

## Análisis de las competencias de los directivos escolares: La profesionalización del director

### **Sandra Vázquez Toledo**

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Universidad de Zaragoza

[svaztol@unizar.es](mailto:svaztol@unizar.es)

### **Marta Liesa Orús**

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Universidad de Zaragoza

[martali@unizar.es](mailto:martali@unizar.es)

### Resumen

Este artículo realiza una propuesta sobre el perfil directivo basado en las competencias que facilitan el éxito y eficacia de la función directiva. El objetivo es servir de base a un modelo profesional basado en el perfil directivo. Ya que la falta de profesionalización percibida sobre el director educativo es uno de los factores actuales que influyen en la complejidad de ejercer dicha función en nuestros centros educativos. Para ello hemos analizado las competencias de los directores desde el marco normativo y la investigación. Los resultados obtenidos apuntan a que las competencias se sustentan en una doble perspectiva: el director líder y el director técnico-gestor, incidiendo en el liderazgo. Esto resultados nos permiten ajustar la formación, es decir, responder al perfil competencial del director de hoy en día, dando respuesta a las necesidades del mismo.

**Palabras clave:** educación, dirección, competencias, profesionalización, liderazgo

---

## Introducción

Coincidimos con Fernández (2002) en que el buen funcionamiento de un centro, depende de entre otros factores, de un buen ejercicio de la función directiva. Pero ser director hoy en día no es tarea fácil, esta función está llena de retos y tareas. Algunos de los factores que complejizan esta función son: a) 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 unos determinados conocimientos, aptitudes y capacidades específicas para poder desarrollar su función. b) Parte de esta situación, se debe a que estamos en una época de transformación social, tecnológica, cultural... que afecta directamente a la comunidad escolar (inmigración, integración de las nuevas tecnologías, entornos multiculturales, nuevas estructuras familiares, etc). c) 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 implica tareas relacionadas con la cooperación, participación, trabajo en equipo... 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, 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. Sin embargo, recibe presiones por ambos lados. Por todo ello, hablar de un correcto ejercicio de la función directiva implica hablar de profesionalización.

## **LA PROFESIONALIZACIÓN DE LA FUNCIÓN DIRECTIVA**

No cabe duda que el director de un centro educativo tiene que ser un profesional. Fernández (2002) expone que la dirección es una actividad con la suficiente entidad propia, como para ser reconocida como profesión y ratificamos tal afirmación. La función directiva no es sinónimo de función docente; porque el trabajo que realiza la persona que forma parte de un Equipo Directivo es distinto del docente propiamente dicho; porque sus tareas 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, hoy por hoy ser "director" no es una "profesión" en el sistema educativo español (Lorente, 2012: 23), pero sí un puesto de trabajo diferente al de profesor, tal y como hemos matizado, y que por lo tanto necesita ser profesionalizado.

Pero, ¿qué entendemos por profesionalización? Al revisar la numerosa literatura que aborda este asunto, nos hemos topado esencialmente con dos posicionamientos encontrados e incluso politizados sobre la profesionalización de la función directiva. Por un lado, la profesionalización entendida como un cuerpo distinto, buro-profesional, representante de la Administración en el centro y más cercano a la figura de gestor o gerente. Y por otro lado, la profesionalización entendida desde un enfoque de dirección buro-participativa, con una integración compleja de elementos administrativos y pedagógicos, selección por comisiones de selección en los propios centros, retorno a la condición de profesor una vez concluido el mandato (Montero, 2007: 95) y, la Administración interviene en el nombramiento y acreditación previa de los candidatos. Existe un debate abierto al respecto.

Al margen de posicionamientos que pueden tener tintes políticos, la profesionalización, en términos globales, podríamos entenderla 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 Poblet y García (2003) con la propia complejidad de la función.

## **2.1. MODELO DE DESARROLLO PROFESIONAL BASADO EN EL PERFIL DIRECTIVO**

Podemos definir el concepto de desarrollo profesional 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 Teixido (2007) al plantear 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 las funciones específicas de su ámbito de intervención. Se trataría de que el director desarrolle continuamente competencias –comportamientos observables- requeridas para un desempeño eficaz y eficiente de su función.

### **2.1.1. 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 necesarias que permiten desempeñar con éxito las funciones y tareas.

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

Para profundizar en el perfil de director esbozado en el marco normativo actual es necesario analizar las competencias -conjunto de conocimientos, 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 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, vamos a comenzar por acercarnos a las competencias y funciones. Recomendaríamos hacerlo a través del análisis que realiza Manuel Álvarez (2007) de la LOE, 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 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 liderazgo. Apenas seis funciones (en negrita) hacen referencia en la LOE a la competencia y rol de liderazgo frente a las dieciocho específicas del perfil administrativo. Esto se agudiza en la nueva ley, donde la proporción pasa a ser de seis a veintiuno. De este análisis se desprende que el perfil directivo que en la LOE ya tenía una orientación del director más cercana cómo gestor que líder pedagógico, en la LOMCE se refuerza, hay un claro predominio del carácter técnico-ejecutivo sobre el liderazgo.

<p align="center"><b>Funciones Director LOE</b> (Ley Orgánica de Educación 5/2006)</p>	<p align="center"><b>Funciones Director LOMCE</b> (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa 8/2013)</p>
<p><b>ÁMBITO EJECUTIVO</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ejerce la jefatura de todo el personal</li> <li>2. Garantiza el cumplimiento de las leyes y demás disposiciones</li> <li>3. Dirige y coordina todas las actividades centro</li> </ol>	<p><b>ÁMBITO EJECUTIVO</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ejerce la jefatura de todo el personal</li> <li>2. Garantiza el cumplimiento de las leyes y demás disposiciones</li> <li>3. Dirige y coordina todas las actividades centro</li> </ol>

<p>4. Propone a la Administración nombramientos</p> <p>5. Impone medidas disciplinarias que corresponda a los alumnos</p> <p>6. Convoca y preside reuniones</p> <p>7. Ejecuta los acuerdos adoptados en el ámbito de sus competencias</p> <p>8. Impulsa evaluación interna</p> <p>9. Colabora en la evaluación externa y del profesorado</p> <p>10. Ejerce la dirección pedagógica</p>	<p>4. Propone a la Administración nombramientos</p> <p>5. Impone medidas disciplinarias que corresponda a los alumnos</p> <p>6. Convoca y preside reuniones</p> <p>7. Ejecuta los acuerdos adoptados en el ámbito de sus competencias</p> <p>8. Impulsa evaluación interna</p> <p>9. Colabora en la evaluación externa y del profesorado</p> <p>10. Ejerce la dirección pedagógica</p> <p>11. Aprueba la obtención de recursos complementarios</p>
<p><b>ÁMBITO BUROCRÁTICO</b></p> <p>1. Contrata obras, servicios y suministros</p> <p>2. Autoriza gastos de acuerdo con el presupuesto</p> <p>3. Ordena pagos</p> <p>4. Visa las certificaciones y documentos oficiales</p>	<p><b>ÁMBITO BUROCRÁTICO</b></p> <p>1. Contrata obras, servicios y suministros</p> <p>2. Autoriza gastos de acuerdo con el presupuesto</p> <p>3. Ordena pagos</p> <p>4. Visa las certificaciones y documentos oficiales</p> <p>5. Aprueba Proyectos institucionales</p> <p>6. Decide sobre la admisión de alumnos</p>
<p><b>ÁMBITO INNOVACIÓN</b></p> <p>1. Promueve la innovación educativa</p>	<p><b>ÁMBITO INNOVACIÓN</b></p> <p>1. Promueve la innovación educativa</p>
<p><b>ÁMBITO INTEGRACIÓN</b></p> <p><b>1. Favorece la convivencia en el centro</b></p> <p><b>2 .Garantiza la mediación en la resolución de conflictos</b></p> <p><b>3. Impulsa colaboración familias</b></p>	<p><b>ÁMBITO INTEGRACIÓN</b></p> <p><b>1. Favorece la convivencia en el centro</b></p> <p><b>2 .Garantiza la mediación en la resolución de conflictos</b></p> <p><b>3. Impulsa colaboración familias</b></p>

<p><b>4. Fomenta clima escolar que favorece el estudio</b></p> <p><b>5. Impulsa acciones que favorezcan la formación integral en conocimientos y valores de los alumnos</b></p>	<p><b>4. Fomenta clima escolar que favorece el estudio</b></p> <p><b>5. Impulsa acciones que favorezcan la formación integral en conocimientos y valores de los alumnos</b></p>
<p>ÁMBITO INSTITUCIONAL</p> <p>1. Ostenta representación del centro</p> <p>2. Representa a la Administración educativa en el centro</p> <p>3. Colabora en Evaluación externa</p> <p><b>4. Impulsa colaboración con otras instituciones y organismos</b></p>	<p>ÁMBITO INSTITUCIONAL</p> <p>1. Ostenta representación del centro</p> <p>2. Representa a la Administración educativa en el centro</p> <p>3. Colabora en Evaluación externa</p> <p><b>4. Impulsa colaboración con otras instituciones y organismos</b></p>

Así mismo, no hemos de olvidar que todas estas funciones el director tiene que conjugarlas con la docencia que sigue impartiendo. Tema que 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 esta función pedagógica. A pesar de ello, los directores se identifican más con la docencia que con la dirección (Vázquez y Ángulo, 2006).

Por otro lado, si comparamos las competencias recogidas en el art. 132 de ambas leyes, observamos que éstas aumentan exponencialmente en la LOMCE, además de que se personalizan. Ahora el director tiene más poder decisorio de manera unilateral, quedando la participación y el trabajo en equipo mermadas, puesto que no se hace referencia explícita a ello. Así, la participación en los centros dependerá, en gran medida, de la orientación personal del director y ya que no existirá un marco normativo que la regule. Algunos autores consideran que proporcionar mayor poder unipersonal a la dirección en detrimento del Consejo Escolar conlleva el riesgo que éstos devengan en meros aplicadores de la normativa (Teixidó, 2010)

Continuando, y 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,

crea unas condiciones de acceso que establecen un perfil previo, al que deberán adaptarse los futuros candidatos. Por otra, fija unas reglas de permanencia en el cargo, de cese y de renovación del mandato que no solo condicionan al director, sino también a las autoridades educativas de las que depende. Mucho más que la lista de competencias legales, estas son las verdaderas reglas del juego, ya que acotan el margen de actuación del director” (Estruch, 2002a: 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 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 sumergirse en la exposición que realiza Bernal (2006)-. Pero hay que sumar a éstos que la LOMCE introduce la necesidad de poseer un certificado de aptitud previo al proceso (art. 134): “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 introduce además la valoración de forma especial 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 y la LOMCE existen diferencias claras, en cuanto a la composición de las comisiones (art. 135), 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 permitiendo también la presentación a otros centros. En la LOMCE la selección será realizada por una Comisión constituida por representantes de las Administraciones educativas y, al menos, en un treinta por ciento por



representantes del centro correspondiente. De estos últimos, al menos el cincuenta 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 lo que el centro pierde poder en la intervención (un 30%).

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

Así mismo, no podemos dejar de mencionar otro de los rasgos principales del modelo actual de dirección, que es el carácter temporal o transitorio -4 años en el cargo y 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 había partido. 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 iguales (Castro et al., 2011).

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

De 2004 a 2007 llevamos a cabo una investigación, entre 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, de los cuales en Zaragoza abordábamos 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 vamos a centrarnos en el análisis de las competencias directivas más demandadas desde la práctica educativa. De lo que se trata es de conocer y comprender cuales son las necesidades reales de la dirección escolar desde la perspectiva de los sujetos implicados, nos estamos refiriendo, a las competencias necesarias en este contexto para afrontar con la mayor eficacia la dirección. Para ello vamos a analizar qué tareas son valoradas como más relevantes por directores en ejercicio. Los resultados los hemos sintetizado en la siguiente tabla:

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

Observamos que los directores consideran como aspectos más importantes las relaciones interpersonales, la intervención en situaciones de conflictos o problemas de disciplina y los procesos de comunicación. Por otro, aquellos que son valorados con un grado menor de importancia se concretan en la realización de tareas administrativas y la organización de los servicios escolares (comedor y transporte). Seguimos con la misma línea del discurso, que refrenda lo que ya muchos análisis han puesto sobre la mesa, o sea los directores valoran como importante en el ejercicio del cargo aquellas tareas relacionadas con su liderazgo,

con la gestión de los recursos humanos. Mientras, siguen teniendo una consideración de poca relevancia a las tareas meramente administrativas, que, insistimos, son las que más tiempo les ocupan.

Por lo tanto, desde la práctica educativa el perfil del director que se demanda se aproxima en rasgos generales a la normativa, desde esa doble faceta como gestor y líder pedagógico, pero inclinando la balanza hacia 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, 2008). Para su confección se han tenido 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; Cardona y Chinchilla, 1999; Villa, 2003; Poblete, 2003; entre otros), diccionarios, y las aportaciones realizadas desde el GROC.

En dicha propuesta se trata de determinar que comportamientos observables favorecen el éxito y la eficacia de la función directiva. Los primeros resultados, a partir de un cuestionario pasado a 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: el control emocional, liderazgo, fortaleza interior y adaptación al cambio. Y las que menos dificultad presentan son: relaciones interpersonales y autonomía.

Contrastando los datos recogido con en el análisis realizado en Aragón, encontramos varios elementos significativos, que dan fuerza algunas competencias. En ambos estudios toman más importancia las competencias de liderazgo y de gestión de recursos humanos, donde los procesos comunicación, la gestión de conflictos y el control emocional son esenciales. Esto nos da pistas suficientes, para desarrollar planes formativos.

## Conclusión

En primer lugar, intentado dar respuesta a la profesionalización directiva en nuestro país, cabe plantearse ¿Por qué son pocos los que quieren ser directores de nuestros centros?

Quizá deberíamos comenzar revisando las condiciones del ejercicio de la dirección y de trabajo en los centros. El director es una figura polivalente y multifuncional, se trata como hemos recalcado, de un trabajo complejo, con una gran carga de tareas, mal remunerado, con poco reconocimiento social y con poca capacidad de decisión. ¿Quién va a querer trabajar en estas condiciones?

Uno de los grandes problemas al que se enfrenta la profesionalización de la función directiva es que no existe un consenso sobre lo que significa ser director en nuestro país. El modelo de dirección que recoge nuestra normativa vigente 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- si no 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 objetivo de la actualización y adaptación.

Para centrarnos en el tipo de competencias propias del director deberíamos establecer unos criterios claros y precisos, es decir, ¿en función de qué debemos centrarnos a la hora de realizar propuestas formativas? En el grado de dificultad, 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 valoradas como más relevantes – relaciones interpersonales e intervención en situaciones de conflicto-, competencias relacionadas con el liderazgo educativo, y dejar en un segundo plano aquellas 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, los directores valoran como importante en el ejercicio del cargo aquellas 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, insistimos, son las que más tiempo les ocupan.

A pesar de ello, 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, así como la coordinación de los profesionales con los que va a trabajar, en la mayoría de las comunidades los contenidos de los cursos de formación se ciñen a aspectos esencialmente formales o de gestión. Pensamos que ha sido una de las causas más importantes de los problemas encontrados en el desarrollo de la dirección.

Y para concluir, nos parece interesante recoger las reflexiones que Murillo y Gómez (2006) realizan sobre la tendencia seguida por las diferentes disposiciones normativas. Entienden que se ha ido recortando la participación de la comunidad escolar en pro de la “profesionalización” de la figura del directivo, dotándole de más autonomía y nuevas competencias.

## Bibliografía

- Adizez, L. (1992). *Ciclos de vida de la organización*. Madrid: Díaz de Santos.
- Álvarez, M (2007). La dirección escolar que tenemos, la dirección escolar que necesitamos. En *TRIBUNA ABIERTA*, 5, 83-92
- Bernal Agudo, J. L. (2006). *Comprender los centros educativos. Perspectiva micropolítica*. Zaragoza: Mira.
- Boyatzis, R. (1982). *The competent manager*. New York: Wiley.
- Cardona, P. y Chinchilla, M. (1998): Evaluación y desarrollo de las Competencias Directivas. *Revista Harvard Deusto*. 89, 10
- Castro, D. et al. (2011). Realidad y perspectiva de las competencias para el ejercicio directivo en España. En Gairín, J. y Castro, D. (Coord.) *Competencias para el ejercicio de la dirección de instituciones educativas*. Santiago de Chile: Universidad ORT Uruguay; AECID; Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en [http://www.redage.org/files/adjuntos/Libro%20Red\\_AGE%20vd.pdf](http://www.redage.org/files/adjuntos/Libro%20Red_AGE%20vd.pdf)
- De Vicente, P. et al. (1998). Indicadores de la gestión escolar directiva en *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* (pp. 147-182). Bilbao: Universidad de Deusto
- Estruch, J. (2002). *Dirección profesional y calidad educativa*. Barcelona: Praxis
- Fernández Serrat, M<sup>a</sup>. L. (2002). Formar para la dirección escolar: Por qué, cuándo, cómo... En *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6 (1-2)
- Karen, C. y Vega, G. (2001). *La gestión por competencias: Una nueva herramienta en la planificación estratégica del Recurso humano*. Disponible en [www.uch.edu.ar/rrhh](http://www.uch.edu.ar/rrhh)
- Lorente Lorente, A. (2012). Apuntes sobre “El desarrollo profesional” de los directores de los centros docentes. En *Fórum Aragón*, 5, 23-27
- Montero Alcaide, A. (2007). *Proyecto de dirección y ejercicio directivo*. Barcelona: WOLTERS KLUWER EDUCACION

- Murillo Torrecilla, F. J. et al. (1999). *La dirección escolar. Análisis e Investigación*. Madrid: CIDE
- Murillo, F. J. y Gómez, J. C. (2006). Pasado, Presente y Futuro de la Dirección Escolar en España: entre la Profesionalización y la Democratización. En *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (4e), 85-98
- Poblete, M. (2003): El liderazgo en las organizaciones educativas. *V Jornadas sobre calidad y dirección de Centros educativos*, Valencia. Disponible en: <http://paginaspersonales.deusto.es/mpoblete2/publicaciones.htm> (consultado: 18 de agosto de 2014)
- Speneer, L.M., y Spencer, S.M. (1993). *Competence at work, models for superior performance*. New York: Wiley.
- Teixidó, J. (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. Disponible en: [http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CCEQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.joanteixido.org%2Fdoc%2Fcomp\\_direct%2FJornadas\\_Toledo.pdf&ei=Ty1lVPymMoKuabPUgaAI&usg=AFQjCNGtQOUo-IY46-A4L-kF8cLuS-8usA](http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CCEQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.joanteixido.org%2Fdoc%2Fcomp_direct%2FJornadas_Toledo.pdf&ei=Ty1lVPymMoKuabPUgaAI&usg=AFQjCNGtQOUo-IY46-A4L-kF8cLuS-8usA) (Consultado el 9 de septiembre de 2014)
- Teixidó, J. (2010). Hacia un cambio de modelo directivo: Luces y sombras. En Manzanares, A. (Coord.) *Organizar y dirigir en la complejidad* (pp. 85-103). España: Wolters Kluwer
- Vázquez, R. y Felix Angulo, F. (2006). La Caja de Pandora de la Dirección de Centros Educativos. Aportaciones de una Investigación Cualitativa. En *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (4e), 99-112
- Villa, A. et al. (1998). *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: I.C.E. - Universidad de Deusto
- Villa, Aurelio (2006). Elementos significativos de la LOCE con relación a las competencias directivas. Disponible en: [www.evg.es/viicongreso](http://www.evg.es/viicongreso) (consultado el 4 de agosto de 2014)

- Villardón, L. y Villa, A. (1996). Principales problemas y necesidades de los directores noveles del País Vasco. En Villa, A. (Coord.) *Dirección participativa y evaluación de centros. Actas del II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes* (327-334). Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto

## **REFERENTES LEGISLATIVOS**

Ley Orgánica 8/2013 (LOMCE), de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa

Ley Orgánica 2/2006 (LOE), de 3 de mayo, de Educación (BOE 4-V-2006)

ORDEN de 12 de septiembre de 2012, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueban las bases y las convocatorias de la renovación del mandato de los actuales directores y de concurso de méritos entre los funcionarios docentes de carrera, para la selección de directores de los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Resolución de 19 de abril de 2012, de la Dirección General de Política Educativa y Educación Permanente, por la que se establecen las bases del programa de formación inicial para los aspirantes seleccionados en el concurso de méritos para el desempeño de la función directiva de los centros públicos no universitarios de la comunidad autónoma de Aragón