A systematic review [Liderazgo intermedio escolar: una revisión sistemática]. *Educational Management Administration & Leadership*. <https://doi.org/10.1177/1741143220983328>.
- Llorent Bedmar, V., Cobano, V. y Navarro, M. (2017). Liderazgo pedagógico y dirección escolar en contextos desfavorecidos. **revista española de pedagogía**, 75 (268), 541-564. <https://doi.org/10.22550/REP75-3-2017-04>
- López Rupérez, F., García, I. y Expósito-Casas, E. (2020a). School leadership in Spain. Evidence from PISA 2015 assessment and recommendations [Liderazgo escolar en España. Evidencia de la evaluación de PISA 2015 y recomendaciones]. *Leadership and Policy in Schools*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/15700763.2020.1770806>
- López Rupérez, F., García, I. y Expósito-Casas, E. (2020b). Un marco analítico para la evaluación de la calidad de la gobernanza de los sistemas educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 83 (1), 53-76. <https://doi.org/10.35362/rie8313672>
- López-Gómez, E., González-Fernández, R., Medina, A. y Gento, S. (2020). Proposal to promote quality of education: A view from Spain [Propuesta para promover la calidad de la educación: una mirada desde España]. En H. Flavian (Ed.), *From Pedagogy to Quality Assurance in Education: An International Perspective* (pp. 29-44). Emerald Publishing Limited.
- Lowin, A. (1968). Participative decision making: A model, literature critique, and prescriptions for research [Toma de decisiones participativa: modelo, crítica de la literatura y prescripciones para la investigación]. *Organizational Behavior & Human Performance*, 3 (1), 68-106. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(68\)90028-7](https://doi.org/10.1016/0030-5073(68)90028-7)
- Mortimore, P. (1993). School effectiveness and the management of effective learning and teaching [Eficacia escolar y gestión del aprendizaje y la enseñanza eficaces]. *School Effectiveness and School Improvement*, 4 (4), 290-310. <https://doi.org/10.1080/0924345930040404>
- Netolicky, D. (Ed.) (2021). *Future alternatives for educational leadership [Futuras alternativas para el liderazgo educativo]*. Routledge.
- Nguyen, D., Harris, A. y Ng, D. (2020). A review of the empirical research on teacher leadership (2003-2017): Evidence, patterns and implications [Una revisión de la investigación empírica sobre el liderazgo docente (2003-2017): evidencia, patrones e implicaciones]. *Journal of Educational Administration*, 58 (1), 60-80. <https://doi.org/10.1108/JEA-02-2018-0023>
- Pan, H. L. W. y Chen, W. Y. (2020). How principal leadership facilitates teacher learning through teacher leadership: Determining the critical path [Cómo el liderazgo del director facilita el aprendizaje de los maestros a través del liderazgo de los maestros: Determinar el camino crítico]. *Educational Management Administration & Leadership*, 49 (3), 454-470. <https://doi.org/10.1177/1741143220913553>
- Phillip, E. y Rolf, H. G. (2011). *Schulprogramme und Leitbilder Entwickeln [Desarrollar programas escolares y declaraciones de misión]*. Beltz.
- Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H. (2008). *Improving school leadership [Mejorar el liderazgo escolar]*. OECD.

- Schott, C., van Roekel, H. y Tummers, L. (2020). Teacher leadership: A systematic review, methodological quality assessment and conceptual framework [Liderazgo docente: revisión sistemática, evaluación de la calidad metodológica y marco conceptual]. *Educational Research Review*, 31 (3). <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100352>
- Shaked, H. y Schechter, C. (2016). Systems thinking among school middle leaders [Pensamiento sistémico entre líderes intermedios de escuelas]. *Educational Management Administration & Leadership*, 45 (4), 699-718. <https://doi.org/10.1177/1741143215617949>
- Sugrue, C. (2015). *Unmasking school leadership [Desenmascarando el liderazgo escolar]*. Springer.
- Tian, M., Risku, M. y Collin, K. (2015). A meta-analysis of distributed leadership from 2002 to 2013: theory development, empirical evidence and future research focus [Un metaanálisis del liderazgo distribuido de 2002 a 2013: desarrollo teórico, evidencia empírica y enfoque de investigación futura]. *Educational Management Administration & Leadership*, 44 (1), 146-164. <https://doi.org/10.1177/1741143214558576>
- Verger, A., Fontdevila, C. y Parcerisa, L. (2019). Reforming governance through policy instruments: how and to what extent standards, tests and accountability in education spread worldwide [Reformar la gobernanza a través de instrumentos de política: cómo y en qué medida los estándares, las pruebas y la rendición de cuentas en la educación se difunden en todo el mundo]. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 40 (2), 248-270. <https://doi.org/10.1080/01596306.2019.1569882>
- Wang, L. H., Gurr, D., y Drysdale, L. (2016). Successful school leadership: Case studies of four Singapore primary schools [Liderazgo escolar exitoso: estudios de caso de cuatro escuelas primarias de Singapur]. *Journal of Educational Administration*, 54 (3), 270-287. <https://doi.org/10.1108/JEA-03-2015-0022>
- Wellisch, J. B., McQueen, A. H., Carriere, R. A. y Duck, G. A. (1987). School management and organization in successful school [Gestión y organización escolar en una escuela exitosa]. *Sociology of Education*, 51 (3), 211-226.
- Whitty, G., Power, S. y Halpin, D. (1999). *La escuela, el estado y el mercado*. Morata.

Biografía de los autores

Samuel Gento Palacios. Catedrático de Universidad de Didáctica y Organización Escolar jubilado y Doctor Honoris Causa por la Universidad de Letonia. Ha sido consejero del Consejo Escolar de Educación del Estado e Inspector de Educación del Ministerio Español de Educación. Ha actuado como *link convenor* (coordinador) y, en la actualidad, es *honorary link-convenor* de la red 11 sobre «Educational Improvement and Quality Assurance» de la EERA (European Association of Research in Education). Pertenece al Grupo de Investigación consolidado (ForInterMed, UNED / Ref.125). Sus líneas de investigación se centran en el liderazgo pedagógico, la educación en la diversidad y la calidad de la educación.

 <https://orcid.org/0000-0002-5847-2911>

Raúl González-Fernández. Profesor Contratado Doctor en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Es *co-convenor* de la red 11 sobre «Educational Improvement and Quality Assurance» de la EERA (European Association of Research in Education). Pertenece al Grupo de Investigación consolidado (ForInterMed, UNED / Ref.125). Sus líneas de investigación abordan el liderazgo educativo, el desarrollo de las instituciones educativas y la formación del profesorado de educación infantil.

 <https://orcid.org/0000-0001-5683-685X>

Ernesto López-Gómez. Profesor Titular de Didáctica y Organización Escolar en la UNED. Es *co-convenor* de la red 11 sobre «Educational Improvement and Quality Assurance» de la EERA. Pertenece al Grupo de Investigación consolidado (Fo-

rInterMed, UNED / Ref.125). Sus líneas de investigación abarcan la formación del profesorado, la tutoría universitaria y la educación superior, y el liderazgo pedagógico.



<https://orcid.org/0000-0002-0679-5241>

