



VOL. 17, Nº 3 (sept.-diciembre 2013)

ISSN 1138-414X (edición papel)

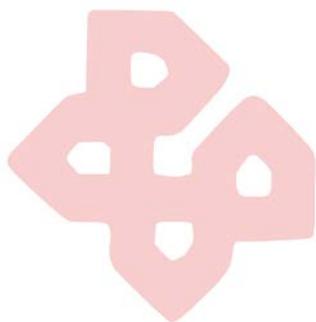
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 22/02/2013

Fecha de aceptación 05/07/2013

AVANCES TEÓRICO-PRÁCTICOS Y LEGISLATIVOS EN LA PROFESIONALIZACIÓN DE LA DIRECCIÓN ESCOLAR EN ESPAÑA. EL CASO DE CATALUÑA

*Theoretical-practical and Legislative Advances in Professionalization of
the School Leadership Role in Spain. Catalonia's case*



*Charo Barrios, Pilar Iranzo y Juana María Tierno
Universitat Rovira i Virgili*

*E-mail: charo.barrios@urv.cat, pilar.iranzo@urv.cat,
juanamaria.tierno@urv.cat*

Resumen:

La dirección escolar influye críticamente en el éxito escolar. La dirección eficaz y la selección, reconocimiento, formación y atribuciones de los directivos y, en conjunto, su profesionalización centran internacionalmente las agendas científicas y políticas.

Analizar el estado del arte de la función directiva y su evolución legislativa permite concluir hasta qué punto las bases legales y teórico-prácticas contribuyen a la profesionalización de dicha función en España y en una de sus comunidades autónomas (Cataluña).

La profesionalización de la función directiva debe priorizar, a través de dinámicas colaborativas y experienciales, el aprendizaje de competencias directivas complejas (autoevaluación institucional, coordinación interna y externa entre profesores, alumnos, familias y comunidad educativa, cooperación intercentros). Sólo así se atenderá a las dimensiones morales, relacionales y crítico-innovadoras inherentes al liderazgo educativo, superando las pugnas políticas y debates desprofesionalizadores acaecidos hasta el momento.

Palabras clave: Profesionalización, dirección escolar, legislación y políticas educativas, competencias para el liderazgo, autoevaluación institucional, relaciones interinstitucionales

Abstract:

School management is directly related to school success. Effective leadership plus selection, recognition, training and responsibilities of managers and their professionalization focus nowadays the international scientific and political agendas.

The analysis of the state of the art of leadership role in schools and their legislative development allows concluding how much the legal and theoretical-practical bases contributes to the professionalization of this function in Spain, and in one of this communities, Catalonia.

Professionalization of the management function should prioritize, through collaborative and experiential dynamics, the learning of complex executive competences (institutional self-assessment, coordination - internal and external - between teachers, students, families and educational community, cooperation between educational institutions). Only then, inherent dimensions of the educational leadership (moral, relational and critical-innovative) will be met, surpassing political struggles and deprofessionalizing debates occurred so far

Key words: *Professionalization, school management, legislation and educational policies, leadership skills, institutional self-assessment, networking*

1. La profesionalización de la función directiva escolar: planteamiento del problema

La dirección *pedagógica* se considera decisiva para el éxito escolar y la calidad de los sistemas educativos (Mulford, 2006; Bolívar, 2010; Gairín y Castro, 2010; Informe McKinsey, 2010). Existe acuerdo en que los equipos directivos inciden en los contextos y condiciones de aprendizaje y de desarrollo docentes. Aun así, se asume desconocer gran parte de la vinculación entre liderazgo y mejora del aprendizaje de los alumnos cuando se trata de contextos marcados por dificultades socioeconómicas y culturales (Ainscow y West, 2008). En todo caso, la comunidad científica internacional asume la necesidad de una capacitación específica y *profesional* para el desarrollo de la función de liderazgo. La OCDE (2009) identifica cuatro líneas de actuación prioritarias: redefinir las responsabilidades y funciones del liderazgo para mejorar los resultados escolares, distribuir el liderazgo escolar, desarrollar habilidades para un liderazgo eficaz y aumentar el atractivo del liderazgo escolar como profesión.

La *inclusividad* para el éxito escolar de todos los alumnos es la exigencia que supone, en mayor grado, la complejidad del desarrollo de la función directiva en la actualidad. Exige un liderazgo comprometido, ilustrado y eficaz, capaz de desarrollar estrategias de implicación y participación de la comunidad, incrementando actuaciones integrales. Hasta ahora, se ha avanzado más en declarar la *autonomía* de los centros, y con ello la de su liderazgo, que en articular el conocimiento e intercambio de buenas prácticas sobre el gobierno de los mismos. También han influido en el gobierno escolar las políticas de presión en el rendimiento de cuentas; pero para que éstas incrementen el éxito escolar, han de acompañarse de medidas de capacitación del profesorado y de participación de los alumnos y de la comunidad que mejoren la coordinación, la supervisión y la colaboración con los recursos del entorno (Bolívar, 2006 y 2010; Dyson, 2008; Mulford, 2006; Sammons y Bakkum, 2011).

La dirección se caracteriza por un desempeño altamente complejo, ya que debe desarrollar funciones de naturaleza multidimensional y, por tanto, transversalmente tácticas, relacionales, evaluativas, motivacionales y críticas e innovadoras, entre otras. Si bien se ha definido suficientemente el perfil profesional que requiere tal desempeño, no se ha

profundizado en los procesos de aprendizaje y construcción de la identidad y pericia del liderazgo escolar en contextos concretos.

Ainscow y West (2008) resaltan procesos de capacitación basados, sobre todo, en la investigación-acción, la mentorización por parte de directores experimentados, la reflexión sobre trayectorias de vida y un conjunto de metodologías basadas en el aprendizaje cooperativo en el propio desempeño de la dirección. En nuestra investigación, realizada con equipos directivos de centros en contextos de dificultad¹, se constató, además, que articular entornos de aprendizaje profesional colaborativo se constituye en una condición para el desarrollo de funciones directivas complejas: autoevaluación institucional, coliderazgo, colaboración tutores-familias, trabajo en red entre centros y con la comunidad. Estas funciones, que a juicio de los propios directores son necesarias, no son del todo desarrolladas por una baja percepción de eficacia y capacitación, aunque las leyes educativas las proclamen (Iranzo, Barrios, Tierno, 2008).

El análisis de las bases políticas e histórico-culturales, legales, identitarias y prácticas de la función directiva permite comprender los procesos de profesionalización. En nuestro país, a los rasgos generales expuestos, debe sumarse el hecho diferenciador de una evolución legislativa sobre la función directiva que ha contrapuesto principios importantes, entre los que destacan *participación versus control*. Además, la educación se ha instrumentalizado como lucha ideológica y política, en lugar de ser abordada desde ópticas más técnicas y pedagógicas, como habrían hecho países con mayor tradición democrática, descentralización y autonomía de centros.

El proceso de profesionalización resultante ha contribuido a una identidad *difusa* de la dirección escolar española. Las preguntas fundamentales al respecto son: ¿cuáles son las características de una *buena dirección escolar* aceptadas por la literatura científica?, ¿qué peso tiene el avance legislativo en la posibilidad de desarrollar direcciones escolares de calidad? Y, más concretamente, ¿qué modelo de dirección escolar ha establecido la legislación española hasta ahora y hasta qué punto se está avanzando en su profesionalización?

Presentamos el estado del arte sobre la dirección escolar desde perspectivas teórico-prácticas y la evolución de las leyes educativas españolas que la regulan, así como el despliegue de las mismas en la comunidad autónoma de Cataluña que regula una doble figura para la dirección escolar. Se plantea hasta qué punto las leyes responden a la definición y necesidades de capacitación para la función directiva establecidas por la literatura científica internacional y cómo su evolución ha afectado a esa misma definición. Se pretende ofrecer una caracterización profesionalizadora así como ejes de priorización de su capacitación para optimizar el proceso de profesionalización de la función directiva en la compleja situación educativa actual.

¹ “La mejora de la función directiva en centros con un alto grado de diversidad y en contextos de dificultad: trabajo en red para conformar una zona educativa de colaboración (Tarragona-Poniente)”. Convocatoria ARIE (AGAUR-Ayudas para investigación-innovación educativa) y convenio con ICE-URV, Delegación de Educación y Ayuntamiento de Tarragona. El trabajo desarrollado entre 2006-2009 con los centros de la zona, se continúa actualmente desde proyectos de *aprendizaje-servicio*.

2. El estado del arte sobre la función directiva

2.1. Modelos de liderazgo y dirección escolar eficaz

Inscrita en las teorías del *desarrollo organizacional*, *la buena dirección escolar* responde a tres modelos de *liderazgo transformacional* interdependientes (Stoll y Fink, 1999; Gairín, 2000; Mulford, 2006; Murillo, 2006; Hopkins y Higham, 2007; Ainscow y West, 2008; Cantón y Arias, 2008; Bolívar, 2010; Cheng, 2011):

- El *liderazgo pedagógico*, centrado en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje y, por tanto, en el éxito escolar.
- El *liderazgo distribuido*, que enfatiza las culturas colaborativas y de compromiso con la comunidad educativa, incluyendo la colaboración interinstitucional en las zonas educativas.
- El *liderazgo contextualizado*, respondiente a las evidencias de la limitada influencia de los centros en la mejora del rendimiento escolar en contextos desfavorecidos, sólo compensable con rigurosas articulaciones comunitarias.

De la integración de estos modelos surge una figura directiva de perfil multidimensional, con componentes pedagógicos, técnicos, socioemocionales, culturales, políticos, y morales y críticos. Esta figura debe desarrollar tareas de animación e innovación pedagógicas, revisión y reflexión crítica y formación del personal. Es más, como plantea Fullan (2001), las dimensiones del liderazgo eficaz (*finalidad moral, comprensión del proceso de cambio, establecimiento de relaciones, creación y comunicación de saber y coherencia*) conforman un sistema organizativo y relacional en el que los valores, la comunicación, los símbolos y las redes son su entramado funcional.

La complejidad de la función directiva y del *liderazgo para el aprendizaje* radica, además, en que deben atenderse condiciones internas y externas. Entre las internas resaltarían (Bolívar, 2010):

- Planificar, coordinar y evaluar la enseñanza y el currículo.
- Promover y participar en el desarrollo profesional docente.
- Establecer el coliderazgo en la responsabilización compartida por los resultados escolares.
- Obtener y asignar recursos de manera estratégica.

Condiciones que vincularían lo interno y lo externo serían (Antúnez, 2000; García, Poblete y Villa, 2006):

- Establecer políticas y finalidades del centro a partir de la *autoevaluación institucional*, en relación a las oportunidades de desarrollo conjunto con su entorno.
- Establecer un corpus de relaciones interpersonales que aumenten la participación dentro y fuera de la comunidad educativa, a través de *redes de colaboración y trabajo en equipo en torno a la institución*.
- Fortalecer las *relaciones externas* con el entorno más amplio.

2.2. Funciones directivas escolares y condiciones de desarrollo

Según Valle y Martínez (2010, 56) está generalizada la dificultad de discriminar y revalorizar la labor directiva “como consecuencia del amplio alcance de las tareas que un director realiza dentro y fuera del centro”. Antúnez (2000) aludía al fenómeno de *mitificación de funciones*: mientras se presupone que la dirección organiza, planifica, coordina y controla, en la práctica desarrolla muchas tareas, variadas, fragmentadas, cortas, verbales, en general improvisadas. Planteó dieciséis roles de la dirección distribuidos en siete bloques: *personal (dirección de sí mismo), interpersonal, de información y comunicación, actividades centrales de la organización, gestión de recursos, innovación y contingencia*.

García, Poblete y Villa (2006), además, encontraron similitudes respecto a esa multiplicidad de tareas (incluso dispersión) en los ámbitos escolar y empresarial. En relación a los roles de equipo en las organizaciones que aprenden (Belbin, 1981, 1993), los más ejercidos entre los directivos escolares serían aquellos orientados a la tarea y el resultado, la eficacia y las personas; los menos, los orientados a las ideas, creatividad e iniciativa frente al cambio, por requerir de mayor esfuerzo, sobre todo para vincular las motivaciones personales y el desarrollo de la organización. En un rango medio los de *coordinador, finalizador e impulsor*. Por tanto, los directivos escolares desarrollan más roles mantenedores y continuadores que transformadores, dato que confirman Cantón y Arias (2008).

En relación a las funciones directivas, concluyen -coincidiendo con Simons (1995) y Cantón y Arias (2008)- que se desarrollarían en mayor grado las funciones *técnico-ejecutivas*. De éstas, ofrecer *información* sería la ejercida con más facilidad. La *planificación* no atendería al área pedagógica por no percibirse la supervisión del trabajo docente en el aula como pertinente al rol; así, se aminora la animación pedagógica y la dirección cuando implica ejercicio de autoridad e intervención en conflictos. La *coordinación*, aun siendo considerada importante, no se refleja en culturas de participación, particularmente con padres y alumnos. La *representación y animación del sistema relacional*, consideradas de obligado cumplimiento, reclamarían más poder y recursos ante la dificultad de manejar los conflictos. La *gestión de recursos* se lleva a cabo si no implica relaciones externas.

Las menos ejercidas, *las críticas u orientadas a la innovación incluirían las de toma de decisiones, orientación al aprendizaje y comunicación*. Entre las funciones consideradas más importantes pero poco realizadas -por conflictivas, según los directores- destaca la del control-evaluación, directamente asociada a la mejora escolar en tanto que capacidad pedagógica para la autoevaluación institucional (Ainscow, Hopkins, Southworth y West, 2001; Bolívar, 2006): se alude también a la falta de recursos y estrategias pero, sobre todo, a la falta de autoridad.

Otra función ahora indispensable es la *interacción con el entorno institucional*, defendiéndose un *liderazgo del sistema*: liderazgo moral aliado con el éxito de la comunidad, que incentiva el acercamiento de los agentes a la escuela para abordar los bajos rendimientos escolares desde la interdependencia y la colaboración entre centros (Hopkins y Higham, 2007).

2.3. La profesionalización de la función directiva en España

El término de *profesionalización* remite a la capacitación y dotación de condiciones profesionales para el desempeño de una función, a la estructuración de niveles o cuerpos

profesionales específicos y acreditados para la misma y, sobre todo, desde la perspectiva del desarrollo de competencias complejas, a los procesos de conformación identitaria. Es sabido que la profesionalización incluye las características de ocupación, vocación, organización, formación, orientación de servicio y autonomía (Tenorth, 1988). Su indefinición, total o parcial (y desde dentro, o debido a instancias externas), dificulta un ejercicio responsable y eficaz de la profesión y conlleva procesos de semiprofesionalización e, incluso, de desprofesionalización. Valle y Martínez (2010) analizan la función directiva en ocho países europeos a partir de los *indicadores de selección, requisitos de acceso, evaluación posterior, condiciones laborales y competencias*, y señalan que todavía son comunes los retos de mejorar su formación específica, aumentar la autonomía de su gestión, equilibrar sus tareas administrativas y pedagógicas y reconocer profesionalmente la función directiva para hacerla más atractiva. Gairín y Castro (2010) subrayan, además, como un desafío pendiente, la definición del modelo de dirección.

En Europa se han desarrollado tres modelos de dirección en relación al grado de descentralización educativa de cada país (Estruch, 2002a, 2002b):

- *Dirección pedagógica-profesional*, que asume las responsabilidades de la calidad del centro en sistemas educativos muy descentralizados (países del norte de Europa).
- *Dirección buro-profesional*, que prima funciones de representante de la Administración en sistemas educativos más centralizados (Francia, Italia, Bélgica y Grecia).
- *Dirección buro-participativa*, modelo intermedio en el que los directores son elegidos democráticamente por miembros de la comunidad educativa pero nombrados por la Administración (Portugal y España).

En otros países europeos, a diferencia de España, la profesionalización de la dirección se reflejaba en aspectos como: selección con criterios profesionales, procedencia del director desde otros centros, estabilidad en el cargo, capacitación especializada para la gestión y toma de decisiones, y elevados prestigio, retribución e interés por el desempeño de la dirección en la carrera profesional. Destacaban también las funciones de jefe de personal y de impulsor de la renovación educativa, así como la evaluación del cargo y la rendición de cuentas (Estruch, 2002a).

En defensa de la dirección democrática, en España se habría producido una asimilación entre dirección profesional y *gerencialismo*. Tras el modelo de dirección vitalicia previo a la LGE, se repulsa la especialización de la función directiva y se aboga por el *progresismo y la cultura autogestionaria* como alternativa a la autarquía (Antúnez, 2000; Estruch, 2002a, 2002b; García, Poblete y Villa, 2006). Defender que el director fuera elegido de entre los docentes manteniendo igual rango profesional como ocurre en la *Ley reguladora del Derecho a la Educación (LODE)* (MEC, 1985), respondía a lo anterior y colaboraba con su *no profesionalización* en el sentido, sobre todo, de la escasa formación requerida para el acceso y la falta de soportes legales y de capacitación para el aprendizaje y desempeño de tareas directivas altamente complejas.

Una consecuencia recogida en los informes del Consejo Escolar del Estado ha sido la baja disponibilidad a la dirección escolar desde los cursos 1988-89 hasta bien recientemente, reflejada también por estudios sobre dirección en España (Antúnez, 2000; Batanaz, 2005; Cantón y Arias, 2008; Aramendi, Teixidó y Bernal, 2010). Leyes recientes han pretendido atajar ese problema y, en parte asociada a la nueva legislación, por ejemplo en Cataluña,

actualmente se estaría invirtiendo esa tendencia: en 2010-2011 se presentaron 1.015 solicitudes para formarse (condición para optar a un concurso-oposición de plazas) y ocupar 180 plazas de director y en 2011-2012 hubo 383 solicitudes para 90 plazas².

En todo caso, la no profesionalización y el modelo administrativo buro-participativo, habrían contribuido a una *identidad difusa* de los directores escolares: se autodefinirían más desde su identidad docente que desde la directiva, desarrollando en mayor medida el rol *primus inter pares* que el de autoridad (Pérez, Barquín y Angulo, 1999; García, Poblete y Villa, 2006; Cantón y Arias, 2008; Gairín y Castro, 2010). Como se recoge, esa identidad docente puede ser congruente con el ejercicio de un liderazgo pedagógico pero no debe sustituir a la identidad directiva. Además, cuando los equipos directivos asumen en mayor grado su responsabilidad de dirección, muestran comportamientos más eficaces, aunque los ejerzan desde el rol ejecutivo más que desde el pedagógico y estén más orientados a actividades internas que a externas.

Un sistema de *acceso a la dirección* también indefinido incrementa la identidad difusa. Montero (2008, 2010) resaltaba diferencias importantes entre las comunidades autónomas españolas: poca o difusa valoración de la experiencia previa y de la posición de profesional externo o interno al centro al que postula como director, diferente valor de los proyectos de dirección en las evaluaciones y selecciones (leyes de algunas comunidades lo exigían mientras otras lo consideraban sólo mérito).

Por último, la profesionalización depende, en gran parte, de los modelos de formación establecidos, en este caso, para el aprendizaje de la función directiva. Su formación previa debería ser rigurosa y la permanente debería basarse, fundamentalmente, en procesos de investigación-acción colaborativos con otros centros del entorno y de reflexión colegiada sobre los propios contextos de trabajo, es decir, aprovechando los entornos formativos del propio trabajo y desempeño (Ainscow y West, 2008; Gairín, 2012), cosa que parece no ocurrir en España según Gómez (2011). Esta autora revela la disparidad en la formación exigida para acceder a la función directiva en las diferentes comunidades autónomas españolas (sobre todo en cuanto a contenidos, modalidades formativas, evaluación del aprendizaje y transferencia de la formación), así como la debilidad del continuum formativo a lo largo de la carrera directiva que sólo unos pocos países de la OCDE tendrían resuelto.

3. Evolución legislativa hacia la profesionalización de la función directiva escolar: ¿participación vs. control?

El estado actual de la función directiva resulta de la evolución histórica de la función directiva en España a través de su desarrollo legislativo. A partir de la mitad del siglo XX, esta evolución se caracteriza por una larga dictadura, seguida de una democracia basada en la alternancia política entre dos partidos: Partido Socialista Obrero Español (PSOE) y Partido Popular (PP), exceptuando un primer periodo de transición gobernado por Unión de Centro Democrático (UCD).

² El País (2012). *Rigau exigirá formación específica a los directores de colegios e institutos*. Disponible en http://ccaa.elpais.com/ccaa/2012/02/07/catalunya/1328645002_839750.html

Para Estruch (2002a, 30) los gobiernos han abordado la educación “oscilando entre dos opciones: la de controlar los centros y la de ceder parte del control a los estamentos docentes. Una ha generado burocracia; la otra, corporativismo, lastres que han frenado la posibilidad de una dirección profesional y autónoma. De hecho, la historia del modelo directivo español es la de la distinta proporción en que se han combinado estos dos factores”.

Analicemos, de esa evolución, los siguientes indicadores: acceso a la dirección, formación específica, funciones o competencias asignadas y reconocimiento profesional.

El primer cuerpo de directores profesionales aparece con la *Ley de Educación Primaria* (MEN, 1945)³. Éstos son responsables de cuestiones organizativas, académicas, económicas y de gestión de personal aunque, de hecho, actúan como delegados de la Administración en el centro con escasa capacidad decisoria.

En el contexto de modernización de finales de la dictadura se promulga la *Ley General de Educación-LGE* (MEC, 1970), que introduce la participación de los profesores en la gestión de los centros. Regula el acceso al cargo de director:

“Todo Centro de Educación General Básica tendrá un Director (...) asistido por el Claustro de Profesores y por un Consejo Asesor, en el que estarán representados los padres de los alumnos. El Director será nombrado, de entre los Profesores titulares del Centro, por el Ministerio de Educación y Ciencia, de acuerdo con las normas reglamentarias y oído el Claustro y el Consejo Asesor” (Art. 60.1).

Al director, a la vez que mantiene sus anteriores funciones como representante de la Administración, se le asignan roles de animador, coordinador y apoyo técnico de los profesores, además de funciones docentes. Debe entonces conjugar los intereses de la Administración y los del Claustro y el Consejo Asesor que lo ha elegido. Por otra parte, se prevé una formación específica: “(...) se les exigirá una especial formación educativa y un reentrenamiento periódico que les habilitará para ejercer permanentemente las funciones directivas” (Art. 110.3).

La democracia inicia un proceso de descentralización que otorgará competencias a las comunidades autónomas en diferentes ámbitos, entre ellos, la educación (Artículo 27 de la Constitución de 1978). Este proceso de transferencia se inicia en 1981 en Cataluña y País Vasco y culminará en el año 2000. Durante ese periodo, dos nuevas leyes estatales introducen una regulación específica del funcionamiento de los centros educativos:

- La *Ley Orgánica que regula el Estatuto de Centros Escolares-LOECE* (MEC, 1980), promovida por UCD, significó un paso hacia la participación en el gobierno de los centros. Se incorporan a los Consejos de Dirección representantes de alumnos, personal no docente y de la corporación municipal.
- Durante el gobierno del PSOE (1982-1996) la *Ley reguladora del Derecho a la Educación-LODE* (MEC, 1985) profundiza en la participación democrática de todos los sectores de la comunidad educativa con representación de profesores, alumnos, padres y otros agentes sociales. Así se instauran los Consejos Escolares como responsables últimos del funcionamiento de los centros, desde la elección del director hasta cuestiones académicas como: “Aprobar y evaluar la programación general del

³ La dirección no fue abordada explícitamente por leyes anteriores, aunque la Ley Moyano (1895) contempló una función de control externo y posteriormente se creó el cuerpo de inspectores con funciones de orientación (Decreto de 2-12-1932).

Centro que con carácter anual elabore el equipo directivo" (Art. 42.f). Las funciones del director siguen cuatro líneas de actuación (Art. 38): representar al centro y a la Administración, dirigir y coordinar las actividades, ejercer de jefe de personal y gestionar la economía. El único requisito para el acceso a la dirección es ser profesor del centro "con al menos un año de permanencia en el mismo y tres de docencia" (Art. 37.2.). No se especifican aspectos relativos al reconocimiento profesional ni a exigencias de formación.

Durante su tercer mandato, ese mismo gobierno se plantea una revisión profunda del sistema educativo con la *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo-LOGSE* (MEC, 1990). Su Título IV habla de la calidad de la enseñanza y de la formación del profesorado y sólo en su artículo 58 se hace mención a la gestión de los centros y al papel de los directores: "2. Los centros públicos dispondrán de autonomía en su gestión económica en los términos establecidos en las leyes" y "3. Las Administraciones educativas favorecerán el ejercicio de la función directiva en los centros docentes mediante la adopción de medidas que mejoren la preparación y la actuación de los equipos directivos de dichos centros". Se mantiene el sistema de elección y las funciones de directores y la composición y responsabilidades de los consejos escolares en el funcionamiento de los centros establecido por la *LODE*.

La *LOGSE* no comporta grandes modificaciones respecto a la organización y gestión de centros. Estos aspectos se abordan en profundidad en la *Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes-LOPEGCD* (MEC, 1995) y se avanza hacia una posible profesionalización de los directores:

- Se regula la autonomía de centros (apuntada en la *LOGSE*), concretándola en la elaboración de los Proyectos Educativos, ejes de los programas de dirección.
- Se establecen los aspectos retributivos y el reconocimiento como mérito profesional, aunque, de hecho, no se desarrollan en su totalidad.
- Se explicitan requisitos de acceso a la dirección: Experiencia docente (mínimo cinco años) y destino definitivo en el centro a dirigir (mínimo un curso), así como acreditación para el ejercicio de esa función superando un programa de formación específica y valoración positiva de la experiencia previa de gestión.
- Aunque seguirán siendo elegidos por el Consejo Escolar, el programa de dirección deberá "incluir la propuesta de los órganos unipersonales (...) los méritos de los candidatos acreditados y las condiciones que permitieron su acreditación para el ejercicio de la función directiva" (Art. 17.4).

En 1996 gana las elecciones el Partido Popular y tras alcanzar la mayoría absoluta promulga la *Ley de Calidad de la Educación-LOCE* (MECD, 2002), enfatizando en su preámbulo, "la intensificación de los procesos de evaluación de los alumnos, de los profesores, de los centros y del sistema en su conjunto, de modo que unos y otros puedan orientar convenientemente los procesos de mejora". La dirección de centros adquiere un papel relevante, especialmente en los procesos de evaluación y rendición de cuentas ante la Administración.

El candidato deberá tener, previo al acceso, una formación inicial específica. Se selecciona mediante un concurso de méritos, valorado por una comisión formada por la propia Administración y con, al menos, un 30% de miembros de la comunidad educativa, de los cuales como mínimo el 50% son profesores del Claustro. "Los directores así nombrados serán

evaluados a lo largo de los tres años. Los que obtuvieren evaluación positiva, adquirirán la categoría de Director para los centros públicos" (Art. 89.3). Durante ese periodo los directores deberán realizar una formación continua. También se reconoce el ejercicio de la dirección en diversos aspectos: económicos (Art. 94.1 y 94.4), profesionales para la "provisión de puestos de trabajo en la función pública docente, así como para otros fines de carácter profesional, dentro del ámbito docente" (Art. 94.2) y funcionales, pudiendo estar exentos de docencia directa (Art. 92.4). Se amplían las funciones y competencias adjudicadas: impulso de la colaboración familiar y entorno (Art. 79.g), promoción de planes de mejora de calidad educativa y proyectos de innovación e investigación (Art. 19.k) y procesos de evaluación interna y externa (Art. 79.l).

En 2004 un nuevo gobierno (PSOE) aprueba la vigente *Ley Orgánica de Educación-LOE* (MEC, 2006). En esta ley se mantienen los requisitos de experiencia y antigüedad en el centro que se fijaron en la LOGSE y se recupera de la LOPEGCD el requisito de la presentación de un proyecto de dirección acorde con el Proyecto Educativo de Centro.

La selección de los directores recae, como en la ley anterior, en una comisión formada por representantes de la Administración educativa y el centro, aunque se concede una mayor participación a la comunidad educativa: al menos un tercio de la comisión deben ser representantes del Claustro y otro tercio miembros del Consejo Escolar que no sean profesores.

Para poder ser nombrados directores, posteriormente a la selección, deberán acreditar una experiencia mínima de dos años en la función directiva o bien superar un programa de formación inicial que deberán organizar las Administraciones educativas, aunque no se dan indicaciones sobre sus características.

Las funciones y competencias del director (Art. 132 LOE) denotan una concepción más profesionalizadora: se refuerza el reconocimiento profesional y retributivo (Art. 139) y se entiende la dirección desde una visión de liderazgo pedagógico, de mediación de conflictos, de relación con las familias y con la comunidad, así como de evaluación del centro y representante de la Administración.

En este marco legislativo general y en el ejercicio de sus competencias, las diferentes autonomías concretan las leyes educativas para su ámbito de actuación a diferente ritmo

Actualmente, todas las comunidades autónomas tienen ya sus correspondientes leyes educativas, y han regulado de manera específica tanto la selección como la formación inicial necesaria para acceder al cargo. Remitimos a un estudio comparativo entre las diferentes comunidades autónomas realizado, sobre este tema, por Gómez (2011). En este trabajo nos centraremos en el caso de la comunidad de Cataluña. En su *Ley de Educación-LEC* (Generalidad de Cataluña, 2009), vincula la autonomía de centros a la complejidad del desarrollo de la función directiva (artículo 116) y apuesta por su profesionalización en tanto aprueba dos decretos referidos expresamente a la gestión y dirección de centros⁴:

- El *Decreto de autonomía de los centros educativos* (Generalidad de Cataluña, 2010a) (en adelante, *Decreto de autonomía*) propone un liderazgo fuerte y distribuido con una autonomía supeditada a la evaluación de resultados y procesos, de forma que "sea en el ámbito del centro y de su dirección donde se sitúe el eje central de la

⁴ Traducción propia del catalán

toma de decisiones y (...) donde se sitúen de manera distribuida entre su personal profesional las diversas tomas de decisiones” (Preámbulo).

- *El Decreto de la dirección de los centros educativos públicos y del personal directivo profesional docente* (Generalidad de Cataluña, 2010b) (en adelante, *Decreto de dirección*) es aún más explícito:

“El ejercicio de la autonomía en los centros públicos exige a las direcciones de los centros desarrollar liderazgo educativo, lo que comporta disponer de capacidades y competencias profesionales específicas para formular y desarrollar propuestas pedagógicas organizativas y de gestión al servicio de la consecución de la excelencia pedagógica en un contexto de equidad. Así mismo el ejercicio del liderazgo en los centros educativos se orienta a estimular la participación de la comunidad escolar, especialmente en el consejo escolar y en el claustro” (Preámbulo).

Este último decreto diferencia dos figuras directivas establecidas por la *LEC*: *personal directivo profesional docente* que ejercerá en centros complejos y de difícil gestión y *personal directivo docente* que lo hará en el resto.

Para acceder al cargo de director profesional se exige, además del requisito general de tener cinco años de experiencia docente y uno en el centro al que opta, una experiencia mínima de cuatro años como director con una evaluación positiva. Se valora también, entre otras cosas, la experiencia en otros órganos de gestión unipersonal, así como la experiencia en diversos contextos (Art. 35 Decreto de dirección).

También se regula el acceso a la dirección y la composición de la comisión de selección, que estará formada por tres miembros de la Administración, tres miembros no docentes del Consejo Escolar y tres miembros del Claustro, así como la valoración de méritos:

“El concurso de méritos para la selección de la dirección consta de dos fases eliminatorias. En la primera fase se valoran los méritos relacionados con la competencia y la experiencia profesional de los aspirantes en el ámbito de la gestión y la docencia en centros y servicios educativos, así como la formación específica y la formación académica general. En la segunda fase se valoran el proyecto de dirección y la capacidad de liderazgo de las personas candidatas” (Art. 17.1).

El proyecto de dirección, además de concretar su despliegue pedagógico y organizativo, debe “incluir unos indicadores, derivados de los que establece el proyecto educativo del centro, para evaluar el ejercicio de la dirección” (Art. 23.1), que se explicitan en el Artículo 25. Tras la selección, para ser nombrado director, éste deberá superar una formación específica organizada y gestionada por la Administración o centros universitarios homologados por ésta. Ya iniciados estos procesos formativos, todavía es pronto para evaluar su impacto.

Las funciones del director se agrupan (Art. 5-12 *Decreto de dirección*) en los siguientes ámbitos de actuación:

- De representación de la administración en el centro
- De dirección pedagógica y liderazgo
- De relación con la comunidad escolar
- En materia de organización y funcionamiento
- Específicas en materia de gestión

- Específicas como jefe de personal
- En materia de jornada y horario del personal
- Otras atribuciones en materia de personal

A estas funciones, para el caso de los directores profesionales, se añaden otras más específicas (Art. 39 *Decreto de dirección*). Son de interés la determinación de objetivos anuales o la gestión de personal en aspectos como asignar complementos retributivos a los docentes en función de su implicación en la mejora de los rendimientos escolares, siempre teniendo en cuenta los criterios establecidos por el gobierno y los recursos asignados al centro.

La evaluación de la dirección (Art. 33 *Decreto de dirección*) se basa en el desarrollo de las funciones establecidas, la aplicación y los resultados del proyecto de dirección y del proyecto educativo de centro atendiendo a los indicadores de progreso del mismo. Estos indicadores, establecidos de manera contextualizada en cada centro, han de hacer referencia a resultados, procesos, recursos y condiciones de equidad. Se tiene en cuenta la práctica inclusiva, las evaluaciones de competencias básicas, las evaluaciones externas del alumnado y los datos relativos al contexto socioeducativo y al abandono escolar (Art. 57 *Decreto de autonomía*). En el caso del director profesional la evaluación se realizará anualmente (Art. 41 *Decreto de dirección*).

Además de la formación citada previa al acceso, para todas las figuras directivas la Administración Educativa ha de promover una formación permanente que será valorada en su carrera docente y especialmente para la acreditación de los directores profesionales (Art. 29 *Decreto de dirección*).

El reconocimiento de la función directiva se recoge en estos decretos: una evaluación positiva de su desempeño constituirá un mérito para la carrera profesional del director (Art. 42 *Decreto de dirección*) reflejándose en un complemento retributivo (Art. 61 *Decreto de autonomía* y Art. 30 *Decreto de dirección*). En el caso de los directores profesionales, el reconocimiento les merita, además, para ocupar otros cargos de la Administración, no necesariamente educativa. El director es considerado como autoridad pública y "autoridad competente para defender el interés superior del niño" (Art. 4 *Decreto de dirección*).

4. Conclusiones: ¿dónde estamos en la profesionalización de la función directiva?

El equilibrio entre la profesionalización de la función directiva y el ejercicio de la participación de la comunidad educativa, integrados en el modelo teórico actual de liderazgo, no ha marcado hasta ahora la evolución legislativa de esa función en España. Las leyes no se han traducido suficientemente en la dotación de recursos de liderazgo a los directores. Más allá de formulaciones teóricas y normativas, el desarrollo profesional de la figura directiva precisa de experiencias de formación y de aprendizaje rigurosas porque se trata de una función altamente compleja e interactiva, que implica la construcción social -ética, teórica y práctica- de un profesional total en contextos de complejidad.

El recorrido legislativo de la educación, excesivamente politizado, habría desviado el debate sobre la profesionalización de la función directiva hacia discursos partidistas y desprofesionalizadores -entre *gerencialismo* y *progresismo*-. Mientras, la presión por

desarrollar liderazgos eficaces sólo se habría resuelto por medio de rendición de cuentas autonómicas, nacionales e internacionales.

Caracterizar profesionalmente la función directiva en España desde mediados del siglo XX, implica abordar aspectos interdependientes como las condiciones de acceso (selección y evaluación posterior) y de reconocimiento profesional, funciones y competencias requeridas, así como aspectos relativos a la formación específica articulada para su desempeño.

En cuanto a su acceso y reconocimiento profesional, recientes estudios (Montero, 2008, 2010; Aramendi, Teixidó y Bernal, 2010; Gairín y Castro, 2010;) asociaban la preocupante y crónica falta de candidatos a la dirección escolar en nuestro país a los bajos niveles de satisfacción e incentivación, a las dificultades de desempeño, así como a sistemas de acceso poco específicos y demasiado contingentes a criterios establecidos desde leyes autonómicas. Actualmente se muestra una tendencia a la profesionalización en el despliegue autonómico analizado.

Destaca la evolución del acceso a la dirección, desde el nombramiento directo desde la Administración (*Ley de Educación Primaria*) hasta la selección por parte de una comisión formada por miembros de la Administración y alta representación de la comunidad educativas (LOE). Si con la LGE el único requisito era ser profesor del centro, la LOE exige del funcionario cinco años de experiencia docente (uno como mínimo en el centro), así como un proyecto de dirección acorde con el proyecto educativo del mismo. El *Decreto de dirección catalán* valora, además, la capacidad de liderazgo, aunque no se especifica de qué forma y exige cuatro años de experiencia como director a la figura del director profesional.

Coherentemente, se ha pasado desde el reconocimiento como cuerpo específico de los directores escolares (*Ley de Educación Primaria*), hasta reconocimientos que consolidan el desempeño de cargos directivos con complementos retributivos a lo largo de toda la carrera profesional (LOCE) y reconocimientos profesionales considerando al director una *autoridad pública* (LOE).

Algunas leyes autonómicas actuales que despliegan la LOE, como el caso de la catalana (*LEC y Decreto de dirección*), reconocen como mérito retribuido la evaluación positiva de su cargo y diferencian dos figuras directivas: *el personal directivo docente y el personal directivo profesional docente*.

Las funciones establecidas por la legislación española habrían evolucionado desde la LGE, que asigna la representación administrativa y la de jefe de personal (coordinador, animador y apoyo técnico del profesorado), hasta la LOCE que encarga a la figura directiva funciones de evaluación interna y externa, colaboración familiar y con el entorno y promoción de planes de mejora, innovación e investigación para aumentar la calidad educativa. En este sentido, desde la LOCE, España se habría situado entre el modelo buro-participativo y buro-profesional. Esa ley, aun sin superar el falso debate entre control y participación, incrementa rasgos de profesionalización directiva. Posteriormente, la LOE aumentará estos rasgos contemplando funciones de liderazgo académico y distribuido (no explicita todavía el *contextualizado*) y resolución de conflictos. En definitiva, se trata de asumir la complejidad relacional, emocional y estratégica de la función directiva, respondiendo a una visión más integral y actualizada.

El desempeño de una dirección pedagógica, distribuida y contextualizada requiere concebir la función directiva como altamente compleja y urdida desde múltiples dimensiones que se despliegan tanto interna como externamente:

- morales, por su elevado compromiso educativo y concepciones de altas expectativas,
- estratégicas y técnicas, por la exigencia de unas capacidades específicas, sobre todo, de autoevaluación institucional y evaluación-control del aprendizaje tanto de los alumnos como del mismo centro, *aprendizaje organizacional*,
- relacionales y de colaboración, ya que demanda coordinación y trabajo en red con la comunidad,
- emocionales por el desarrollo de interacción positiva, negociación y resolución de conflictos.

Así, la profesionalización de la función directiva pasa, una vez clarificadas las competencias esenciales, por facilitar la construcción de identidades directivas, sobre todo, dotando a los directores de experiencias de dirección colegiada y en red con otros centros y orientada a la autoevaluación institucional para la mejora, la coordinación interna y externa y el fortalecimiento de la colaboración entre los tutores y las familias. Estas funciones, aun siendo consideradas por los mismos directores como importantes, no llegan a desarrollarse por falta de estrategias, de cultura de liderazgo y de identificación con una dirección compleja. Esto queda patente en el trabajo realizado por Iranzo, Barrios y Tierno (2008), donde, según los propios equipos directivos con larga experiencia en cargos de dirección escolar, se destaca cómo procesos de investigación-acción colaborativa permiten abordar necesidades formativas y de capacitación que no se derivan por sí solas de las diferentes leyes (*LOPEGCD*, *LOCE* y *LOE*), a pesar de que éstas aborden una cierta profesionalización de la función directiva y de su complejidad.

En ese mismo sentido, la evolución legislativa no ha llevado a mecanismos de formación profesionalizadora rigurosos. La primera referencia explícita a la formación de los directores se produce en la *LGE*, pero no es hasta la *LOPEGCD* cuando se empieza a concretar aludiendo a un *programa de formación*. Desde la *LOCE* la formación específica es un requisito para el acceso. En Cataluña actualmente (*Decreto de dirección*) está en manos de la Administración o de centros universitarios homologados. En cuanto a la formación continua durante el ejercicio del cargo es un mérito en la evaluación del desempeño y la administración catalana "ha de promoverla".

Sólo una formación específica desde procesos de *investigación-acción* colaborativos con otros centros del entorno y de reflexión colegiada contextualizada permite, a medio y largo plazo, desarrollar la propia organización y conseguir un éxito escolar sostenible. Son procesos que permiten desarrollar funciones complejas, reconstruir socialmente las concepciones sobre inclusividad, interculturalidad, altas expectativas educativas y formas de participación con familias, alumnos y comunidad, para lo cual se ha de partir de la idea de liderazgo desde una perspectiva más de equipo que individual, en la línea que apuntan Pareja (2007) y Gómez (2011). Esta última autora coincide con nosotras en reclamar una formación de los directores para el liderazgo pedagógico que parta de las necesidades reales de cada centro, analice el currículum, elabore proyectos contextualizados y dote de recursos para la comunicación y la relación interna y externa de los centros con su comunidad.

En ese mismo sentido, también coincidimos en que los formatos academicistas deben dar paso a diseños formativos que combinen modalidades formativas, enfatizen las metodologías participativas y sociales (Ainscow y West, 2008), y faciliten la autoevaluación institucional y la evaluación de los aprendizajes, la coordinación interna y externa y la colaboración inter-centros (Iranzo, Tierno, Barrios, 2008a, 2008b). Una formación con tutela

desde instancias de soporte al desarrollo profesional y fórmulas de colegialidad entre directores expertos y noveles se considera también imprescindible.

La idea que queremos resaltar, más allá de considerar que se está avanzando en la regulación de la dirección escolar es que, por sí solas, ni las leyes, ni la presión teórica de la comunidad internacional hacia modelos de dirección eficaz y compensatoria de desigualdades socioeducativas, ni siquiera el empeño corporativo por fortalecer profesionalmente la función directiva, conseguirán la fuerte capacitación de la función directiva que se requiere. Desarrollar competencias críticas u orientadas a la innovación y no sólo técnico-ejecutivas, requiere tomarse muy en serio la dificultad y, en consecuencia, la prioridad de establecer mecanismos eficaces de formación y de consolidación que incluyan las estrategias y los contenidos anteriormente mencionados. La profesionalización de la dirección escolar implica que la identidad de los directores incorpore su imagen como entidad mediadora e impulsora en los centros y en contacto con otros directores, centros y entidades sociales, y se dote de recursos y de experiencias para ello.

Todo ello reclama urgente y prioritariamente, además, un pacto por la educación que permita, de una vez en España, un espacio ético, teórico y práctico y, con ello, una profesionalización más liberada de la pugna partidista en la que se ha visto inmersa a lo largo de los últimos cuarenta años.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M., Hopkins, D., Soutworth, G. y West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. y West, M. (2008). *Mejorar las escuelas urbanas. Liderazgo y colaboración*. Madrid: Narcea.
- Antúnez, S. (2000). *La acción directiva en las instituciones educativas*. Barcelona: ICE-Cuadernos de Educación.
- Aramendi, P.; Teixidó, J. y Bernal, J.L. (2010). El acceso a la dirección escolar en los centros públicos del País Vasco. *Revista Española de Pedagogía*, 246, 313-332.
- Batanaz, L. (2005). El acceso a la dirección escolar: Problemas y propuestas. *Revista Española de Pedagogía*, 232, 443-470.
- Belbin, R. M. (1981). *Equipos directivos: el porqué de su éxito o fracaso*. Bilbao: Belbin Associates.
- Belbin, R. M. (1993). *Roles de Equipo en el trabajo*. Bilbao: Belbin Associates.
- Bolívar, A. (2006). Evaluación institucional: entre el rendimiento de cuentas y la mejora interna. *Gest. Ação, Salvador*, 9 (1), 37-60.
- Bolívar, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (5), 79-106.
- Cantón, I. y Arias, A.R. (2008). La dirección y el liderazgo: aceptación, conflicto y calidad. *Revista de Educación*, 345, 229-254.
- Cheng, Y. C. (2011). Towards the 3rd Wave School Leadership. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (2), 253-275.

- Dyson, A. (2008). Más allá de las puertas de la escuela: contexto, desventajas y "escuelas urbanas". En M. Ainscow y M. West, *Mejorar las escuelas urbanas. Liderazgo y colaboración* (pp. 159-173). Madrid: Narcea.
- Estruch, J. (2002a). *Dirección profesional y calidad educativa*. Barcelona: Praxis.
- Estruch, J. (2002b). Hacia la profesionalización de la dirección de centros escolares. *Revista de Educación*, 329, 77-90.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a Culture of Change*. San Francisco: Jossey Bass.
- Gairín, J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. En VV.AA., *Liderazgo y organizaciones que aprenden. III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos* (pp.73-135). Bilbao: ICE Universidad de Deusto.
- Gairín, J. y Castro, D. (2010). Situación actual de la dirección y gestión de los centros de enseñanza obligatoria en España. *Revista Española de Pedagogía*, 247, 401-416.
- Gairín, J. (Coord.) (2012). *Gestión del conocimiento y desarrollo organizativo: formación y formación corporativa*. Madrid: Wolters Kluwer.
- García, A., Poblete, M. y Villa, A. (2006). La función directiva: un problema sin resolver. Tres décadas de formación, investigación y acción. *XXI. Revista de Educación*, 8, 13-34.
- Generalidad de Cataluña (2009). Llei d'Educació. *DOGC*, 5422, de 16.VII.2009, 56589-56682.
- Generalidad de Cataluña (2010a). Decret d'autonomia dels centres educatius. *DOGC*, 5686, de 5.X.2010, 61485-61519.
- Generalidad de Cataluña (2010b). Decret de la direcció dels centres educatius públics i del personal directiu professional docent. *DOGC*, 5753, de 11.XI.2010, 82840-82863.
- Gómez, A. M. (2011). La descentralización de la formación inicial para la dirección escolar en España. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15 (2). Disponible en <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev152COL2.pdf>
- Hopkins, D. y Higham, R. (2007). *System leadership: mapping the landscape*. Disponible en <http://www.davidhopkins.co.uk/articles/systemleadership.pdf>
- Informe McKinsey & Co. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. Disponible en <http://mckinseysociety.com/how-the-worlds-most-improved-school-systems-keep-getting-better>
- Iranzo, P.; Barrios, CH. y Tierno, J. M. (2008). Una experiencia para la mejora de la función directiva en centros inmersos en contextos de dificultad. *Aula de Innovación Educativa*, 171, 38-43.
- Iranzo, P.; Tierno, J. M. y Barrios, Ch. (2008a). És possible la col·laboració entre la família i l'escola en contextos de dificultat?. *Guix*, 348, 33-39.
- Iranzo, P.; Tierno, J. M. y Barrios, Ch. (2008b). La coordinación docente. Clave para construir un proyecto colectivo. *Cuadernos de Pedagogía*, 382, 32-35.
- MEC (Ministerio de Educación y Ciencia) (1970). Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE). *BOE*, 187, de 6.VIII.1970, 12525-12546.
- MEC (1980). Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE). *BOE*, 154, de 27.VI.1980, 14633-14636.

- MEC (1985). Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE). *BOE*, 159, de 4.VII.1985, 21015-21022.
- MEC (1990). Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). *BOE*, 238, de 4.X.1990, 28927-28942.
- MEC (1995). Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEGCD). *BOE*, 278, de 21.11.1995, 33651-33665.
- MEC (2006). Ley Orgánica de Educación (LOE). *BOE*, 106, de 4.V.2006, 17158-17207.
- MECD (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte) (2002). Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE). *BOE*, 307, de 24.XII.2002, 45188-45220.
- MEN (Ministerio de Educación Nacional) (1945). Ley de Educación Primaria. Madrid, Magisterio Español.
- Montero, A. (2008). El acceso a la dirección en el sistema educativo español. Dificultades para la definición de un modelo. *Revista de Educación*, 347, 275-298.
- Montero, A. (2010). Dirección profesional y selección de directores en el sistema educativo español. *Revista Española de Pedagogía*, 247, 417-435.
- Mulford, B. (2006). Leadership and quality secondary education. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 10 (1). Disponible en <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev101-ART2.pdf>
- Murillo, F. J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (4e), 11-24. Disponible en <http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art2.pdf>
- OCDE (2009) *Mejorar el liderazgo escolar*. Disponible en <http://www.oecd.org/education/preschoolandschool/43913363.pdf>
- Pareja, J.A. (2007). Conflicto, comunicación y liderazgo escolar: los vértices de un triángulo equilátero. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15 (2). Disponible en <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev113COL3.pdf>
- Pérez, A. I.; Barquín, J. y Angulo, J. F. (Eds.) (1999). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- Sammons, P. y Bakkum, L. (2011). Effective Schools, Equity and Teacher Effectiveness: A Review to the Literature. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15 (3). Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev153ART2.pdf>
- Simons, H. (1995). La autoevaluación escolar como proceso de desarrollo del profesorado: En apoyo a las escuelas democráticas (pp. 220-242). En VV.AA. *Volver a pensar la educación*. Madrid: Morata.
- Stoll, L. y Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas: reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro.
- Tenorth, H.E. (1988). Profesiones y profesionalización: un marco de referencia para el análisis histórico del enseñante y sus organizaciones. *Revista de Educación*. 285, 77-92.
- Valle, J. M. y Martínez, C. A. (2010). La dirección de centros escolares en Europa en perspectiva comparada. ¿De los modelos tradicionales a un "supra-modelo" nacional?. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 1 (1), 55-68.