

# El camino hacia la profesionalización de la función directiva: el perfil competencial y la formación del director de centros educativos en España

SANDRA VÁZQUEZ TOLEDO\* | MARTA LIESA ORÚS\*\*  
JOSÉ LUIS BERNAL AGUDO\*\*\*

Actualmente, ejercer la función directiva en los centros educativos de educación básica obligatoria de España es una tarea compleja y difícil, debido, entre otros factores, a la falta de profesionalización percibida. Este artículo pretende proporcionar un modelo de desarrollo profesional basado en el perfil directivo y la formación específica, por ser el camino hacia la profesionalización de dicha función. Para ello se analizan las competencias y necesidades formativas de los directores desde el marco normativo y la investigación. El perfil competencial obtenido se sustenta en una doble faceta: el director líder y el técnico-gestor, con un mayor peso del liderazgo. A partir de las competencias definidas se presentan diversas propuestas de mejora al modelo formativo actual, porque en la mayoría de las comunidades los contenidos de los cursos de formación para directores se ciñen a aspectos esencialmente formales o de gestión.

*Currently, exercising the leadership role in educational centers offering compulsory basic education in Spain is a complex and difficult task. Factors that give rise to this situation include the perceived lack of professionalism. This article is intended to provide a professional development model based on the management profile and specific training, as the path towards the professionalization of this function. To this end, it analyzes the competences and training needs of school principals from a regulatory and research framework. The competence profile obtained is twofold: the school principal as leader and as technical manager, but with a greater emphasis on leadership. On the basis of the skills defined various proposals are presented for improvement to the current training model, because in most communities the contents of the training courses for school principals is confined to essentially formal or management-related aspects, despite a philosophy of training them to offer effective leadership.*

## Palabras clave

Directores  
Profesionalización  
Desarrollo profesional  
Perfil profesional  
Competencias  
Formación para el trabajo  
Liderazgo

## Keywords

School principals  
Professionalization  
Professional development  
Professional profile  
Competences  
Job training  
Leadership

Recepción: 6 de febrero de 2015 | Aceptación: 16 de abril de 2015

\* Ayudante doctor en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad de Zaragoza (España). Doctora en Pedagogía por la Universidad de Zaragoza. Líneas de investigación: liderazgo, gestión y organización educativa, metodologías activas y atención a la diversidad. Publicaciones recientes: (2014, en coautoría con M. Liesa y J.L. Bernal), "La conceptualización del liderazgo: una aproximación desde la práctica educativa", *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 12, núm. 5, pp. 79-97. CE: svaztol@unizar.es

\*\* Profesora titular y decana de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad de Zaragoza (España). Doctora en Psicología por la Universidad de Zaragoza. Líneas de investigación: gestión y organización educativa, metodologías activas y atención a la diversidad. Publicaciones recientes: (2014, en coautoría con S. Vázquez y J.L. Bernal), "La conceptualización del liderazgo: una aproximación desde la práctica educativa", *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 12, núm. 5, pp. 79-97. CE: martali@unizar.es

\*\*\* Profesor titular de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza (España). Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Zaragoza. Líneas de investigación: liderazgo, política educativa, gestión y organización educativa. Publicaciones recientes: (2014, en coautoría con S. Vázquez y M. Liesa), "La conceptualización del liderazgo: una aproximación desde la práctica educativa", *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 12, núm. 5, pp. 79-97. CE: jbernal@unizar.es

## INTRODUCCIÓN

El papel y las tareas de la dirección en los centros educativos son fundamentales. Existe una relación consensuada entre el buen funcionamiento del centro con el correcto ejercicio de la función directiva (Fernández, 2002); pero la función directiva es compleja y difícil, está llena de retos y tareas. El nivel de exigencia de la administración educativa para con los equipos directivos está aumentando día a día. La aparición de nuevos temas, de los que se responsabiliza a la dirección para que les dé respuesta, exige que el director y el resto del equipo directivo tengan determinados conocimientos, aptitudes y capacidades para poder desarrollar su función. Parte de esta situación se debe a que estamos en una época de transformación social, tecnológica y cultural que afecta directamente a la comunidad escolar (inmigración, integración de las nuevas tecnologías, entornos multiculturales, nuevas estructuras familiares, etc.).

La dualidad de funciones del director es otro de los factores que la complejiza; por un lado, la función directiva implica dos grandes facetas: funciones de gestión y funciones de liderazgo educativo. De Vicente *et al.* (1998) indican que la efectividad de la dirección escolar exige un equilibrio entre ambas facetas. Ambos procesos —gestionar y liderar— dan globalidad y totalidad a la dirección; no podemos separar la gestión de la organización del propio capital humano, ya que gestionar dicho capital implica el manejo de habilidades de liderazgo o, al menos, tareas relacionadas con la cooperación, la participación y el trabajo en equipo, entre otros. Por lo tanto, no podemos reducir el rol del gestor o director única y exclusivamente a tareas técnicas, según el modelo de dirección del Sistema Educativo Español. Y por otro lado está su doble rol como representante de la administración y del equipo docente. Murillo *et al.* (1999: 208) manifiestan que la dualidad de la función directiva es claramente problemática, ya que

no permite al director ejercer influencia en el centro, pero tampoco proyectarla hacia órganos superiores, y sin embargo, recibe presiones por ambos lados.

Por todo ello, hablar de un correcto ejercicio de la función directiva implica hablar de profesionalización.

Ya hemos subrayado la complejidad de la función directiva. Las competencias a llevar a cabo en el centro, y las labores que se desprenden de ellas son muchas y muy variadas, de ahí que numerosos estudios atestigüen que la formación es una de las prioridades registradas. La necesidad de formación para desempeñar el cargo de dirección en los centros educativos es generalizada. Fernández (2002) apunta que la formación específica se ha adquirido sólo con la práctica y el ejercicio diario de las funciones, lo que ha dificultado, en términos globales, el ejercicio de la dirección y ha puesto en tela de juicio la profesionalidad de los directores.

Una vez enmarcado el punto en el que nos encontramos, trataremos de analizar y reflexionar sobre algunos porqués de la falta de confianza en la profesionalización directiva y en la formación para la misma, a partir de los cuales plantearemos algunas propuestas de mejora y un marco para el desarrollo profesional de los directores.

## LA PROFESIONALIZACIÓN DE LA FUNCIÓN DIRECTIVA

No cabe duda que el director de un centro educativo de educación básica obligatoria (infantil, primaria y secundaria) tiene que ser un profesional. Coincidimos con Fernández (2002) en que la dirección es una actividad con la suficiente entidad propia como para ser reconocida como profesión. La función directiva no es sinónimo de función docente; las tareas que realizan los encargados de la dirección son tan específicas que hay quienes las consideran como constitutivas de una “profesión” determinada (sobre todo

si se tiene en cuenta que gestiona y coordina aquello que es común a familias, profesorado y alumnado, por lo que desde este punto de vista, ninguno de esos estamentos lo conoce). La persona que ocupe un cargo directivo debe ser docente, pero no sólo eso, sino mucho más. Sin embargo, actualmente ser “director” no es una “profesión” en el sistema educativo español (Lorente, 2012), pero sí un puesto de trabajo diferente al de profesor, tal y como hemos matizado, y que por lo tanto necesita ser profesionalizado.

Antes de continuar y profundizar en la temática nos parece fundamental proporcionar un marco de referencia que permita interpretar lo que posteriormente vamos a exponer. Por ello resulta necesario empezar clarificando el propio concepto, ya que la complejidad del mismo es alta. Comenzaremos dando respuesta a la siguiente pregunta: ¿qué entendemos por profesionalización?

Al revisar la numerosa literatura que aborda este asunto, nos hemos topado esencialmente con dos posicionamientos encontrados y politizados sobre la profesionalización de la función directiva: por un lado, se entiende como un cuerpo distinto, buró-profesional, representante de la administración en el centro educativo, el más cercano a la figura de gestor o gerente; y por otro lado, la profesionalización es entendida desde un enfoque de dirección buro-participativa, con una integración compleja de elementos administrativos y pedagógicos. El director es seleccionado por comisiones *ad hoc* en los propios centros, y regresa a la condición de profesor una vez concluido el mandato (Montero, 2007). En este caso, la administración interviene en el nombramiento y acreditación previa de los candidatos; existe un debate abierto en este aspecto.

El debate en torno a la profesionalización se agudiza con los primeros borradores de la Ley Orgánica de Calidad Educativa (LOCE, 2002), a principios del siglo XXI, ya que la falta continua de candidatos a la dirección comenzó a plantear la conveniencia o no de un cambio

de modelo directivo. Recordemos que desde la Ley Orgánica de Derecho a la Educación (LODE, 1985), el modelo implantado en nuestro sistema es de corte participativo, donde la gestión es una actividad compartida por el director, el jefe de estudios y el secretario, controlada por el Consejo Escolar y asesorada por el Claustro. Desde que la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) entró en vigor, llevamos, incluida ésta, siete leyes orgánicas sobre educación aprobadas en los casi 30 años de democracia en España. Y en todas y cada una de ellas se han introducido modificaciones que afectan a la selección y funciones de la dirección escolar, alterando de forma importante los principios sobre los que se asienta. Por ello, podemos decir que la profesionalización es una cuestión política, y que no existe un modelo consensuado acerca de cómo debe ser la dirección, además de que tampoco existe un pacto por la educación.

Al margen de posicionamientos que pueden tener tintes políticos, la profesionalización, en términos globales, podría ser entendida como un buen contexto que dote al director de una buena formación —preparación específica— y una buena estructura de autoridad para actuar —capacidad de decisión—. Pero para proporcionar este marco es preciso concretar previamente un perfil profesional consensuado y un modelo de desarrollo profesional que lo sustente, y que sea coherente y acorde, tal y como nos recuerdan Poblete y García (2003), con la propia complejidad de la función.

#### **MODELO DE DESARROLLO PROFESIONAL BASADO EN EL PERFIL DIRECTIVO Y EN UNA FORMACIÓN ESPECÍFICA**

El concepto de desarrollo profesional podemos definirlo como un proceso de formación continua, de perfeccionamiento y reciclaje, que produce reconstrucciones significativas conceptuales, actitudinales y procedimentales, a partir de aprendizajes diversos.

Lorente (2012) apunta que un modelo de desarrollo profesional puede incluir aspectos como: la profesionalización de la función directiva; la formación inicial y la formación permanente de los directores y de sus equipos directivos; propuestas de formación para una nueva cultura profesional de la dirección escolar; el papel de los servicios de apoyo externo a los centros y a sus equipos directivos; la investigación sobre el liderazgo y sobre las competencias de los directores; y otros aspectos.

Coincidimos con Teixidó (2007) en que un factor clave para el diseño de planes de desarrollo profesional sería identificar un perfil de competencias requeridas para el desempeño exitoso del ejercicio de la dirección. Para ello, habrá de contemplar competencias relacionadas con las funciones que se espera que desarrolle ese profesional en su ámbito específico de intervención (Romero, 2011). Se trataría de que el director desarrolle continuamente competencias —comportamientos observables— requeridos para un desempeño eficaz y eficiente de su función.

### *El perfil directivo*

El perfil profesional puede ser definido como el conjunto de conocimientos, habilidades y cualidades para desempeñar con eficacia un puesto. Esto nos permite identificar en qué consiste el trabajo de cada persona dentro de la organización, es decir, cuáles son las competencias que permiten desempeñar con éxito las funciones y tareas.

#### a) El perfil directivo en el marco normativo: de dónde venimos y hacia dónde caminamos

Para profundizar en el perfil de director esbozado en el marco normativo actual es necesario analizar las competencias —conjunto de conocimientos y cualidades profesionales necesarias para que un trabajador desempeñe con éxito las funciones y tareas que definen su

puesto de trabajo (Karen y Vega, 2001)— y el proceso de acceso —factor que condiciona su actuación posterior—. Para tal cometido hemos realizado un análisis comparativo entre las competencias, funciones y modo de acceso a la dirección definidos en la ley anterior (LOE) y la actual (LOMCE), a partir del cual podremos observar hacia qué modelo de dirección nos han llevado.

En primer lugar, comenzaremos por acercarnos a las competencias y funciones. Recomendaríamos hacerlo a través del análisis que realiza Manuel Álvarez (2007) de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), en función de los cinco ámbitos de una organización eficaz de Adizes (1992), más el análisis que hemos introducido de la LOMCE. Una mirada superficial (Cuadro 1) nos proporciona información sobre la dimensión gráfica de los ámbitos ejecutivo, administrativo e institucional en comparación con los ámbitos de innovación e integración, propios de la dimensión de liderazgo. Apenas seis funciones (en negrita) hacen referencia en la LOE a la competencia y rol de liderazgo, frente a las 18 específicas del perfil administrativo. Esto se agudiza en la nueva ley, donde la proporción pasa a ser de 6 a 21. De este análisis se desprende que el perfil directivo, que en la LOE ya se consideraba en el perfil del personal directivo de los centros escolares, es más cercano a la gestoría que al liderazgo pedagógico, aspecto que se refuerza en la LOMCE, donde encontramos un claro predominio del carácter técnico-ejecutivo sobre el liderazgo.

Así mismo, no hay que olvidar que el director tiene que conjugar todas estas funciones con la docencia, que es una labor que desempeña simultáneamente. Este tema suscita un gran debate, puesto que gran parte de su tiempo lo tiene que dedicar a cuestiones de tipo burocrático, lo que puede suponer un distanciamiento de la función pedagógica. A pesar de ello, los directores se identifican más con la docencia que con la dirección (Vázquez y Angulo, 2006).

## Cuadro 1. Competencias y funciones del director

Funciones director LOE (Ley Orgánica de Educación 5/2006)	Funciones director LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa 8/2013)
<b>ÁMBITO EJECUTIVO</b> 1. Ejerce la jefatura de todo el personal 2. Garantiza el cumplimiento de las leyes y demás disposiciones 3. Dirige y coordina todas las actividades del centro 4. Propone a la Administración nombramientos 5. Impone las medidas disciplinarias que correspondan a los alumnos 6. Convoca y preside reuniones 7. Ejecuta los acuerdos adoptados en el ámbito de sus competencias 8. Impulsa evaluación interna 9. Colabora en la evaluación externa y del profesorado 10. Ejerce la dirección pedagógica	<b>ÁMBITO EJECUTIVO</b> 1. Ejerce la jefatura de todo el personal 2. Garantiza el cumplimiento de las leyes y demás disposiciones 3. Dirige y coordina todas las actividades del centro 4. Propone a la Administración nombramientos 5. Impone las medidas disciplinarias que correspondan a los alumnos 6. Convoca y preside reuniones 7. Ejecuta los acuerdos adoptados en el ámbito de sus competencias 8. Impulsa la evaluación interna 9. Colabora en la evaluación externa y del profesorado 10. Ejerce la dirección pedagógica 11. Aprueba la obtención de recursos complementarios
<b>ÁMBITO BUROCRÁTICO</b> 1. Contrata obras, servicios y suministros 2. Autoriza gastos de acuerdo con el presupuesto 3. Ordena pagos 4. Visa las certificaciones y documentos oficiales	<b>ÁMBITO BUROCRÁTICO</b> 1. Contrata obras, servicios y suministros 2. Autoriza gastos de acuerdo con el presupuesto 3. Ordena pagos 4. Visa las certificaciones y documentos oficiales 5. Aprueba proyectos institucionales 6. Decide sobre la admisión de alumnos
<b>ÁMBITO INNOVACIÓN</b> 1. Promueve la innovación educativa	<b>ÁMBITO INNOVACIÓN</b> 1. Promueve la innovación educativa
<b>ÁMBITO INTEGRACIÓN</b> 1. Favorece la convivencia en el centro 2. Garantiza la mediación en la resolución de conflictos 3. Impulsa la colaboración de las familias 4. Fomenta un clima escolar que favorece el estudio 5. Impulsa acciones que favorezcan la formación integral en conocimientos y valores de los alumnos	<b>ÁMBITO INTEGRACIÓN</b> 1. Favorece la convivencia en el centro 2. Garantiza la mediación en la resolución de conflictos 3. Impulsa la colaboración de las familias 4. Fomenta un clima escolar que favorece el estudio 5. Impulsa acciones que favorezcan la formación integral en conocimientos y valores de los alumnos
<b>ÁMBITO INSTITUCIONAL</b> 1. Ostenta representación del centro 2. Representa a la Administración educativa en el centro 3. Colabora en evaluación externa 4. Impulsa colaboración con otras instituciones y organismos	<b>ÁMBITO INSTITUCIONAL</b> 1. Ostenta representación del centro 2. Representa a la Administración educativa en el centro 3. Colabora en evaluación externa 4. Impulsa colaboración con otras instituciones y organismos

*Fuente:* elaboración propia a partir de Álvarez, 2007.

Por otro lado, si comparamos las competencias recogidas en el art. 132 LOMCE y art. 81 LOE, observamos que éstas aumentan exponencialmente en la LOMCE, además de que se personalizan: ahora el director tiene más poder decisorio de manera unilateral, con lo cual disminuye la participación y el trabajo en equipo: no habiendo ya un marco normativo

que regule estos aspectos, la participación en los centros dependerá de la orientación personal del director. Algunos autores consideran que proporcionar mayor poder unipersonal a la dirección en detrimento del consejo escolar conlleva el riesgo de que éstos devengan en meros aplicadores de la normativa (Teixidó, 2010).

En lo que respecta al proceso de acceso:

... todos los estudios coinciden en señalar que la forma de seleccionar al director es el factor que más condiciona su actuación posterior: por una parte, se crean unas condiciones de acceso que establecen un perfil previo al que deberán adaptarse los futuros candidatos; y por otra, se fijan unas reglas de permanencia en el cargo, de cese y de renovación del mandato que no sólo condicionan al director, sino también a las autoridades educativas de las que depende. Mucho más que la lista de competencias legales, éstas son las verdaderas reglas del juego, ya que acotan el margen de actuación del director (Estruch, 2002: 144).

Las diferencias en el proceso de acceso entre la LOE y la LOMCE se concretan en:

- El perfil previo, que se recoge en forma de requisitos para poder participar en el concurso de méritos, y se sintetiza en: a) antigüedad de al menos cinco años como funcionario de carrera en la función pública docente; b) haber impartido docencia directa como funcionario de carrera, durante un periodo de igual duración, en alguna de las enseñanzas de las que ofrece el centro a que se opta; c) estar prestando servicios en un centro público, en alguna de las enseñanzas de las del centro al que se opta, con una antigüedad en el mismo de al menos un curso completo al publicarse la convocatoria, en el ámbito de la administración educativa convocante; y d) presentar un proyecto de dirección (recomendamos revisar la exposición que realiza Bernal, 2006). La LOMCE agrega la necesidad de poseer un certificado de aptitud previo al proceso (art. 83): “Estar en posesión de la certificación acreditativa de haber superado el curso selectivo sobre el desarrollo de la función directiva, impartido por el Ministerio de Educación,

Cultura y Deporte, o en el ámbito de las Comunidades Autónomas el organismo que éstas determinen”, y se elimina la posibilidad de hacerlo *a posteriori*.

- En ambas leyes hay un concurso de méritos y un proyecto de dirección. Con la LOMCE se agrega la valoración de la experiencia previa en un equipo directivo.
- Con la LOMCE cambian las funciones del consejo escolar, y pasa a ser un órgano consultivo, no participativo, por ello en el procedimiento de selección no aparece.
- Entre la LOE (art. 135) y la LOMCE (art. 84) existen diferencias claras en cuanto a la composición de las comisiones: en la primera, con la fórmula de los tres tercios se dota de mayor protagonismo a los centros, y en cuanto al procedimiento, se da prioridad a los candidatos del centro, aunque también se permite la presentación a otros centros. En la LOMCE la selección la realiza una comisión constituida por representantes de las administraciones educativas y, al menos en un 30 por ciento, por representantes del centro correspondiente. De estos últimos, al menos el 50 por ciento lo serán del claustro de profesores de dicho centro. Las administraciones educativas determinarán el número total de vocales de las comisiones y la proporción entre los representantes de la administración y de los centros. Por lo tanto, la administración tiene un mayor peso (70 por ciento), y consecuentemente el centro pierde poder en la intervención (30 por ciento).

Por todo ello, podemos afirmar que estos cambios implican un cambio de modelo, más cercano al buró-profesional; un director más cercano a la figura del gestor.

No podemos dejar de mencionar otro de los rasgos principales del modelo actual de

dirección, que es el carácter temporal o transitorio: cuatro años en el cargo; para continuar se necesita una evaluación positiva del ejercicio profesional por parte de la administración educativa, con el horizonte de retomar la docencia en idénticas condiciones que las que se tenían. Ello implica una condición o estatus débil, que podría reducir la autoridad de las decisiones tomadas por la dirección, en muchas ocasiones con implicaciones entre aquellos que eran y volverán a ser sus pares (Castro *et al.*, 2011).

#### b) El perfil competencial: un análisis desde la realidad en Aragón

De 2004 a 2007 llevamos a cabo una investigación en las universidades de Girona, Huelva, País Vasco y Zaragoza, en la cual se realizó

un análisis en profundidad del proceso de acceso a la dirección desde diferentes ejes; en la Universidad de Zaragoza abordamos la detección de dificultades y necesidades formativas percibidas por los directores escolares en el proceso de acceso al cargo.

A partir de los resultados obtenidos en dicha investigación nos centraremos en el análisis de las competencias directivas más demandadas desde la práctica educativa. De lo que se trata es de conocer y comprender cuáles son las necesidades reales de la dirección escolar desde la perspectiva de los sujetos implicados, es decir, las competencias necesarias en este contexto para afrontar con la mayor eficacia la dirección. Para ello analizaremos cuáles son las tareas valoradas como más relevantes por directores en ejercicio. Los resultados los hemos sintetizado en el Cuadro 2:

*Cuadro 2. Valoración de tareas de dirección educativa por directores en ejercicio*

Nivel importancia	Tareas
Alto	1º. Relaciones interpersonales 2º. Intervención en situaciones de conflicto de intereses entre docentes, padres, administración... 3º. Intervención ante problemas de disciplina de los alumnos 4º. Procesos de comunicación 5º. Organización general del centro (departamentos, ciclos, horarios...) 6º. Procesos de toma de decisiones 7º. Procesos de innovación y cambio 8º. Asesoramiento al profesorado 9º. Dirección de reuniones 10º. Procesos de planificación institucional (proyecto educativo/ programación anual/ memoria...) 11º. Imagen y proyección exterior del centro 12º. Legislación escolar 13º. Apoyo al aprendizaje de los alumnos 14º. Gestión del tiempo para el desempeño del cargo 15º. Evaluación de centros y programas
Bajo	16º. Organización de los servicios escolares (comedor y transporte) 17º. Realización de tareas administrativas

*Fuente:* Vázquez y Bernal, 2008.

Observamos que los directores consideran como aspectos más importantes las relaciones interpersonales, la intervención en situaciones de conflicto o problemas de disciplina, y los procesos de comunicación.

Los aspectos que son valorados con un grado menor de importancia son la realización de tareas administrativas y la organización de los servicios escolares (comedor y transporte). Los directores valoran como importante en

el ejercicio del cargo aquellas tareas relacionadas con su liderazgo y con la gestión de los recursos humanos, mientras que siguen dando poca importancia a las tareas meramente administrativas que, insistimos, son las que más tiempo les ocupan.

Por lo tanto, desde la práctica educativa el perfil que se demanda del director se aproxima a la normativa, en rasgos generales, desde esa doble faceta como gestor y líder pedagógico, pero inclinando la balanza hacia el liderazgo, lo que es opuesto al modelo actual.

Parece ser que estos análisis —refutados por numerosos estudios— están siendo recogidos e incorporados por las administraciones. Este hecho es muy significativo, ya que la única forma de dar respuesta a las necesidades y mejorar el funcionamiento de la dirección escolar es desde el análisis de la realidad y desde los sujetos protagonistas: los directores. Como muestra, en Aragón, en las 25 medidas de mejora de la educación de 2012, se ha insistido en la importancia del liderazgo pedagógico de los equipos directivos como elemento que garantiza la calidad de la educación.

### c) Propuesta de un perfil directivo basada en un modelo competencial

Son numerosos los estudios sobre el perfil competencial del director, pero en nuestro ámbito cabe destacar, por su actualidad y carácter integrador, la propuesta realizada por Teixidó (2007). Para su confección se tuvieron en cuenta las funciones que la LOE (2006) atribuye a la dirección escolar en España, los estudios anteriores sobre perfil directivo (Boyatzis, 1982; Spencer y Spencer, 1993; Jolis, 1998; Cardona y Chinchilla, 1999; Villa, 2003; Poblete, 2003; Campo, 2006; entre otros), diccionarios, y las aportaciones realizadas desde el Grup de Recerca en Organització de Centres (GROC).

En dicha propuesta se trata de determinar qué comportamientos observables favorecen el éxito y la eficacia de la función directiva. Los primeros resultados, a partir de un

cuestionario respondido por 150 informadores cualificados, en su mayor parte directivos en ejercicio o representantes de diversas administraciones educativas, ponen de manifiesto que las competencias consideradas más importantes son: trabajo en equipo, liderazgo, compromiso ético, comunicación y fortaleza interior. Y las menos importantes autonomía y energía. A su vez, las que presentan mayores dificultades son: control emocional, liderazgo, fortaleza interior y adaptación al cambio. Y las que menos dificultad presentan son: relaciones interpersonales y autonomía.

Contrastando los datos recogidos mediante el análisis realizado en Aragón, encontramos varios elementos significativos, que dan fuerza a algunas competencias: en ambos estudios las competencias de liderazgo y de gestión de recursos humanos son las de mayor peso; en éstas, los procesos de comunicación, la gestión de conflictos y el control emocional son esenciales.

### *La formación para la dirección: necesidades y propuestas*

La formación para el ejercicio de la dirección escolar es fundamental. A pesar de ello, numerosos estudios han venido evidenciado, desde hace 30 años (Bernal y Jiménez, 1992; Álvarez, 1993; Gairín, 1995; Armas, 1995; Bardisa, 1995; Gimeno, 1995; Villardón y Villa, 1996; Gairín y Villa, 1999; Blázquez y Navarro, 1999; Sáenz y Debón, 2000; Fernández, 2002; Vázquez y Bernal, 2008; 2008a; Gómez Delgado, 2011) la necesidad de formación y de estructuración de la misma. Este dato es bastante revelador; parece ser que la evolución en este ámbito ha sido muy lenta o, dicho de otro modo, que la formación va por detrás de las necesidades reales de los directores por planteamientos normativos.

Del mismo modo, no podemos olvidar que la labor directiva es una tarea más que un docente alguna vez debe realizar en el ejercicio de la profesión; por tanto, debe pedirse para ella el mismo tratamiento que para el resto de las labores docentes (Fernández, 2002):



- Que el personal vaya inicialmente preparado, lo cual no significa que no le quede mucho por aprender a lo largo del ejercicio de la actividad.
- Que no haya que esperar cuatro años a que sepa gestionar, coordinar y negociar, puesto que son tareas de ejecución inmediata.
- Que no dejemos esta función, tan importante para todo el centro, en manos de las hipotéticas experiencias que posiblemente proporcionen las circunstancias.

#### a) La formación inicial

Cuando hablamos de formación inicial nos referimos a aquella que se dirige a directores que han superado el proceso de selección, que

no poseen la condición de director y que para obtener el nombramiento definitivo tienen que superar un programa de formación inicial obligatorio. Cada comunidad autónoma define previamente dicho programa, pero ¿cómo deben ser?

Para dar respuesta a esta pregunta presentaremos, en primer lugar, las características esenciales que debe tener la formación inicial desde la percepción de los directores aragoneses en ejercicio —estudio realizado de 2004 a 2007—; en segundo, presentaremos la normativa en Aragón; y finalmente, los contenidos que se deberían abordar a partir del perfil profesional del director, lo cuales han sido abordados en apartados anteriores.

En el Cuadro 3 se sintetizan las principales características de la formación inicial desde la percepción de los directores aragoneses.

*Cuadro 3. Características de la formación inicial de directivos*

Características de la formación inicial	
Papel de las administraciones educativas	Responsables de ofrecer programas formativos adecuados a las necesidades reales de la dirección escolar
Obligatoriedad	Deben ser obligatorios para aquellos que carezcan de experiencias previa
Opcionalidad para directores con experiencia	Dudas sobre la opcionalidad cuando el director posee experiencia, aunque hay una ligera inclinación hacia este posicionamiento
Garantía de derecho de asistencia	Este derecho debe ser inquebrantable, se debe asegurar la asistencia y facilitarlo (accesibilidad)
Importancia concedida a las diversas modalidades formativas	Entre las distintas posibilidades formativas, la formación inicial toma un papel protagónico desde la dirección frente al resto de modalidades formativas. Ésta se considera primordial
Grado de valoración de la satisfacción y utilidad del programa de formación inicial	Medio-alto, los que participan en cursos de formación inicial, aunque éstos están bastante satisfechos y los encuentran útiles para su desempeño en la dirección

*Fuente: Vázquez y Bernal, 2008a.*

Entre las características cabe destacar el papel y responsabilidad de la administración educativa en lo que compete a materia formativa; así mismo, se subraya la necesidad de que estos cursos tengan un carácter obligatorio para todos aquellos que no poseen experiencia previa, aunque esto no significa que quienes sí poseen dicha experiencia no

puedan tener acceso a esta formación. Y del mismo modo, se entiende que se debe garantizar esta formación, razonando que es un derecho y, por lo tanto, la oferta debe ser accesible.

En lo que respecta a la normativa, el curso de formación inicial en Aragón se caracteriza por:

- estar codirigido por un inspector educativo y por el jefe de la unidad de formación de profesorado, desarrollado en los Centros de Profesores y Recursos (CPR) ahora denominados Centros de Innovación y Formación Educativa (CIFE);
- acceden candidatos seleccionados por las comisiones correspondientes; los seleccionados de modo extraordinario podrán asistir voluntariamente si hay plazas vacantes;
- están exentos aquéllos que acrediten experiencia de al menos dos años en cargos directivos o hayan superado el curso en ediciones anteriores. También quienes estén acreditados para el ejercicio de la dirección, pero que no hayan ejercido;
- duración: teoría: 54 horas (42 presenciales y 12 no presenciales); práctica: 20 horas. Ambas partes se certifican como formación permanente una vez concluidas;
- los contenidos coincidirán con las funciones y competencias establecidas en la normativa vigente;
- evaluación: apto/no apto que da acceso al nombramiento.

Por otro lado, los contenidos que dichos programas deberían abordar, tendrían que partir de las competencias propias del director que hemos definido previamente, es decir, competencias de liderazgo y de gestión de recursos humanos, donde los procesos de comunicación, la gestión de conflictos y el control emocional son esenciales; y dejar en un segundo plano aquéllas que están relacionadas con tareas más técnicas y ejecutivas.

En este sentido, podemos decir que los programas formativos van avanzando, y van respondiendo, en parte, a las necesidades reales, ya que incluyen el liderazgo como contenido específico, aunque el peso que se le da al mismo no es suficiente. Ana María Gómez

Delgado, en su tesis doctoral (2010), realiza un análisis en profundidad de los programas de formación inicial para directores en España, y pone de manifiesto que la mayor parte de los contenidos se refieren a la gestión; añade que habremos de aceptar que no estamos preparando líderes pedagógicos, y que no se está impulsando el liderazgo distribuido, basado en la participación y la comunicación.

Por aportar más datos, en el programa de formación inicial llevado a cabo en Aragón en el curso 2012, que comprende una fase teórica (42 horas) y una práctica (12 horas), el liderazgo fue un contenido teórico que se trabajó en una sesión de siete horas donde se trataba de forma explícita la temática, es decir, tenía un peso de 16 por ciento. También se trabajó sobre la gestión del cambio educativo (16 por ciento), que está estrechamente relacionada con los procesos de liderazgo. Aun así, en el cómputo global, la formación estuvo más orientada a los procesos de gestión que a los de liderazgo, hecho que debería invertirse si lo que queremos es atender a la realidad de nuestros centros e impulsar procesos de mejora en los mismos.

El gran problema al que se enfrenta la formación inicial es su ubicación temporal, es decir, al hecho de que se realiza después de la selección; recordemos que este proceso está protagonizado por la ausencia de candidatos. Ante este contexto la presión de la evaluación es muy grande: cómo no voy a dar un apto a alguien que ya está seleccionado y que probablemente no tenga relevo para suplirlo. Este hecho convierte dicha formación, frecuentemente, en un mero trámite.

#### b) La formación permanente

La formación permanente, dirigida a directores y/o miembros del equipo directivo con experiencia en el cargo, se propone vincular la formación del profesorado con las necesidades de los centros y con sus proyectos. El objetivo principal que se debe perseguir

es facilitar la labor de los equipos directivos. Tiene que permitir la actualización de la función directiva, enriqueciendo la experiencia adquirida en el cargo. Se trata de que los directores estén preparados, sean capaces de adaptarse a los cambios vertiginosos a los que se enfrenta la educación en nuestros días. Pero además, debe fomentar el análisis y reflexionar sobre la propia función directiva.

Una de las 25 medidas propuestas para mejorar la educación en Aragón es mejorar el modelo actual de formación. Actualmente está sustentado en el formato de seminarios organizados desde los actuales CIFE. Concretamente, en el curso pasado se ofrecieron tres seminarios en la provincia de Zaragoza. Tras revisar diversos modelos formativos, consideramos que un modelo interesante y con gran potencial es el que plantea Joan Teixidó (2011): LAPICEROS, que podría ser complementado con otras modalidades formativas (conferencias, cursos, sesiones de trabajo, máster, etc.).

Algunos de los requisitos indispensables se concretan en una oferta accesible —en tiempo y espacio— que se percibe como útil. Accesible porque la falta de tiempo es una de las quejas constantes de los directivos —sobre todo por la sobrecarga de tareas— y la formación no tiene que ser una sobrecarga más, sino un facilitador de tareas. Por ello los seminarios deberían integrarse en el horario lectivo, introducir también fórmulas semipresenciales o a distancia y proporcionar ayudas económicas, por ejemplo para asistir a congresos, jornadas, conferencias, encuentros, etc. Útil, en el sentido de que se perciba como necesaria y aplicable a los requerimientos diarios de un centro.

#### c) Otras modalidades formativas

Ya hemos hablado de la importancia de la formación inicial y de la formación permanente, pero existen otras modalidades formativas que también son muy relevantes para la profesionalización y el desarrollo profesional y que

parece ser que se dejan en un segundo plano, como son:

1. La formación básica sobre aspectos de organización y funcionamiento de los centros dirigida a todos los miembros de la organización. Desde las facultades de educación, que son las instituciones oficialmente responsables de formar docentes, se debería cubrir este aspecto, porque formamos para la docencia, pero no podemos olvidarnos de que son los docentes los futuros directores de los centros. Hemos observado una gran laguna al respecto, por lo que sería necesaria una mayor concienciación e impulso en este rubro.
2. La formación previa al acceso al cargo está dirigida a docentes interesados en desempeñar cargos directivos. Sería necesario ampliar la oferta formativa en este sentido.
3. La formación de noveles, dirigida a directores que se encuentran en el segundo y tercer año de ejercicio, da respuesta a las necesidades contextuales y refuerza las competencias específicas.

#### d) Propuestas para mejorar la formación

El principal problema detectado proviene al acceder al cargo. Pareciera que el nombramiento, por sí mismo, dota al director con las capacidades necesarias para afrontar la mayoría de las situaciones y problemas. Así como el mero hecho de tener a alumnos delante no nos convierte en profesores, tampoco el mero nombramiento como directores nos convierte en directores. Sin embargo, podemos observar que el perfil del director se configura, esencialmente, desde la dispersión y desde la incertidumbre: como director, ¿a qué dedico más tiempo? ¿A lo que considero más importante, a lo que mejor estoy preparado, a lo que mayor dificultad me acarrea o a lo que me obligan? Sumado todo esto a una formación inicial deficitaria, ya que al

acceder por primera vez al cargo se tienen que enfrentar numerosas cuestiones para las que los directores no están preparados.

De este modo, cualquier propuesta formativa debe tener un conocimiento profundo de esta situación: el director parece tener ciertas capacidades que le otorga el mismo nombramiento por sí mismo; posee un perfil disperso y rodeado de incertidumbre, con una formación deficitaria; y todo ello se encuentra enmarcado legislativa y socioculturalmente. No solamente muchas veces no se forma a los maestros en aquellas competencias necesarias

en relación al modelo de dirección que tenemos, sino que globalmente tampoco se responde adecuadamente a las necesidades sentidas de los directores. Considerando esto, son dos los pilares básicos en los que deberían sustentarse las propuestas formativas que a su vez deberían estar determinadas por normativa: a) establecer unas competencias básicas fundamentadas en las necesidades reales; y b) desarrollar un plan de formación específico.

Escamilla (2006) elaboró una propuesta de mejora de la formación, con la cual estamos de acuerdo:

**Cuadro 4. Propuestas para mejorar la formación de directivos**

Dimensiones	Propuestas
Valor y sentido de la formación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La especificidad de las tareas directivas y su diferenciación de las docentes justifica la organización de una formación específica.</li> <li>• El modelo de formación de directivos queda enmarcado por los modelos de centro educativo y de dirección que se haya definido.</li> <li>• Una autonomía institucional respetuosa con las características de cada centro educativo hace improcedente la realización exclusiva de programas de formación generalizados.</li> <li>• La formación básica para el ejercicio de cargos directivos debe ser obligatoria.</li> <li>• La formación continua debe ser voluntaria e incentivada.</li> <li>• La formación debe incidir en la carrera profesional.</li> </ul>
Modelo y diseño de la formación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El modelo de formación debe ser global e integrar tres niveles: formación inicial, formación para la función y formación en la función directiva.</li> <li>• La formación para y en la función directiva ha de servir para reforzar las vinculaciones que se establecen entre los directivos en formación, fomentando así el intercambio de experiencias y favoreciendo ayudas a posibles colaboraciones posteriores.</li> <li>• El modelo de formación ha de dar prioridad a los programas continuos y evitar las actividades de formación aislada, sin continuidad y en espacios muy cortos de tiempo.</li> <li>• El diseño de los cursos debe ser flexible y permitir adaptaciones en función de las necesidades que plantea cada contexto.</li> <li>• La definición de los elementos del diseño formativo (los objetivos, temáticas, metodologías y sistemas de evaluación) debe superar los enfoques exclusivamente administrativistas y potenciar más dimensiones relacionadas con la gestión de los recursos humanos y con el papel de los directivos como promotores del cambio.</li> </ul>
Organización de la formación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manteniendo la coherencia con el modelo de dirección establecido, debe permitirse la elaboración de programas que contemplen diferentes fases, metodologías y modalidades de intervención.</li> <li>• El diseño, desarrollo y evaluación de programas deberá hacerse de manera colaborativa entre investigadores y prácticos de la dirección.</li> <li>• Mejorar las conexiones que se establecen entre diferentes instituciones implicadas en la formación de directivos.</li> <li>• Reforzar y potenciar el papel de las universidades.</li> <li>• Impulsar la formación de especialistas.</li> </ul>

#### Cuadro 4. Propuestas para mejorar la formación de directivos (continuación)

Dimensiones	Propuestas
Análisis de nuevas perspectivas	<ul style="list-style-type: none"><li>• Aplicar el modelo de detección de necesidades utilizado en nuevas situaciones.</li><li>• Delimitar modelos de detección de necesidades de formación en centros.</li><li>• Apoyar procesos de evaluación sobre el desarrollo y resultados de experiencias de formación de directivos que a título experimental se están realizando.</li><li>• Apoyar la experimentación de nuevas propuestas y modelos de formación.</li><li>• Incluir en los proyectos de centro el apartado de gestión institucional.</li><li>• Replicar periódicamente el modelo de detección definido y sus resultados en función de nuevos desarrollos normativos.</li><li>• Estructurar programas de formación de directivos que contemplen su extensión a personas interesadas, aunque no ocupen cargos directivos.</li></ul>

Fuente: Escamilla, 2006, a partir de Gairín, 1995.

A estas propuestas añadiríamos:

- una formación, inicial y permanente, enraizada en las necesidades de los propios directivos, es decir, contextualizada, porque así se podrá incidir en la mejora e innovación de cada realidad (de cada centro);
- una formación inicial dirigida a todo el equipo directivo, no sólo al director. Esto cobra sentido en nuestro modelo directivo, por ser participativo;
- incorporar a los programas de formación combinaciones de modalidades formativas, capaces de dar respuesta a las necesidades personales, profesionales y situacionales de cada director o directora (Gómez Delgado, 2011);
- que la formación sea voluntaria para los candidatos que posean una experiencia de dos años en el cargo, y que también sea voluntaria la realización de la fase teórica, en caso de estar acreditado (Gómez Delgado, 2011);
- la formación inicial debería ser obligatoria para los directores y directoras nombrados de manera excepcional por la administración educativa y que en la actualidad no están obligadas a cursarla (Gómez Delgado, 2011).

#### CONCLUSIONES

En primer lugar, hemos intentado analizar el proceso de profesionalización directiva en nuestro país, y para ello es necesario reflexionar sobre el por qué son pocos los que quieren ser directores en nuestros centros hoy en día. Parte de la respuesta a esta pregunta la encontramos en las condiciones en que se ejerce la dirección y de trabajo en los centros, donde el director es una figura polivalente y multifuncional. Se trata, como hemos recalorado, de un trabajo complejo, con una gran carga de tareas, mal remunerado, con poco reconocimiento social y con poca capacidad de decisión, condiciones no muy atractivas para el desempeño de esta función. Por lo tanto, un primer paso pasaría por revisar dichas condiciones.

Además, a esta situación tenemos que sumarle que uno de los grandes problemas al que se enfrenta la profesionalización de la función directiva es que no existe consenso sobre lo que significa ser director en nuestro país. El modelo de dirección que recoge la normativa vigente en España es fruto de nuestra historia, de dónde venimos. El primer paso a dar, por lo tanto, es consensuar un modelo directivo fundamentado y contextualizado en la realidad de nuestros centros. Se trata de definir un

perfil que delimite las competencias básicas para afrontar con eficacia y eficiencia la tarea de dirigir. Un perfil que no esté politizado — en el sentido de posturas ideológicas inamovibles— sino fundamentado en la investigación. El paso siguiente será proporcionar a los directores un marco donde puedan desarrollarse profesionalmente; esto implica proporcionar una formación específica antes del ejercicio y durante el mismo. Del mismo modo, dotarles de capacidad de actuación y decisión, y desarrollar dinámicas de reflexión continuada sobre la propia función directiva, con el propósito de lograr la actualización y la adaptación.

En este sentido, para centrarnos en el tipo de competencias propias del director deberíamos establecer criterios claros y precisos que nos permitan definirlos, es decir, ¿en función de qué debemos centrarnos a la hora de realizar propuestas formativas? ¿En el grado de dificultad de las tareas desempeñadas, en el nivel de preparación, en la importancia otorgada, y/o en los tres aspectos? Lo más coherente sería que para las tareas que se consideran más importantes, el nivel de preparación fuese alto y el grado de dificultad menor; quizá ésta debería ser la premisa a seguir. De este modo, los programas formativos deberían considerar las competencias como esenciales para el desempeño de la función directiva, que son: relaciones interpersonales e intervención en situaciones de conflicto, y competencias relacionadas con el liderazgo educativo; y dejar en un segundo plano aquéllas que están más relacionadas con las tareas administrativas, que se perciben como menos propias del cargo. Seguimos con la misma línea del discurso que refrenda lo que ya muchos análisis han puesto sobre la mesa (Gómez Delgado, 2011; Murillo y Gómez, 2006; Teixidó, 2007, 2010, 2011; Vázquez y Bernal, 2008a, 2008b; Vázquez, 2012): los directores valoran como importante en el ejercicio del cargo las tareas relacionadas con su liderazgo, con la gestión de los recursos humanos. Por otro lado, siguen teniendo una consideración de poca relevancia las

tareas meramente administrativas que, como hemos dicho, son las que más tiempo les ocupan. A pesar de ello, y aunque en la mayoría de los modelos de formación para directores que se plantean se pretende desarrollar una filosofía de formarlos para que asuman liderazgos efectivos, gestionen procesos y recursos, y sean capaces de coordinar a los profesionales con los que van a trabajar, en la realidad, los contenidos de los cursos de formación, en la mayoría de las comunidades, se ciñen a aspectos esencialmente formales o de gestión. Pensamos que ésta es una de las causas más importantes de los problemas encontrados en el desarrollo de la dirección, ya que en muchas ocasiones la formación se ha sustituido por la experiencia, y la que se ha llevado a cabo ha sido una muy fragmentada, muchas veces de corte legalista y con poca continuidad; además, ha estado poco relacionada e implicada en cada realidad. Todo un hándicap para la profesionalización.

Así mismo, no podemos obviar que el principal punto de debate reside, tal y como indica Teixidó (2010), en valorar la conveniencia de hacer de la dirección una profesión, tal y como sucede en otros países de nuestro entorno. Quienes defienden el cambio argumentan que conviene una dirección escolar fuerte, con capacidad para tomar decisiones con criterio propio, con independencia del estamento docente, orientada a cumplir los objetivos del sistema. Y para ello consideran indispensable su consolidación laboral. Quienes no lo ven tan claro argumentan que atenta contra el fundamento básico de la educación: la participación y la implantación de profesores, familias y alumnos en un proyecto común, adecuado a cada realidad; y, también, anticipan las disfunciones y posibles usos indebidos que podrían derivarse del nuevo modelo. Pero, ¿es incompatible un modelo de dirección participativa y la profesionalización de la función directiva?

Para concluir, nos parece interesante recoger las reflexiones que Murillo y Gómez (2006) realizan sobre la tendencia seguida por

las diferentes disposiciones normativas. Estos autores afirman que se ha ido recortando la participación de la comunidad escolar en pro de la “profesionalización” de la figura del directivo, dotándole a este último de más autonomía y nuevas competencias. Ese camino lo abrió tímidamente la Ley orgánica de la participación, la evaluación y el gobierno de centros docentes (LOPEG), y fue definitivamente asumido por la LOCE; la LOE lo mantiene con

algunos pequeños cambios y la LOMCE lo retoma. Pero el verdadero problema radica en que esas nuevas competencias han hecho que se incline la balanza hacia el perfil de director como técnico y gestor, y se alejan más del liderazgo, a pesar que desde los centros sea ésta la demanda, y que desde la investigación se manifieste la necesidad de que las organizaciones educativas dejen de estar supragestionadas e infralideradas.

## REFERENCIAS

- ADIZEZ, Ichak (1992), *Ciclos de vida de la organización*, Madrid, Diaz de Santos.
- ÁLVAREZ, Manuel (1993), *El perfil del director en el sistema educativo español: influencia del modo de acceso y modelo organizativo en el estilo de la dirección*, Tesis Doctoral, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- ÁLVAREZ, Manuel (2007), “La dirección escolar que tenemos, la dirección escolar que necesitamos”, *Tribuna Abierta*, núm. 5, pp. 83-92.
- ARMAS, Manuel (1995), *Evaluación de las necesidades formativas de los directores escolares de Galicia en el contexto de la reforma educativa*, Tesis Doctoral, Santiago de Compostela, Universidad de Santiago-Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
- BARDISA, María Teresa (1995), *La dirección de centros públicos de enseñanza: estudio de su representación social y estimación de necesidades*, Madrid, CIDE.
- BERNAL Agudo, José Luis (2006), *Comprender los centros educativos. Perspectiva micropolítica*, Zaragoza, Mira.
- BERNAL Agudo, José Luis y Javier Jiménez (1992), *El equipo directivo en los centros públicos no universitarios. Dualidad de su situación como representantes al mismo tiempo de la administración educativa y de la comunidad escolar e interacciones que se establecen en el centro como consecuencia de esa dualidad*, Madrid, CIDE.
- BLÁZQUEZ, Florentino y María José Navarro (1999), “Propuesta de indicadores de calidad para evaluar la función directiva en centros educativos”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 3, núm. 1, pp. 131-142.
- BOYAZTIS, Richard (1982), *The Competent Manager*, Nueva York, Wiley.
- CARDONA, Pablo y María Nuria Chinchilla (1999), “Evaluación y desarrollo de las competencias directivas”, *Harvard Deusto Business Review*, núm. 89, pp. 10-27.
- CASTRO, Diego, Joaquín Garín, David Rodríguez-Gómez e Isabel del Arco (2011), “Realidad y perspectiva de las competencias para el ejercicio directivo en España”, en Joaquín Gairín y Diego Castro (coords.), *Competencias para el ejercicio de la dirección de instituciones educativas*, Santiago de Chile, Universidad ORT Uruguay/AECID/Universidad Autónoma de Barcelona, en: [http://www.redage.org/files/adjuntos/Libro%20Red\\_AGE%20vd.pdf](http://www.redage.org/files/adjuntos/Libro%20Red_AGE%20vd.pdf) (consulta: 5 de agosto de 2014).
- CAMPO, Alejandro (2006), “La dirección escolar: las tareas básicas y algunos de los retos pendientes”, *Aula Abierta*, núm. 88, pp. 201-215.
- DE VICENTE, Pedro, Antonio Bolívar, Enriqueta Molina y Jesús Domingo (1998), “Indicadores de la gestión escolar directiva”, en Aurelio Villa, Lourdes Villardón, Luis Miguel Villar, Pedro de Vicente, Nuria Borrel, Rosa Laffite y Joaquín Gairín (coords.), *Principales dificultades en la dirección de centros educativos en los primeros años de ejercicio. Estudio de las comunidades autónomas de Andalucía, Cataluña y País Vasco*, Bilbao, Universidad de Deusto, pp. 147-182.
- ESCAMILLA, Sergio (2006), *El director escolar, necesidades de formación para un desempeño profesional*, Tesis Doctoral, Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona, en: <http://www.tesisexarxa.net/TDX-0412107-125929/> (consulta: 25 de junio de 2012).
- ESTRUCH, Joan (2002), *Dirección profesional y calidad educativa*, Barcelona, Praxis.
- FERNÁNDEZ Serrat, María Luisa (2002), “Formar para la dirección escolar: por qué, cuándo, cómo...”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 6, núm. 1-2, pp. 1-12, en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev-61COL6.pdf> (consulta: 28 de marzo de 2014).

- GAIRÍN, Joaquín (1995), *Estudio de las necesidades de formación de los equipos directivos de los centros educativos*, Madrid, CIDE.
- GAIRÍN, Joaquín y Aurelio Villa (1999), *Los equipos directivos de los centros docentes. Análisis de su funcionamiento*, Bilbao, Mensajero.
- GIMENO Sacristán, José (1995), *La dirección de centros: análisis de tareas*, Madrid, CIDE.
- GÓMEZ Delgado, Ana María (2010), *La formación inicial para la dirección escolar como impulso para conseguir una dirección competente en Andalucía*, Tesis Doctoral, Huelva, Universidad de Huelva-Departamento de Educación, en: <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/4074/b15801640%20.pdf?sequence=2> (consulta: 6 de mayo de 2014).
- GÓMEZ Delgado, Ana María (2011), "La descentralización de la formación inicial para la dirección escolar en España. Profesorado", *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 15, núm. 2, pp. 199-217.
- KAREN, Peggy Cruz y Georgina Vega (2001), *La gestión por competencias: una nueva herramienta en la planificación estratégica del recurso humano*, Antofagasta, Universidad de Antofagasta.
- Ley Orgánica 8/1985 (LODE), de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.
- Ley Orgánica 10/2002 (LOCE), de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.
- Ley Orgánica 2/2006 (LOE), de 3 de mayo, de Educación (BOE 4-V-2006).
- Ley Orgánica 8/2013 (LOMCE), de 9 de diciembre, Para la Mejora de la Calidad Educativa.
- LORENTE Lorente, Ángel (2012), "Apuntes sobre 'el desarrollo profesional' de los directores de los centros docentes", *Forum Aragón: Revista Digital de FEAE-Aragón sobre Organización y Gestión Educativa*, núm. 5, pp. 23-27.
- MONTERO Alcaide, Antonio (2007), *Proyecto de dirección y ejercicio directivo*, Barcelona, Wolters Kluwer Educación.
- MURILLO, Francisco Javier y Juan Carlos Gómez (2006), "Pasado, presente y futuro de la dirección escolar en España: entre la profesionalización y la democratización", *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 4, núm. 4, pp. 85-98.
- MURILLO, Francisco Javier, Raquel Barrio y María José Pérez-Albo (1999), *La dirección escolar. Análisis e investigación*, Madrid, CIDE.
- PASCUAL, Roberto y Glenn Immegart (1996), "Formación y desarrollo de directores y líderes", en Aurelio Villa (coord.), *Dirección participativa y evaluación de centros*, Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto, pp. 579-593.
- POBLETE, Manuel (2003), "El liderazgo en las organizaciones educativas", V Jornadas sobre Calidad y Dirección de Centros Educativos, Universidad de Valencia, en: <http://paginaspersonales.deusto.es/mpoblete2/comunicaci%C3%B3nLAFLOIDA01.htm> (consulta: 23 de enero de 2014).
- POBLETE, Manuel y Ana María García (2003), "El desarrollo profesional en la dirección de centros educativos. Hacia la construcción de un modelo basado en competencias", en Congreso Internacional Humanismo para el Siglo XXI, Bilbao, Universidad de Deusto, en: <http://paginaspersonales.deusto.es/mpoblete2/comunicaci%C3%B3nINTROcompetencias.htm> (consulta: 3 de febrero de 2014).
- SÁENZ, Oscar y Santiago Debón (2000), "El acceso a la dirección escolar en España", *Bordón*, vol. 52, núm. 1, pp. 107-122.
- SPENCER, Lyle M. y Signe M. Spencer (1993), *Competence at Work, Models for Superior Performance*, Nueva York, Wiley.
- TEIXIDÓ, Joan (2007), "Competencias para el ejercicio de la dirección escolar. Bases para un modelo de desarrollo profesional de directivos escolares basado en competencias", en XVIII Jornadas Estatales del Fórum Europeo de Administradores de la Educación, Toledo, en: [http://www.joanteixido.org/doc/comp\\_direct/Jornadas\\_Toledo.pdf](http://www.joanteixido.org/doc/comp_direct/Jornadas_Toledo.pdf) (consulta: 14 de abril de 2014).
- TEIXIDÓ, Joan (2010), "Hacia un cambio de modelo directivo: luces y sombras", en María Asunción Manzanares (coord.), *Organizar y dirigir en la complejidad*, Barcelona, Wolters Kluwer Educación, pp. 85-103.
- TEIXIDÓ, Joan (2011), "LAPICEROS: un modelo de formación de directivos escolares", *Organización y Gestión Educativa*, vol. 19, núm. 2, pp. 20-24.
- VÁZQUEZ, Rosa y Félix Angulo (2006), "La caja de pandora de la dirección de centros educativos. Aportaciones de una investigación cualitativa", *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 4, núm. 4, pp. 99-112.
- VÁZQUEZ, Sandra (2012), *El liderazgo como discurso y práctica educativa. El liderazgo educativo del siglo XXI*, Saarbrücken, EAE.
- VÁZQUEZ, Sandra y José Luis Bernal (2008a), "Competencias formativas asociadas al director: una propuesta desde la comunidad autónoma de Aragón", en Aurelio Villa (coord.), *Innovación y cambio en las organizaciones educativas*, Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto, pp. 999-1008.
- VÁZQUEZ, Sandra y José Luis Bernal (2008b), "Necesidades formativas del director: análisis de la formación inicial en la Comunidad Autónoma de Aragón", en Joaquín Gairín y Serafin Antúnez (coords.), *Innovación y cambio en las organizaciones educativas*, Barcelona, Wolters Kluwer Educación, vol. 2 (CD-ROM).



- VILLA, Aurelio (2003), "Elementos significativos de la LOCE con relación a las competencias directivas", ponencia presentada en el VII Congreso de Educación y Gestión, Madrid, en: <http://www.escuelascatolicas.es/Congresos/congreso2003/documentos/6%20-%20AURELO%20VILLA%20S%C3%81NCHEZ.doc> (consulta: 17 de noviembre de 2013).
- VILLARDÓN, Lourdes y Aurelio Villa (1996), "Principales problemas y necesidades de los directores noveles del País Vasco", en Aurelio Villa (coord.), *Dirección participativa y evaluación de centros. Actas del II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes*, Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto, pp. 327-334.