

## La dirección de centros escolares en Europa en perspectiva comparada ¿De los modelos tradicionales a un “meta-modelo” supranacional?

Javier M. Valle / Cynthia A. Martínez (Universidad Autónoma de Madrid)

### 1. INTRODUCCIÓN

Nos encontramos en un momento histórico que invita a repensar las acciones desarrolladas, tanto en el ámbito educativo como en el económico o el político, y que nos empuja a solventar las deficiencias actuales para conseguir una mejora del rendimiento académico que permita a los alumnos de hoy participar activamente en la compleja sociedad del conocimiento digital que continuará evolucionando y sufriendo nuevos cambios (OCDE, 1973).

La escuela, por la circunstancia social actual (incorporación de la mujer al mundo laboral, incompatibilidad de horarios, dificultad para conseguir la reducción de jornada laboral), es un entorno clave para el crecimiento y desarrollo cognitivo y emocional de los alumnos. Así, podíamos decir que la escuela es y será un responsable determinante de la adecuada incorporación a la vida activa de los alumnos y por ende, del desarrollo futuro de las sociedades.

En este sentido, han sido muchas las investigaciones que resaltan la importancia de la labor directiva para la calidad de las escuelas. Y es que el papel del director dentro de la escuela ha sido cuestionado desde todos los colectivos, investigadores y organizaciones internacionales tanto en Europa como en otros continentes (Escamilla, 2006; OCDE, 2004). Todos ellos concluyen en que los directores son fundamentales para el éxito escolar (Lashway, 2003).

La mejora del clima, la relación entre los miembros de la comunidad educativa, el aumento de implicación del profesorado con la comunidad, la inmersión de las familias en el centro o, incluso, la mejora global de la organización interna de los centros son factores que se ven influenciados por la labor de liderazgo que esté llevando a cabo un buen director (Bolman y Heller, 1995; Elmore, 2000). Las funciones que desempeñe el director y las habilidades con las que cuente son claves para que los centros se desarrollen superando retos y dificultades y consigan una mejora de su calidad y su eficacia (Beltran, Bolivar, Rodríguez Conde, Rodríguez Diéguez y Sánchez Sánchez, 2004; Fernández Serrat, 2006).

Los intentos por conseguir que nuestros centros educativos sean eficaces también reflejan como componente fundamental del papel de director. Por ejemplo, Edmons (1982) consideró como uno de sus cinco componentes principales para la generación de escuelas eficaces el “Fuerte liderazgo instructivo del director del centro, que presta gran atención a la calidad de la enseñanza” (Edmons, 1982: 7). También Purkey y Smith (1983) señalaban el liderazgo como “Factor de Contexto” imprescindible.

El fracaso escolar en las aulas pone en cuestión la eficacia de las acciones generadas por la comunidad educativa en general, y en concreto, de la figura que nos ocupa, el director del centro (Goicovic, 2002, Marchesi y Hernández Gil, 2003; Portela, 2004). Actualmente son varios los intentos que se están desarrollando por mejorar la formación impartida en nuestros centros educativos, lo que afecta tanto a las tareas docentes como a las directivas. Por ejemplo, desde la administración educativa se busca consensuar planteamientos teóricos y prácticos que den lugar a un verdadero pacto educativo que mejore la calidad de las escuelas en el que se incluyen medidas para mejorar la dirección (Gabilondo, 2010: 30). Otro ejemplo es la reformulación de la formación de los docentes de la Etapa Infantil y Primaria<sup>1</sup>, que ha visto como la integración al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha generado la ampliación de la formación tanto teórica como práctica y ha impulsado su desarrollo profesional hacia las fronteras de Europa (Valle, 2010). Por su parte, otra novedad ha sido la creación del Máster de Secundaria<sup>2</sup>, una formación teórico-práctica que permite a los profesionales

<sup>1</sup> ORDEN ECI/3857/2007, de 29 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro/Maestra en Educación Primaria. (B.O.E. nº 312, 29/12/2007).

<sup>2</sup> ORDEN ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. (B.O.E. nº 312, 29/12/2007).

de todas las disciplinas enfocar su práctica profesional a la pedagogía y profesionalizarse en el marco didáctico educativo (Vilches y Gil, 2008). En la formación del profesorado de todas estas etapas cada vez más los contenidos de dirección y organización de centros cobran mayor protagonismo.

Hay motivos más que suficientes para dotar de un significado singular el papel del director dentro las escuelas. Es momento, pues, de hacer hincapié en que se trata de una figura que va más allá de la profesión docente y en que su ejercicio profesional no sólo se adquiere con la práctica diaria sino que requiere la adquisición de competencias concretas relacionadas con la gestión y la coordinación de todos los miembros de la comunidad educativa. Hay que reflexionar, además, sobre el acceso a la propia función directiva y también sobre los requisitos básicos que demanda su formación (Gairín, 1995; Pascual e Immergart, 1996; Vennman, 1997; Villa y Villardón, 1998; Fernández Serrat, 2001).

## 2. EL MARCO SUPRANACIONAL

La naturaleza del trabajo que aquí presentamos nos incita a abordar el liderazgo de los centros educativos bajo una perspectiva internacional, la cual nos apunta, entre otros aspectos, compromisos fijados, alternativas de actuación, valoraciones pormenorizadas y objetivos de la función directiva en los centros educativos.

Para hacerlo, recurrimos a fuentes de carácter supranacional como son las que provienen de organismos tales como la OCDE, la UNESCO y las declaraciones realizadas por los Ministros de Educación de la Unión Europea para contar con las más relevantes y actuales informaciones que aparecen en torno a la figura del director. Todos ellos reflejan las muchas dificultades encontradas para discriminar y revalorizar la labor directiva como consecuencia del amplio alcance de las tareas que un director realiza dentro y fuera del centro.

En esta revisión de las políticas supranacionales se han detectado tres factores subyacentes en la propia labor de un director: el *Factor Humano*, el *Factor de Gestión* y el *Factor Profesional*. Éstos, considerados por separado y en conjunto hacen de un director un líder educativo de calidad.

Así, el *Factor Humano* que conforma al buen líder, se referiría a que el director, más allá de la coraza estricta que le acompaña en momentos difíciles de su desempeño profesional, es un individuo social que trae consigo sus propias concepciones teórico-prácticas por las cuales ha sido valorado para ejercer la labor en el centro. Para entender y reflexionar sobre la labor directiva debemos posicionarnos frente a todas las concepciones -morales, intelectuales, funcionales...- que el director trae consigo (OREALC-UNESCO, 1993; Poggi, 2001). Siguiendo con esta perspectiva del *Factor Humano* hay que indicar que bajo la influencia del director y como parte de su responsabilidad se encuentra el desarrollo de los docentes y alumnos, que son, a su vez, seres humanos con sus propias convicciones, las cuales interactúan también con las que el propio director tiene. Para los docentes, el director es el encargado de motivarles, darles apoyo y orientarles en y para su práctica profesional. Y para los alumnos será una figura más entre las responsables del nivel de aprendizaje alcanzado (Pont, Nusche y Moorman, 2009), si bien con un añadido potencial de modelado, derivado de su figura como representante institucional. Consideramos relevante recalcar que Jan Figel, Comisario Europeo de Educación, Juventud y Cultura, señaló en una de sus declaraciones con motivo del Consejo Informal de Educación celebrado en Gotemburgo, que, según datos de la Comisión Europea, los directores dedican de media el 40% de su tiempo de trabajo a tareas administrativas y sólo el 10% a funciones pedagógicas, por lo que se había acordado en dicho Consejo Informal el propósito de invertir dicha proporción (Figel, 2009).

Por su parte, el *Factor de Gestión* resulta determinante y a las labores que integran dicho *Factor* se les ha dotado de un nuevo significado desde los planteamientos supranacionales al hablar de la figura del director. Se explicita que ha de ser un profesional educativo con altas capacidades administrativas y presupuestarias. Y que, en base a ello, han de verse incrementadas sus responsabilidades para hacer de la escuela un centro autónomo autoadministrado y autogestionado (Pont, Nusche y Moorman, 2009: 1).

Por último, el *Factor Profesional* que tiene la labor del director en los centros requiere de una formación que abarque competencias más allá de las estrictamente pedagógicas. Se trata de una formación libre que capacite al director en habilidades, estrategias y competencias que le capaciten para poder ejercer el cargo. Por otro lado, y a tenor de la delicada lista de tareas que el director lleva en el centro, se alude a la necesidad de afrontar un reconocimiento significativo en el caso de una realización adecuada de la labor que traiga consigo un aumento de la calidad educativa del centro a través de

la concesión de incentivos económicos (OREALC-UNESCO, 1993; Pont, Nusche y Moorman., 2009).

Como ha podido verse, a nivel supranacional y en relación a la figura del director de centros escolares se manifiestan una serie de tendencias globales que redefinen la función directiva, atribuyendo a su trabajo unas nuevas necesidades competenciales y, por ende, que reclaman unas nuevas concepciones formativas.

Tras esta visión supranacional, a continuación, se ofrece una visión de la figura del director en España en función de la legislación y el contexto socio político de la misma.

### 3. EVOLUCIÓN LEGISLATIVA DE LA DIRECCIÓN ESCOLAR EN ESPAÑA

Haciendo un recorrido por las leyes de educación de los últimos 30 años vemos como todas ellas han contribuido a potenciar la figura del director en los centros escolares así como a definir su trabajo y a mejorar su cualificación y profesionalización.

La circunstancia política del país y sus regulares cambios de poder entre el partido de centro izquierda: Partido Socialista Obrero Español (PSOE) y el partido de centro derecha: Partido Popular (PP) no ha incidido excesivamente en la orientación de la legislación educativa –mayoritariamente de centro izquierda– pues, como se muestra a continuación, España cuenta con una larga lista de normativa creada bajo el mandato del PSOE y una única ley creada durante la legislatura del PP (y que no llegó a entrar plenamente en vigor).

La *Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación* (LODE, 1985), del año 1985 y aún en vigor será el referente inicial de nuestro recorrido por las leyes educativas españolas.

Previamente a ella, el sistema educativo español se regía por la *Ley General de Educación* (LGE, 1970) del año 1970, fruto del régimen franquista que sufrió el país desde 1939 hasta la muerte del dictador Franco en 1975. Tres años más tarde, la *Constitución Española* de 1978 genera un nuevo marco político democrático, bajo la fórmula de Monarquía Parlamentaria, al que era necesario adaptar toda la legislación española y, por supuesto, también la educativa. Tratando de responder a esta necesidad, bajo el mandato de Adolfo Suárez del partido Unión de Centro Democrático (UCD) se formula la *Ley Orgánica de la Jefatura del Estado que regula el Estatuto de los Centros Escolares* (LOECE, 1981) y que estará en vigor hasta que tuvo efecto la LODE.

La LODE, en relación a los equipos de gobierno de los centros escolares, señala en sus artículos 36 y 37 los requisitos que tiene que cumplir el futuro director de los centros públicos de enseñanza: contar con tres años de experiencia docente y al menos uno de permanencia en el centro. La selección del candidato ha de ser por mayoría absoluta de todos los miembros del Consejo Escolar y su nombramiento corresponde a la Administración Educativa.

Cinco años más tarde, el PSOE implanta en 1990 la *Ley Orgánica General del Sistema Educativo* (LOGSE, 1990), actualmente derogada. En ella se diferencian el gobierno de los centros de Educación Infantil y Primaria<sup>3</sup> y los centros de Educación Secundaria<sup>4</sup>. Además, dedica su Título Cuarto a determinar la cualificación y formación de, entre otros, la función directiva.

Esta misma fuerza política propone en 1995 a través de una nueva ley, *Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de Centros Docentes* (LOPEG, 1995), novedades más profundas en relación a la figura del director. Clarifica sus funciones, su designación y su proceso de elección, además de sus competencias (artículos 17, 18, 29 y 21). Lo más característico de esta ley en relación a lo que nos ocupa es que es la primera en proponer un estímulo económico y profesional que impulsara la labor de la dirección (artículo 25) y que delimitara el cese del cargo “cuando incumpla gravemente sus funciones, previo informe razonado del Consejo Escolar del centro, y audiencia del interesado” (artículo 22.2).

El aumento del fracaso escolar en los centros educativos, las muestras evidentes de la desmotivación del alumnado y la pérdida de la autoridad de la escuela motivan al PP que había obtenido la mayoría absoluta en las elecciones del año 2000 a concebir una nueva ley educativa, la *Ley Orgánica de Calidad Educativa* (LOCE, 2002), que sitúa al director como uno de

<sup>3</sup> Real Decreto 929/1993, 18 de Junio. BOE nº 166 de 13 de Julio de 1993

<sup>4</sup> Real Decreto 819/1993, 28 de Mayo. BOE nº 146 de 19 de Junio de 1993.

los principios básicos para la calidad del sistema Educativo. Así lo refleja en su artículo 1: “La eficacia de los centros escolares, mediante el refuerzo de la autonomía y la potencialización de la función directiva en los centros”. Además, esta nueva ley especifica la selección de los candidatos a directores (artículo 88) y establece la posibilidad de participar en el concurso de méritos en función de los requisitos establecidos en su artículo 87.

Un retorno político del PSOE en 2004 supuso la derogación de la LOCE del PP y dio paso a la *Ley Orgánica de Educación* (LOE, 2006), que vio la luz en 2006 y que junto a la LODE (1985) constituye el corpus legislativo actualmente vigente en materia de educación en España.

La LOE mejora la categoría del director mediante reconocimientos e incentivos que deja en manos de las diferentes administraciones educativas. También, en ocho de sus artículos, esclarece las directrices básicas de la función directiva: composición del equipo directivo, competencias del director, selección del director, requisitos para ser candidato a director, procedimiento de selección, nombramiento, nombramiento extraordinario, cese y reconocimiento de la función directiva (artículos 131 a 139). En el epígrafe correspondiente al estudio comparativo, el lector tendrá la oportunidad de conocer la situación del director de centros en España que actualmente se deriva de la aplicación de esta ley.

Resulta necesario finalizar este epígrafe con la constatación de que la legislación educativa española de los últimos tiempos ha tenido cada vez más presente la figura del director de centros escolares, evolucionado en las matizaciones en cuanto a las características que debe cumplir el líder educativo y, por ende, su formación, sus requisitos de acceso... Esa evolución pone de manifiesto un esfuerzo por mejorar la calidad de la labor directiva desarrollando su profesionalidad en el sistema educativo español.

Veamos ahora, con el estudio comparado, la situación española desde nuestro contexto supranacional más cercano: la Unión Europea. Para ello, y tras una revisión bibliográfica de los cuatro modelos teóricos que engloban las tipologías asociadas a la figura del director de los centros en la Europa comunitaria (Álvarez, 2003), presentamos un estudio comparado de dos países de cada uno de los cuatro modelos de dirección establecidos.

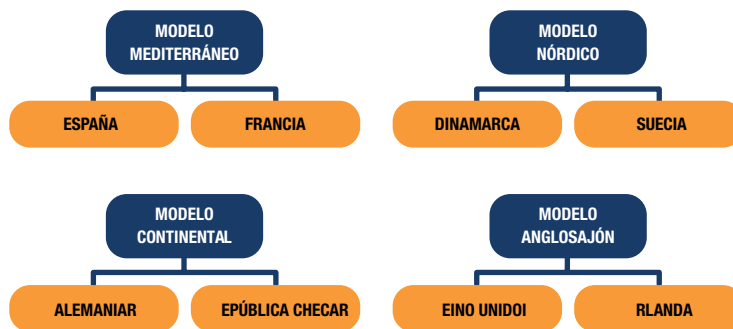
#### 4. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

Con el fin de analizar, explicar y ponderar las distintas realidades en cada uno de los países escogidos se ha empleado una metodología propia de la Educación Comparada (Roselló, 1978; Khoi, 1981; García Garrido, 1996), en la que se realizaron descripciones interpretativas de cada país en particular, se trabajaron los datos de manera yuxtapuesta a partir de una estructura previamente diseñada de parámetros e indicadores (a la que se hará referencia de inmediato), se realizó el estudio comparado de los países a partir de la yuxtaposición de los datos (cuerpo fundamental de este artículo en el epígrafe siguiente) y se realizó una prospectiva sobre la posible evolución de nuestro objeto de estudio a tenor de las tendencias detectadas (que se refleja en el epígrafe de conclusiones).

Con esa metodología se ha podido concluir que los modelos de dirección escolar en Europa no son realidades muy rígidas y comparten líneas globales que podrían conducir a pensar que en un futuro sea perceptible un “meta-modelo” de dirección escolar, de ámbito supranacional, que está en línea de algún modo con las recomendaciones que desde organizaciones educativas internacionales se están dictando al respecto.

Para llevar a cabo este estudio comparativo se ha tenido en consideración como discriminante, a la hora de la selección de los países, la pertenencia a uno de los cuatro modelos educativos que tradicionalmente se han venido considerando en Europa (Álvarez, 2003). Como podemos observar en el Gráfico 1, por un lado estudiamos las divergencias entre los distintos modelos de dirección y, por otro, la convivencia de un mismo modelo en dos países distintos (que podrá presentar también matices divergentes). Con ello pretendemos alcanzar un mayor grado de profundidad en las conclusiones y reflexiones de nuestro estudio.

GRÁFICO 1. Países seleccionados en función al modelo de dirección



FUENTE: Elaboración propia.

Los parámetros objeto de nuestra comparación y sus correspondientes indicadores se organizan en la siguiente estructura:

Parámetro I: “Selección del director”. Quién o quiénes son los encargados de seleccionar a los candidatos, lugar en el que se realiza la tramitación del candidato y tipología del proceso de selección.

Parámetro II: “Requisitos de acceso al cargo de director”: en términos de antigüedad, docencia, dominio de labores de gestión o realización de un proyecto de dirección y formación inicial.

Parámetro III: “Evaluación posterior a los candidatos seleccionados al cargo de director”: existencia o no de la prueba, quién o quiénes son los responsables de la evaluación y condiciones en las que se lleva a cabo.

Parámetro IV: “Condiciones laborales de los directores”: similitud con las condiciones laborales de los docentes, horario, sueldo y obligaciones docentes.

Parámetro V: “Competencias del director”: ligadas al liderazgo, a las acciones administrativas a realizar en el centro educativo y al compromiso del director con la comunidad educativa.

Parámetro VI: “Evaluación del director”: existencia o no de dicha evaluación, cuándo se lleva a cabo, cuál es la finalidad de la evaluación, quién o quiénes la llevan a cabo y motivaciones que la impulsan.

Es, además, un estudio comparado de enfoque estático (estudia la más reciente información de los indicadores<sup>5</sup>) por el que se ofrece un análisis entre las diferencias y similitudes encontradas entre los países escogidos y se apuntan ideas sobre los principales factores que las están motivando.

La información analizada para elaborar nuestro análisis comparativo se ha recogido de EURYDICE como fuente internacional de reconocido prestigio que nos permite trabajar con los documentos más novedosos, representativos y de validez dentro del ámbito educativo europeo a través de su información objetiva y detallada.

## 5. ESTUDIO COMPARATIVO

Haciendo alusión a los aspectos característicos del Parámetro I, “Selección del director”, observamos cómo la diferencia en los distintos indicadores es dependiente de la autoridad que lleva a cabo la selección, siendo la autoridad local (Irlanda), la autoridad nacional (República Checa), o de forma colegida entre la autoridad local y el centro educativo (Francia). El proceso de selección consiste en una valoración de los candidatos, en algunos casos a través de un concurso oposición (España) y en otros a través de una entrevista con los candidatos (Reino Unido) o a partir de una evaluación alejada del candidato (Suecia). En cuanto al lugar donde se produce el proceso de selección, éste varía en torno al propio centro educativo (Alemania), al ayuntamiento (Suecia), o a la institución nacional responsable (Francia<sup>6</sup>).

En lo referente al Parámetro II, “Requisitos de acceso al cargo de director”, los años de antigüedad como profesional de la docencia del futuro director varían desde los dos a los cinco años (Francia, República Checa<sup>7</sup>, España e Irlanda, respectivamente). Como producto de la profesionalización pedagógica que conlleva el cargo de directivo en las escuelas,

<sup>5</sup> Información referente al curso 2007/08: Alemania Francia y Suecia. Información referente al curso 2008/09: Dinamarca, España, Irlanda, Reino Unido y República Checa.

<sup>6</sup> Francia realiza su proceso de selección del director en L'academie d'inspection

<sup>7</sup> Los años de experiencia requeridos en la República Checa dependen, en orden ascendente, de la Etapa Educativa a la que se vaya optar. Señalamos en el texto la antigüedad solicitada para la Etapa Primaria.

estar en posesión de título de Maestro es común para todos los países. Si bien la realización de un Proyecto de Dirección no es compartida (España<sup>8</sup> es el único país que lo solicita explícitamente) sí es compartida la importancia de una previa formación extra en tareas de gestión de centro.

En el Parámetro III, el referido a la Evaluación posterior a los candidatos seleccionados al cargo de director, señalamos que tan sólo los anglosajones están exentos de una valoración. El resto requiere de la realización de un programa de Formación Inicial que tiene una duración de, por ejemplo, tres semanas antes de que comience el curso escolar y dos semanas durante el curso escolar del primer año de cargo de director (Francia), o de treinta días en universidades y colegios universitarios de todo el país (Suecia). En otros casos, como es el de la República Checa se cuenta con un plazo de dos años a partir de la fecha en que se permite cumplir la función de director del centro para superar el curso de Formación inicial necesario. En todos los casos el programa de formación pretende dotar a los candidatos de las competencias necesarias para la gestión, organización, administración y supervisión de los centros educativos. La superación de dicho programa supone la acreditación preceptiva para ejercer el cargo de director.

Si estudiamos el Parámetro IV, "Condiciones laborales de los directores", observamos cómo, de forma generalizada, las condiciones laborales de los directores son similares a las que tienen el profesorado, aunque con matices. Por ejemplo, esa similitud es total en el caso de Alemania, pero en el resto de países se dota al cargo directivo con algunos incentivos, como pueden ser el incremento de sueldo o la reducción de las horas de docencia en vista del ejercicio de las tareas propias del liderazgo que ha de ejercer. En todos los casos, el horario de estancia en la escuela es igual al del resto del profesorado.

Para analizar el Parámetro V, "Competencias del director", hemos recurrido a la compilación de las competencias atribuidas al cargo de director en tres grandes bloques indicadores de las funciones determinantes en la labor directiva.

Así, en cuanto al indicador *Competencias ligadas al liderazgo* observamos cómo es compartida la responsabilidad de hacer cumplir las leyes educativas y demás disposiciones vigentes en materia de educación; además, de ser el encargado de la evaluación interna del centro a través de la evaluación de los progresos del alumnado (Irlanda), de las actividades desarrolladas en el centro (Dinamarca) o de las actuaciones de todo el personal docente y no docente de la escuela (Alemania, España, Francia, República Checa, Reino Unido y Suecia).

Con relación al segundo indicador, *Competencias relativas a las acciones administrativas a realizar en el centro educativo*, todos los países estudiados hacen referencia expresa a la gran labor que el director ha de realizar en torno a la organización pedagógica a desarrollar en el centro educativo y de los recursos humanos del mismo, ya sea a través de la planificación de horarios y sesiones, el apoyo y ayuda al nuevo profesorado para facilitar la integración del mismo a la rutina diaria del centro, la distribución del personal o la admisión y transferencia de un alumno a los distintos programas educativos.

Es también competencia generalizada en todos los países situar sobre el director la función de gestión económica del centro educativo, refiriéndose a la administración del presupuesto, recursos y supervisando su gasto. Y, dado que es el máximo responsable de la escuela, también realiza la certificación de todos los documentos, informes y demás programas oficiales a presentar ante la Administración educativa.

Por último, el tercer indicador del Parámetro V es el relativo a las *Competencias referidas al compromiso que el director ha de desarrollar con la comunidad educativa*. En la mayoría de los países estudiados se especifica como competencia directa del director la responsabilidad de convertirse en un canal de comunicación entre el centro y la Administración educativa. También reside sobre el director la competencia de establecer relaciones comunicativas con los familiares y el resto de organizaciones de la comunidad con el fin de establecer redes de participación que abran el centro educativo a su entorno social inmediato, y de ofrecer una oferta de actividades al alumnado y a sus familias lo más amplia posible. También, favorecer la creación de un clima de respeto, convivencia, cumplimiento de requisitos administrativos y educativos y las consecuentes disposiciones de medidas disciplinarias con el fin de garantizar la mediación en la resolución de conflictos y asegurar el respeto de los derechos del alumnado promoviendo, por tanto una mejora de las condiciones escolares en los centros educativos.

Para presentar más didácticamente la situación concreta de cada país estudiado, en la Tabla 1 se señalan las competencias específicas de la figura directiva.

<sup>8</sup> Se requiere de un Proyecto de Dirección que incluya los objetivos, las líneas de actuación y la evaluación del mismo.

TABLA 1. Competencias del director en los centros educativos

PAÍS	COMPETENCIAS			
<b>España</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Representante del centro ante la Administración Educativa.</li> <li>• Dirigir y coordinar todas las actividades del centro</li> <li>• Ejercer la dirección pedagógica.</li> <li>• Impulsar las evaluaciones internas y cooperar con las externas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Garantizar el cumplimiento de las leyes y disposiciones vigentes. Y promover la innovación educativa</li> <li>• Presidir y convocar actos académicos y las sesiones del Consejo Escolar y el Claustro de Profesores</li> <li>• Disposición de medidas disciplinarias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ejercer la jefatura de personal adscrito.</li> <li>• Favorecer la convivencia en el Centro Y garantizar la mediación en la resolución de los conflictos.</li> <li>• Proponer nombramiento, cese de los miembros del Equipo Directivo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Impulsar la colaboración con las familias, instituciones y con organismos que faciliten la relación del entorno.</li> <li>• Favorecer la creación de un clima escolar que favorezca el estudio y desarrollo de actuaciones que propicien la formación integral en valores</li> </ul>
<b>Francia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocimiento de iniciativas y éxito.</li> <li>• Canal de comunicación con los representantes del personal de la escuela.</li> <li>• Organiza los programas de enseñanza</li> <li>• Regula los métodos de evaluación del alumnado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Garantiza la buena integración de los alumnos en los siguientes programas educativos.</li> <li>• Establece políticas educativas y de orientación que fomenten el éxito del alumnado</li> <li>• Gestiona la contabilidad del centro</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizar los servicios médicos y sociales.</li> <li>• Gestión, organización y planificación de recursos humanos.</li> <li>• Asegurar el buen funcionamiento del centro (E. Primaria)</li> <li>• Representar al estado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomento de desarrollo del personal a través de un plan de formación</li> <li>• Canal abierto de comunicación con los padres, y otras escuelas culturales o deportivas</li> <li>• Preside los consejos escolares</li> </ul>
<b>Alemania</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Responsable de la educación de la escuela</li> <li>• Cumpidor de la Ley de Educación</li> <li>• Adoptar, aplicar y evaluar programas que desarrollen la escuela y la hagan crecer.</li> <li>• Garantizar la calidad de la enseñanza</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Colaborar con el resto del profesorado y el consejo escolar</li> <li>• Supervisar la labor de los maestros y del resto del personal del centro.</li> <li>• Organización y planificación de los recursos humanos.</li> <li>• Gestión del presupuesto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distribución de las horas de docencia.</li> <li>• Coordina la concesión de las notas</li> <li>• Supervisa el trabajo realizado en las clases.</li> <li>• Evaluación de los docentes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Representar la escuela hacia el exterior, especialmente contra las autoridades educativas y el público</li> <li>• Adquirir materiales educativos en cooperación con las juntas escolares.</li> </ul>
<b>República Checa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preparar el informe anual sobre el desempeño de la escuela.</li> <li>• Responsable del cumplimiento de la Ley de educación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Encargado de la gestión financiera.</li> <li>• Fomentar la formación permanente en el cuerpo docente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Encargado de la admisión y transferencia del alumno de un a otro programa educativo.</li> <li>• Informa a padres</li> <li>• Concesión de becas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Garantiza la supervisión de los alumnos menores</li> <li>• Responsable de los documentos curriculares</li> </ul>

MODELO NÓRDICO		MODELO ANGLOSAJÓN	
PAÍS	COMPETENCIAS		
<b>Suecia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ofrece su apoyo para la mejora de las condiciones escolares.</li> <li>Fomenta el desarrollo de competencias docentes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Definición del plan de trabajo local.</li> <li>Dirige y coordina las reuniones con las familias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Planifica la consecución de los horarios escolares.</li> <li>Líder pedagógico.</li> </ul>
<b>Dinamarca</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Administra y realiza propuestas para el presupuesto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Distribuye el personal</li> <li>Tareas de cooperación con su personal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Jefe de personal</li> <li>Define el plan de trabajo</li> <li>Realiza la evaluación del los resultados del centro con relación a los objetivos nacionales y locales</li> </ul>
<b>Reino Unido</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Gestión del centro junto con los Órganos de Gobierno</li> <li>Determinar, organizar y ejecutar un plan de estudios apropiado para la escuela.</li> <li>Tener en cuenta las necesidades, experiencias, intereses, aptitudes y nivel de desarrollo de los alumnos y los recursos disponibles a la escuela.</li> <li>Asegurar que el nivel de comportamiento de los alumnos es aceptable</li> <li>Formular los objetivos generales de la escuela y las políticas para su aplicación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Rendición de cuentas al Consejo de Administración de la escuela.</li> <li>Revisión de la escuela teniendo en cuenta el trabajo realizado y la organización de la escuela.</li> <li>Llevar a cabo la evaluación de los estándares de enseñanza y aprendizaje en el escuela.</li> <li>Promover las buenas relaciones: entre la escuela y los padres aportando periódicamente informes sobre el progreso del alumno y la información sobre el plan de estudios, organización y otros asuntos que afectan a la escuela.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>formulación de los objetivos generales y objetivos de la escuela y las políticas para su puesta en práctica.</li> <li>Asegurar que las normas adecuadas de actuación profesional se establecen y se mantienen.</li> <li>Determinar y garantizar la aplicación de una política para el cuidado pastoral de los alumnos.</li> <li>Control y contabilidad del presupuesto de la escuela.</li> <li>Control de recursos de la escuela.</li> </ul>
<b>Irlanda</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Competencias dependientes de los distintos centros educativos.</li> <li>Responsable de la gestión de la escuela</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formulación de estrategias para la consecución de objetivos</li> <li>Establecimiento de colaboración con el personal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Designación y gestión del personal.</li> <li>Supervisión y participación en la evaluación o revisión del desempeño de los docentes en la escuela.</li> <li>Garantizar que todo el personal de la escuela tienen acceso a asesoramiento, formación y oportunidades de desarrollo adecuados a sus necesidades.</li> <li>Docencia en la medida de sus posibilidades.</li> <li>Responsables de la organización interna, gestión y control de la escuela.</li> </ul>



Por último, el Parámetro VI, el referido a la “Evaluación de los directores”, nos muestra mayores discrepancias en los países objeto de estudio.

Por un lado, la evaluación puede ser fruto de una valoración expresa dirigida al director (Dinamarca y España) o, ser consecuencia de la valoración y seguimiento del bienestar de la institución educativa como es el caso de, por ejemplo, Irlanda, República Checa o Suecia. Por otro lado, la temporalidad de la misma varía en torno a períodos de uno, dos o cuatro años (Reino Unido, Dinamarca y España, respectivamente).

Y, por último, las consecuencias de dicha evaluación son también variadas. Así, en España constituye un ejercicio que permite la renovación del cargo, el reconocimiento económico conocido como “Complemento específico” y es también relevante a efectos de concursar para un traslado. En Dinamarca, donde también es reconocida para la renovación y promoción en el cargo, permite la obtención de un contrato indefinido como funcionario del estado Danés. En el Reino Unido o en la República Checa en el caso de resultar una evaluación negativa, la consecuencia directa es que el Consejo de Administración o el Fundador de la escuela (órganos responsables de la evaluación respectivamente) pueden despedir al director por su gestión deficiente en detrimento de la calidad educativa de la escuela.

Hemos intentado reflejar en el análisis de los seis parámetros estudiados la variabilidad encontrada dependiente de cada país, mostrando así las semejanzas y diferencias más significativas en cada uno de los parámetros. A continuación, aportamos una interpretación en términos globales referida a la conceptualización que cada sociedad hace en torno a la figura del líder educativo aportando, por tanto, una reflexión sobre cada uno de los cuatro modelos de dirección existentes en Europa.

## **6. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA. ¿HACIA UN “META-MODELO” SUPRANACIONAL DE DIRECCIÓN ESCOLAR? APUNTES PARA ESPAÑA.**

Para concluir, es necesario que el lector sea consciente de que el estudio comparado que se ha presentado en este artículo está basado en una información que cumple dos características: se refiere a los datos más actualizados disponibles y recoge solamente las características que en cada país tienen carácter global, esto es, son generalizables a todo su territorio. Estas características son fruto de la evolución que en cada país ha cursado la figura del director en el conjunto de los parámetros de estudio. Dicha evolución responde al compromiso social y de los centros educativos por dar respuesta a la gran desmotivación que tiene el alumnado por la escuela. También supone un esfuerzo por atender las necesidades que se le presentan a los docentes al tener que asumir roles impuestos por la sociedad para los cuales no han sido formados; y está motivada también por el imperativo de adaptarse a los rápidos cambios sociales contemporáneos.

Fruto de los cambios que se han desarrollado en la escuela para cumplir su función de manera responsable y asumir su papel en la sociedad, el director como representante de la misma, ha evolucionado, por ende, al mismo ritmo. Podemos decir, por tanto, que de forma generalizada, todos los países integrantes de uno u otro modelo teórico han perseguido durante los últimos años la mejora de la profesión directiva.

El análisis comparado deja de manifiesto que existen diferencias entre los cuatro modelos teóricos de dirección escolar considerados tradicionalmente para Europa. Pero es más significativo señalar que incluso existen también diferencias entre países que integran hipotéticamente un mismo modelo. La diversidad nacional y las diferentes evoluciones socio políticas y educativas de cada caso nacional explicarían perfectamente estas diferencias. Es verdad que pueden detectarse más semejanzas entre los países que integran esos hipotéticos modelos que entre países de modelos diferentes. Los cuatro modelos tradicionales se perciben, pues, todavía... Pero aparecen cada vez de manera más desdibujada...

En efecto, por encima de esos modelos tradicionales, se percibe la emergencia de una serie de tendencias globales, que en todos o casi todos los países parecen compartirse, al modo de las corrientes educativas de las que hablaba Roselló (1978) y que podrían apuntar a la existencia de un “meta- modelo”. Se trataría de un meta-modelo de carácter supranacional, muy influido por las recomendaciones y directrices que en materia de educación surgen desde distintos organismos internacionales. Dada la influencia cada vez mayor de estos organismos, tanto en términos geográficos

como de alcance político, podría preverse que ese meta-modelo pueda darse, o se esté dando ya, en otras realidades nacionales de latitudes bien distintas como, por ejemplo, Asia o Latinoamérica. Posibles estudios comparados futuros podrían tratar de validar esa hipótesis.

La pregunta ahora es ¿Cuáles son los rasgos generales de ese teórico “meta-modelo”? Aún a riesgo de simplificar, de manera generalizada, trataremos de presentar ahora los elementos más comunes que se encuentran en todos los países estudiados (o en su mayoría) y que, a tenor de las orientaciones de política supranacional que se ofrecieron en el epígrafe 1, podrían constituir un “meta-modelo” supranacional.

Desde su etapa inicial de formación hasta su etapa final de trabajo consagrado en el centro, podemos decir que el futuro candidato a director ha de contar con experiencia y formación docente así como estar capacitado para llevar a cabo labores de gestión y administración. El cumplimiento de estos requisitos será tenido en cuenta para la admisión en el proceso de selección propuesto por la autoridad competente en materia de educación y concededora de la realidad del centro. Ella será la encargada de gestionar la tramitación de las vacantes al cargo, ponderar y valorar la mejor candidatura para la escuela en concreto haciendo un estudio del desempeño profesional anterior y la formación alcanzada por el candidato.

Como regla general se prioriza una adecuada formación del futuro director por lo que podemos decir que el candidato seleccionado ha de obtener una formación específica ofertada por la administración competente en educación que le capacite plena y satisfactoriamente en su labor como líder educativo del centro escolar.

La formación es una de las prioridades registradas, pues las competencias a llevar a cabo en el centro y las labores que se desentrañan de las mismas son muchas y muy variadas. Es un objetivo que el director se responsabilice de hacer cumplir y respetar las leyes educativas vigentes; además, que se entienda en el centro que la evaluación es un proceso de mejora interna tanto institucional como de sus integrantes, que les enriquece como personas y como profesionales; y que mejore la calidad educativa global del centro. La práctica de un trabajo reflexivo hacia la mejora de las evaluaciones constituye una ardua tarea que le consolidará como líder educativo. Fruto de dicha reflexión evaluadora sobre la práctica, el director será capaz de llevar a cabo una mejor organización de clases y horarios, de aulas y descansos que impulsará a la comunidad educativa hacia un aprovechamiento óptimo del tiempo dedicado al y en el centro. La organización y gestión de los recursos tanto personales, temporales como económicos permitirán una mayor satisfacción en la comunidad educativa en general y ayudarán a potenciar la motivación y el rendimiento de los alumnos en particular.

Todo esto supone conceptualizar al director como un profesional educativo gestor de la institución. Además, que el director sea capaz de implantar un clima de trabajo, respeto, unidad y esfuerzo dentro y fuera de aulas y despachos, que se alcancen relaciones con otros centros, administraciones y/o entidades presentes en el contexto del centro educativo conforma una de las cualidades propias con las que un líder debe contar para consolidar su compromiso con la comunidad educativa.

Como hemos puesto de manifiesto ser un líder gestor y comprometido con la comunidad educativa obliga al director a contar con tareas al margen de la docencia que le hacen reducir su horario para este fin. Esta es una de las diferencias que aparecen, en general, en sus condiciones laborales, así como el beneficio económico fruto de la labor directiva, con respecto al profesorado que no ejerce funciones directivas.

Por último y como consecuencia del trabajo que el director ha de hacer en el centro y de la responsabilidad que concierne la formación del alumnado y del profesorado, resulta imprescindible hablar de una evaluación de su labor. Dicha evaluación es, en general, consecuencia de la evaluación de la marcha interna del centro y de los resultados satisfactorios que se estén produciendo. Esta evaluación asegurará el buen funcionamiento del centro y la búsqueda de la mejora de la calidad del mismo.

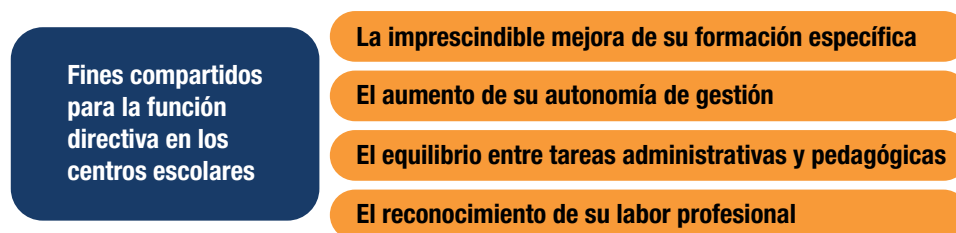
Si retomamos los aspectos supranacionales descritos en el Apartado 1 y los comparamos con la visión global aportada hasta ahora, observamos cómo, de forma intrínseca, estas líneas comunes del directivo escolar coinciden con aquellas indicaciones supranacionales. Se refuerza así, pues, la hipótesis de un meta-modelo supranacional que trasciende los

modelos teóricos tradicionales y afecta, de manera transnacional, a todos los países. Se trata de una concepción que considera que la escuela, con independencia del país en el que se encuentre, es un lugar de encuentro, de desarrollo, de formación y de crecimiento de todos y cada uno de los alumnos, profesionales de la educación y demás miembros de la comunidad educativa que la integran. Así, si el concepto de escuela es compartido, por ende, la labor de su líder también ha de serlo.

El meta-modelo que proponemos considera al director escolar como un líder que trabaja desde esa concepción de la escuela y que se propone una serie de objetivos para hacer de esa concepción una realidad en su centro concreto.

La materialización de un director escolar de estas características pone de manifiesto una serie de finalidades que se aprecian como comunes en los distintos países respecto a la función directiva en los centros escolares. Quedan reflejadas en el gráfico 2.

**GRÁFICO 2.** Fines para la función directiva en los centros escolares a partir del meta-modelo propuesto.



La complejidad de las competencias que requiere la función directiva exige, en efecto, una cualificación profesional mayor, lo que pasa por una mejora sustancial de la formación inicial exigida para ser director. En ella deben contemplarse de manera equilibrada todo el amplio elenco de tareas que lleva a cabo un director escolar y que tienen que ver con los tres factores que se mencionaban en el epígrafe 1: humano, de gestión y profesional.

Para que su labor sea más eficaz, la autonomía de su gestión debe ser potenciada. Distintos contextos requieren soluciones diferentes y éstas no son fáciles de implementar sin capacidad de autonomía.

La labor del director requiere distintos tipos de tareas. Es imprescindible atender a cuestiones burocrático-administrativas, presupuestarias, etc... Pero éstas no deben ocupar la mayor parte del tiempo de un director. Un director es, ante todo, líder de un equipo humano. Por eso, el tiempo dedicado a dinamizar las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, así como al análisis de las problemáticas pedagógicas y la aportación de soluciones a dichas problemáticas exige mayor dedicación de la que se está produciendo actualmente. El apoyo con más personal administrativo adjunto al director podría ayudar a este necesario equilibrio de los tiempos dedicados por el director a los distintos tipos de tareas.

Por último, las dificultades que se derivan de todas estas tareas que suponen ser director, exigen a las administraciones educativas un mayor reconocimiento de esta labor, que, al menos en parte, podría lograrse mediante un mejor sistema de incentivos. Esos incentivos no sólo han de ser económicos, sino que deben orientarse también hacia la facilitación de mejoras en la carrera profesional.

En referencia al caso español, como hemos visto, la figura del director se ve regulada de forma estatal por la LOE. No obstante, cuenta con diferentes matices en función de la Comunidad Autónoma en la que ejerce; dichas diferencias ponen de manifiesto una gran variedad de tipologías de directores dentro de un mismo país. Hecho, por otra parte, que también se produce en otros países. Quizá por ello sería bueno que todos ellos se movieran de manera más explícita hacia el meta-modelo supranacional aquí propuesto. Ello podría colocar la escuela europea más alineada con el espíritu del proceso de armonización educativa global iniciado ya en Europa con el *Espacio Europeo de Educación Superior*.

De todos los elementos del meta-modelo propuesto, el que más urgentemente nos parece que debe ser atendido es el de la formación inicial de los directores. Es imprescindible potenciar la formación de los directores de los centros escolares si queremos una realización de sus tareas más profesionalizada. Hablamos de una formación inicial especí-

fica y regulada que facilitaría la adopción de criterios tanto para los procesos de selección de futuros directores como para la evaluación de los directores en ejercicio. Así, formación y evaluación deberían considerarse como dos procesos complementarios en la consagración de una figura armonizada del director educativo en Europa.

Para esa formación inicial específica imprescindible podemos hacer referencia, por ejemplo, a propuestas que ya han sido valoradas por algunos de los países estudiados<sup>9</sup>, tales como contar con candidatos a directores que hayan superado una formación específica proporcionada oficialmente por la administración educativa. Una formación que asegure la capacitación del director en su labor y le exija el esfuerzo para alcanzarla.

En el caso español acabamos de presenciar la puesta en marcha de los estudios regulados para ejercer la profesión docente en los niveles de Secundaria a través de un Máster y no se ha tenido en cuenta la necesidad que la escuela tiene de líderes profesionalmente cualificados para hacer una correcta labor de dirección y llevar a la escuela hacia la mejora de sí misma. Parece evidente, pues, la necesidad en este país (como en otros países de la Unión Europea) de establecer un Máster de Dirección Escolar como requisito para poder alcanzar el cargo dentro de los centros escolares y que sea objeto de estudio y renovación en función de las necesidades que la escuela y su contexto social necesite.

---

<sup>9</sup>Irlanda es el único país de los estudiados que señala que aunque no es esencial para el nombramiento se valoran cursos como especialista en Gestión /Administración o Máster en Educación.

## Referencias Bibliográficas

- Álvarez, M. (2003). La dirección escolar en el contexto europeo. *Organización y Gestión Educativa*, abril, pp.1-7.
- Beltran, R., Bolivar, A., Rodriguez Conde, M.J., Rodríguez Diéguez, J.L y Sánchez Sánchez, S. (2004). Evaluación de la función directiva en los centros docentes sostenidos con fondos públicos. *Enseñanza*, 22, pp. 35-76.
- Bolman, L.G. y Heller, R. (1995). Research on school leadership: the state of the art. En S.B. Bacharach y B. Mundel (Eds.) (1995): *Images of schools. Structures and roles in organizational behavior*, pp. 315-358. Thousan Oaks, Corwin Press.
- Edmons, R.E. (1982). Programs of school improvement an overview. *Educational leadership*, 40, pp.4-11.
- Elmore, R.E. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington, D.c.: Albert Shanker Institute. Disponible en <http://www.shankerinstitute.org>
- Escamilla, S. (2006). El director escolar. Necesidades de formación para un desempeño profesional. Tesis Doctoral de la UAB, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Pedagogía Aplicada. Barcelona.
- EURYDICE (2007a). *Organisation des Bildungssysteme in der Bundesrepublik Deutschland*. Bruselas: Eurydice.
- EURYDICE (2007b). *The Information Database on Education Systems in Europe. The Education System in France*. Bruselas: Eurydice
- EURYDICE (2007c). *The Information Database on education Systems in Europe. The Education System in Sweden*. Bruselas: Eurydice.
- EURYDICE (2008a). *Organisation of the education system in Denmark*. Bruselas: Eurydice.
- EURYDICE (2008b). *Organización del sistema educativo español*. Bruselas: Eurydice.
- EURYDICE (2008c). *Organisation of the education system in Ireland*. Bruselas: Eurydice.
- EURYDICE (2008d). *Organisation of the education system in the United Kingdom – England, Wales and Northern Ireland*. Bruselas: Eurydice.
- EURYDICE (2008e). *Organisation of the education system in the Czech Republic*. Bruselas: Eurydice.
- Fernández Serrat, M.L. (2001). Formarse para liderar la escuela actual. En M. Lorenzo y otros (2001): *Enfoques comparados en dirección y organización de institutos educativos*. Granada: GEU.
- Fernández Serrat, M.L. (2006). La formación inicial para la dirección . En J. Teixido, P. Aramendi, M.L. Fernández y J.L. Bernal (2006): *Simposio sobre el acceso y formación para la dirección escolar*. CIOIE.
- Figel, J. (2009, 28 de septiembre). La Unión Europea quiere directores de escuela “más líderes y menos burócratas”. *El País*. Recuperado el 7 de Julio de 2010, de <http://www.elpais.com>
- Gabilondo, A. (2010). *Pacto Social y Político por la Educación*. Madrid: MEC. Disponible en: [http://www.fe.ccoo.es/general/160\\_pac\\_educ\\_220410.pdf](http://www.fe.ccoo.es/general/160_pac_educ_220410.pdf)
- Gairín, J. (1995). *Estudio de las necesidades de formación de los equipos directivos de los centros educativos*. Madrid: MEC-CIDE.
- García Garrido, J. L. (1996): *Fundamentos de Educación Comparada*. Madrid: Dykinson.
- Goicovic I. (2002). Educación, deserción escolar e integración laboral juvenil. *Última década*, 10 (16). pp. 11-52. Viña del Mar: Ediciones CIDPA.
- Khôi. (1981): *L'éducation comparée*. París: Armand Colin.
- Lashway, L. (2003). *Improving principal evaluation*. ERIC Digest
- LOCE (2002). *Ley Orgánica de Calidad de la Educación*. Disponible en: [http://noticias.juridicas.com/base\\_datos/Derogadas/r1-lo10-2002.html](http://noticias.juridicas.com/base_datos/Derogadas/r1-lo10-2002.html)
- LOE (2006). *Ley Orgánica de Educación*. Disponible en: [http://noticias.juridicas.com/base\\_datos/Admin/lo2-2006.html](http://noticias.juridicas.com/base_datos/Admin/lo2-2006.html)
- LOECE (1981). *Ley Orgánica de la jefatura del estado que regula el Estatuto de los Centros Escolares*. [http://www.academiafigaro.com/op/LOECE\\_1980.pdf](http://www.academiafigaro.com/op/LOECE_1980.pdf)

- LODE (1985). Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación. Disponible en: [http://noticias.juridicas.com/base\\_datos/Admin/lo8-1985.html](http://noticias.juridicas.com/base_datos/Admin/lo8-1985.html)
- LOGSE (1990). Ley Orgánica General del Sistema Educativo. Disponible en: [http://noticias.juridicas.com/base\\_datos/Derogadas/r5-lo1-1990.html](http://noticias.juridicas.com/base_datos/Derogadas/r5-lo1-1990.html)
- LOPEG (1995). Ley Orgánica de la participación, la evaluación y el gobierno de los Centros Docentes. Disponible en: [http://noticias.juridicas.com/base\\_datos/Derogadas/r1-lo9-1995.t4.html](http://noticias.juridicas.com/base_datos/Derogadas/r1-lo9-1995.t4.html)
- Marchesi, A. y Hernández Gil, C. (Coords.) (2003). El fracaso escolar. Una perspectiva internacional. España: Alianza Editorial.
- OCDE (1973). Recurrent Education: a strategy for LifeLong Learning. Paris: OCDE.
- OCDE (2004). Informe PISA 2003. Aprender para el mundo del mañana. Disponible en <http://www.oecd.org/dataoecd/59/1/39732493.pdf>
- OREALC-UNESCO (1993). Hacia una nueva etapa de desarrollo educativo. En Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (1993): V Reunión del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe, 8-11 de junio. Santiago de Chile: Boletín nº. 31.
- Pascual, R. e Immergart, G. (1996). Formación y desarrollo de directores y líderes. En A. Villa (Coord.) (1996): Dirección participativa y dirección de centros, pp. 579-593. Bilbao: ICE. Universidad de Deusto.
- Poggi, M. (2001). La formación de directivos en las instituciones educativas. Algunos aportes para el diseño de estrategias. Buenos Aires: IPE/UNESCO.
- Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H. (2009). Improving School Leadership. OCDE. Disponible en: [www.oecd.org/edu/schoolleadership](http://www.oecd.org/edu/schoolleadership)
- Portela, A. (2004). La situación de exclusión escolar: los alumnos y su perspectiva. En J. López, M. Sánchez y P. Murillo (Eds.) (2004): Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad. Actas del VIII Congreso Interuniversitario de Organización de las Instituciones Educativas (8º CIOIE). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Purkey, S. C. y Smith, M.S. (1983). Effective Schools: a review. The elementary school journal, 83, pp. 412-452.
- Rosselló, P. (1978). La teoría de las corrientes educativas. Barcelona: Edit. Promoción Cultural S.A
- Valle, J.M. (2010). La convergencia europea en la Educación Superior. En A. De la Herrán, F. Pérez, y V. Díaz, (Coords.) (2010). La formación del profesorado de la Universidad Alfonso X el Sabio ante el reto de Bolonia. Universidad Alfonso X el Sabio: Fundación UAX.
- Vennman, S. (1997). El director de los centros docentes como formador. En A. Villa (Coord.) (1997): Dirección participativa y dirección de centros, pp.557-577. Bilbao: ICE. Universidad de Deusto.
- Vilches, A. y Gil, D. (2008). La necesaria renovación de la formación del profesorado para una educación científica de calidad. Tecne, Episteme y Didaxis, 22, pp.67-86.
- Villa, A. y Villardon, L. (1998). El rol del liderazgo en la dirección actual. En A. Villa y otros (1998). Principales dificultades de la dirección de centros educativos en los primeros años del ejercicio, pp. 183-219. Bilbao: ICE. Universidad de Deusto.

## Antecedentes Académicos y Profesionales

**Cynthia A. Martínez Garrido.** Doctorando de la Universidad Autónoma de Madrid en el área de las Competencias Básicas de la Educación. Es Licenciada en Psicopedagogía por la Universidad Autónoma de Madrid, especialista en Pedagogía Terapéutica. Máster Universitario en Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación y Formación.

**Javier M. Valle.** Profesor Titular de Universidad en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Vicedecano de Ordenación Académica y Desarrollo de las Titulaciones en dicha facultad. Subdirector de la Revista Española de Educación Comparada. Miembro del Team-Europe de conferenciantes expertos en Unión Europea designados por la Oficina de la Representación en España de la Comisión y el Parlamento Europeo. Miembro de la Sociedad Española de Educación Comparada y de la Comparative Education Society in Europe.