

### ANTECEDENTES, SELECCIÓN, FORMACIÓN Y CALIDAD DE LOS DIRECTORES ESCOLARES

#### BACKGROUND, SELECTION, TRAINING AND QUALITY OF SCHOOL PRINCIPALS

Isabel Cantón Mayo

Universidad de León

#### Resumen

El objetivo de este artículo es realizar una revisión de la dirección de centros educativos a partir de sus antecedentes, señalar las formas de acceso, la posible formación para la dirección y la incidencia en los centros de una dirección de calidad. La importancia de la figura del director es clave en la mejora de la educación. La tradición española respecto a la dirección escolar difiere en Primaria, de tipo gremial y profesional, y en Secundaria de corte más político y directivo, hasta la LODE (1985), en que ambos tipos se hacen homogéneos. Desde entonces la dirección de centros se ha caracterizado por la ambigüedad, por la ausencia de candidatos y por la falta de incentivos para el cargo. Los tres modelos de acceso a la dirección son la oposición, la elección y la selección. El artículo aboga por éste último modelo con la reserva de las dificultades de quién selecciona y con qué criterios se hace. También se aborda la formación de los directores, tanto en gestión como en dirección de personas, sea antes o después de la selección, con un nivel universitario de máster específico y con la valoración de los méritos y experiencias de los concursantes a directores. No es deseable la idea de los sajones de implantar una especialidad de dirección en la formación inicial de los maestros. Finalmente la incidencia del director en el rendimiento de los alumnos, en la satisfacción del profesorado y las familias, nos hace abogar por un director de calidad cuya su misión y visión sean los faros que iluminen el quehacer del centro que dirige.

**Palabras clave:** liderazgo, dirección, selección, formación, calidad, profesionalización, acceso a la dirección, modelos de dirección.

#### Abstract

*The objective of this paper is a revision of the management of schools, based on their backgrounds, forms of access point, the possible formation for the management and the impact on schools of quality management. The importance of the figure the headmaster is key to the improving education. The Spanish tradition differs in Primary gremial and professional type, and more political Secondary and managerial to LODE that both types are uniform. Since then the school management has been characterized by ambiguity, by the absence of candidates and at the lack of incentive measures for the job. The three models for accessing of principals are the opposition, the management the choice and selection. The paper argues for the latter model with booking difficulties who selected and on what basis is. Also training of headmasters in both in management and people management, whether before or following the selection, with a specific master's degree level and with the assessment of the merits and experiences of the candidates for principals. It is not the idea of disposable Saxons implementing a specialty direction in initial teacher training. Finally the principal incidence in student performance, satisfaction of teachers and families, we advocate for a quality manager where his mission and vision are the headlights that illuminate the work of the center he directs.*

**Keywords:** leadership, headmaster, selection, training, quality, professionalization, access to the management, management models.

### 1. Introducción-justificación

Abordamos la dirección como un tema complejo y de importancia estratégica: se trata de acercarnos a una figura que aparece en muchas investigaciones como casi divina, aunque difícil, porque no olvidemos que dirigir personas es como adiestrar gatos (Ben-nis, 2008). Y es cierto que en la dirección de centros educativos nos jugamos demasiado como para no ser ambiciosos y cuidadosos, tanto en sus estudios como en las posibles propuestas de cambio. PETER DRUCKER (1992) afirma que existen dos tipos de organizaciones: aquellas que cambian y las que desaparecen, a las que se ha llamado organizaciones suicidas. Una cosa está clara en este campo: son necesarios cambios. Y los directores tienen un oficio en plena mutación. El problema es lo que sigue: ¿hacia dónde cambiar? La OCDE (2010) señala que en la transformación de la escuela los directores ocupan el primer lugar. En este artículo se hace una revisión de dónde estamos en el tema de la dirección escolar y se reflexiona sobre sus debilidades y fortalezas, para pasar a realizar propuestas de cambio que se moverán desde los momentos actuales a los futuros. Pero no hay garantías de acierto, ni con el pasado, ni con el presente, ni con el futuro. El aprendiza-

je por ensayo y error ya se ha realizado antes, por ejemplo, con el modelo de directores cooperativistas-políticos de la LODE(1985), para pasar a introducir modelos más técnicos en la LOPEG (1995), o en la LOCE (2002) y en la LOE (2006). La dirección de centros educativos en el sistema educativo español que se avecina con la LOMCE (2013), supone la sexta reforma del sistema educativo desde la transición. Pero ninguna de estas leyes ha considerado a la dirección como aliada para conseguir que sus reformas lleguen a desarrollarse con éxito en el seno de los centros educativos; más bien se la ha considerado un Caballo de Troya con el que introducirse en ellos.

La importancia de la dirección de los centros es vital, ya que como DEMING (1994) o JURAN (1995), entre otros, indican, los problemas de un centro educativo son en un 85% de la dirección, y el 15% restante a repartir entre todos los demás, lo que implica directamente a la dirección de los centros. En el mismo sentido el informe DELORS (1996) señalaba que la investigación y la observación empírica muestran que uno de los principales factores de la eficacia escolar, si no el principal, es el director del centro (...) Por tanto, es necesario velar para que la dirección de los centros escolares sea confiada a profesionales cualificados (Informe DE-

LORS, UNESCO, 1996). También el informe UNESCO/OREAL (2001:30) señala que “el director es el responsable del funcionamiento del establecimiento y de los resultados de los aprendizajes de los niños. Para ello deben compatibilizarse las necesidades de formación específica, con cierto grado de estabilidad y con normas flexibles de la carrera directiva que incluyan incentivos”. Por lo que tiene de difuso e inconcreto, la dirección también puede verse como un término evanescente (IMEN, 2004), ya que el sistema educativo no está organizado para la mejora, sino para su mantenimiento (FULLAN, 2013). Por ello los directores actualmente no juegan un gran papel en la escuela, y sin embargo la mejora del sistema educativo tiene puesta en ellos su esperanza. En todo caso, reconocemos con BOLIVAR y SAN FABIÁN, (2013:8) que: “Es evidente que uno de los problemas que arrastra el sistema educativo español es la dirección de los centros educativos”. En el mismo sentido apunta SERENTIL (2013:2) al referirse a los tres desafíos que los sistemas educativos afrontan en la actualidad: promoción de una educación de calidad, políticas y prácticas de desarrollo de maestros y líderes educativos, así como su desarrollo profesional. Ello justifica la importancia del estudio del director como cuestión endógena y como elemento clave en los sistemas educativos: su formación, su acceso y su permanencia.

## 2. De dónde venimos

La cultura cartesiana de los centros educativos había diferenciado excesivamente la figura del director del resto de los miembros

docentes del Centro, como un *primus inter pares* que basa su autoridad en el Estado y su legitimidad en sus iguales. Se trataba de delimitar las distintas funciones para determinar las responsabilidades respectivas de docentes y directivos. La introducción del *equipo directivo* intentó diluir esta diferenciación, pero en muchos casos lo que ha diluido es la responsabilidad del cargo. El peso de la tradición se manifiesta en el extrañamiento entre la dirección —a veces entre el equipo directivo— y el resto de los profesores (MATRINGE, 2012). Las relaciones entre estos grupos son como una batalla entre la tierra y el mar, o como las mareas, y las olas determinadas por el influjo de la luna (ARIAS y CANTÓN, 2008; CANTÓN 2010, BERTHOUD, 2009). Dependiendo de factores generalmente contextuales, los profesores y la dirección viven un tira y afloja que se resuelve en cohabitación pacífica o en conflicto, según los casos, y que hace que los profesores que eviten la dirección vaya en aumento, porque no les resulta atractiva ni como promoción, ni como responsabilidad para innovar. Hay excepciones en países como Francia o Suecia, donde aún es atractivo el puesto de director. El modelo de tipo cooperativo o gremial (ÁLVAREZ, 2010) ha sido el que más se ha utilizado en España desde la LODE (1985). El resumen de los distintos momentos por los que ha pasado la dirección lo podemos ver a continuación y señalamos su relación directa con la necesidad de cambio en la figura de la dirección por parte de los responsables educativos de cada momento.

**Cuadro 1. Ámbitos y contenidos del cuestionario**

Dirección en Educación primaria	Dirección en Educación Secundaria
1900-1966 Varios modelos: oposición, traslados, elección por el Claustro, según el tamaño del centro. Nombramiento administrativo.	1857-1900 La Administración nombra a un catedrático del centro.
1967-1969 Oposición al Cuerpo de Directores.	1901-1936 Terna de Catedráticos.
1970-1980 Nombramiento por la Administración “oído el Claustro y el Consejo de Dirección” LGE.	1939-1954 Nombramiento ministerial. 1955-1969 Terna de catedráticos. 1970-1976 Nombramiento por la Administración “oído el Claustro y el Consejo de Dirección” LGE. 1977-1980 Terna de Catedráticos.
1981-1984 Selección de un maestro por el Consejo de Dirección y la Administración.	1981-1984 Selección de un profesor por el Consejo de Dirección y la Administración.
1985-1995 LODE Elección del un maestro por el Consejo Escolar: Modelo gremial.	1985-1995 LODE Elección del un profesor por el Consejo Escolar: Modelo gremial.
1995-2002 LOPEG Elección de un maestro por el Consejo Escolar entre los ya acreditados. Modelo gremial.	1995-2002 LOPEG Elección de un profesor por el Consejo Escolar entre los ya acreditados: Modelo semi-gremial.
2002 LOCE Concurso de méritos ante comisión presidida por un representante de la Administración Educativa.	2002 LOCE Concurso de méritos ante comisión presidida por un representante de la Administración Educativa.
2006 LOE Concurso de méritos entre los acreditados. Selecciona la Administración con algunos representantes del centro.	2006 LOE Concurso de méritos entre los acreditados. Selecciona la Administración con algunos representantes del centro.
LOMCE (Anteproyecto) 2013.	Concurso de Méritos entre acreditados. Selecciona la Administración, con algunos representantes del centro.

Es importante también relacionar los distintos modelos educativos con el tipo de dirección imperante en cada uno de los países, ya que éstos dependen del contexto social del país y pueden servirnos para comprender sus debilidades y fortalezas (POBLETE, 2004). En el caso español, en su mayor parte son derivados de la estructura endógena burocrática de los centros: diferenciación de tareas funcionales, papeles claramente definidos, toma de decisiones, elaboración de objetivos centralizados, y enfoque hacia la eficiencia. Desde 1985 los modelos de base cooperativista-política introdujeron la disolución de responsabilidades y la ineficiencia consiguiente, que se intentó corregir en las últimas leyes. El dicho español de que cada nuevo Ministro de Educación llega con una ley bajo el brazo, no hace más que corroborar las dificultades percibidas por todos en la figura del director escolar, de su importancia y de su necesidad de cambio. La legislación española ha mantenido hasta la LODE (1985) un modelo gremial de dirección para Bachillerato y un modelo profesional para Primaria. La normativa desde entonces se inclina por el modelo gremial-electivo para ambos niveles, aunque matizado en las últimas leyes. Lo anterior pone de manifiesto dos graves problemas con respecto a la dirección escolar: uno referido al acceso y otro referido a la formación.

### 3. A dónde vamos: Selección de los directores escolares

Para la OCDE (2010) la selección es el acto esencial en la dirección por su trascendencia. Los tres modelos de dirección de escuelas en Europa son: *selección*, *oposición* y *elección*. Desde hace más de treinta años existe un debate entre los profesionales sobre el tema de la dirección de centros: dirección político-electiva-cooperativa, *versus* selección o dirección técnico-profesional. La fórmula de la *oposición* con un cuerpo específico de directores no parece hoy viable por las connotaciones culturales e históricas a las que se la asocia: gobierno en clan, personalismo, centros dominados, rutinización, subordinación jerárquica, ocultismo, etc. Nos quedan entonces la *selección* y la *elección* de directores de centros educativos como fórmula con variaciones que conviene explorar. Son aspectos que requieren cada vez de un mayor nivel de creatividad y talento por ser un tema espinoso y de gran relevancia. Una de las principales preocupaciones políticas de los gobernantes (...) se centra en cómo atraer, desarrollar y retener profesores eficaces dentro del sistema educativo. En el paso legislativo del modelo de *oposición* al de *elección* de la dirección (modelo político, gremial o cooperativista) escribimos nuestras objeciones (CANTÓN, 1991, 1990) y desde entonces en varias ocasiones hemos manifestado nuestra posición al respecto, revisando también las dificultades de la dirección profesional o técnica (CANTÓN, 1990, 2001, 2004, 2009, 2010, 2011, 2012). Hoy vemos que la mayor parte de las organizaciones buscan a sus directivos entre profesionales con experiencia y con formación específica, mientras que las organizaciones escolares en general se plantean este tema con suma ambigüedad y en muchos casos con cierta indeterminación. Para BAELO, (2009) y ÁLVAREZ (2010) el modo de acceso y el tipo de organización fijado por las leyes condicionan poderosamente el perfil y estilo de dirección.

La elección de director de centro que se basa en un modelo de tipo político es un proceso de un gran paralelismo con el acceso a una alcaldía (TEIXIDÓ, 2001). Se trata de un directivo temporal, no profesional, que compagina la dirección y la docencia. Se mueve entre los iguales y la comunidad, y tiene que buscar múltiples consensos. No tiene formación específica para la dirección, siendo el compromiso la base de su acción. Entre sus inconvenientes sobresale la escasa aceptación, la ausencia de candidatos (ÁLVAREZ 2001, GAIRÍN 2012, CANTÓN y ARIAS, 2008), su

escasa permanencia en el cargo y lo poco atractivo del mismo; además la permanencia es menor en los centros en contextos de pobreza y rendimiento bajo que en los centros en contextos acomodados y de mayor rendimiento, pero su influencia en la mejora del rendimiento es mayor en estos últimos centros. Otras dificultades de este modelo son la falta de formación, de incentivos, de motivación, las situaciones conflictivas, la insatisfacción, y la difícil vuelta al grupo de profesores al finalizar el cargo (ARIAS y CANTÓN, 2006). Hoy es un modelo ya superado.

La opción de dirección basada en el liderazgo no profesional y distribuido la sostienen autores como CARSON, TESLUK, y MARRONE (2007), que señalan que los equipos que dependen de varios miembros líderes tienen mejores resultados que aquellos en los que el liderazgo interno es relativamente escaso y unipersonal. Afirman también que el liderazgo compartido tiene beneficios para los equipos de trabajo, siendo debidamente formados. El liderazgo compartido puede darse en un equipo con líder-director designado oficialmente o en equipos en el que no haya ninguno, y surja en el propio trabajo. En el mismo sentido se pronuncian DETERT y BURRIS, (2007), BEATTY, (2007), BOLIVAR (2005). Todos ellos apuntan visiones de la dirección escolar que defienden la distribución efectuada y compartida, basada en las nociones de investigación colaborativa dentro de comunidades educativas cambiantes. A este modelo de dirección se le atribuyen valores de satisfacción en el trabajo, atracción y convencimiento. Aunque también se manifiestan acusaciones de lentitud y menor eficacia. LANGFRED (2007) muestra que los equipos autogestionados pueden ser particularmente susceptibles a los efectos perjudiciales del conflicto, como resultado de su capacidad para alterar las propias estructuras y diseños. Los altos niveles de conflicto en los equipos se asociaron con una menor interdependencia de tareas y mayor autonomía individual. En ARIAS y CANTÓN (2006) mostramos que este tipo de dirección no tiene muy clara la diferenciación entre las tareas docentes y las propiamente directivas. A pesar de todo, este modelo es el que cuenta con mayores adeptos entre los profesores (CANTÓN y ARIAS, 2008).

La selección de directores permanentes por méritos plantea algunas preguntas: ¿Es la dirección de centros una profesión? ¿Debería serlo? El tema es importante porque “el reconocimiento de la importancia de la dirección en el progreso de los centros educativos es un hecho incuestionable” (GAIRÍN, 2012: 25). El tema no es nuevo: a favor de la profesionalización de la dirección ya se manifestaba el informe DELORS (1996) y destacan los trabajos de BAELO (2009), ÁLVAREZ (2010), POBLETE, (2004), UNCETA (2011) y CANTÓN, (2010). La profesionalización se entiende como un proceso continuo que contiene cuatro niveles: formación vocacional inicial, formación del futuro director, formación del recién titulado y formación continua. Hay en la actualidad tres grandes tendencias en la profesionalización: como proceso (PÉREZ GARCÍA, 2001; GIROUX y MCLAREN, 1998) como categoría (UNESCO, 1993; IMEN 2004) y como principio (VOGEL, 2002; POPKEWITZ 2005). Los primeros piensan en profesionales en constante construcción, los directores se irían haciendo con el desarrollo profesional en el cargo; el segundo bloque considera la profesionalización como una categoría de máxima generalidad relacionada con otras ciencias sociales, a ser director se aprende con la formación; y el tercer bloque la considera como conocimiento técnico y especializado para avanzar según avanza el conocimiento, teniendo en cuenta la cultura y el contexto.

La normativa actual refuerza la idea de la profesionalización de la función directiva a través de un sistema de certificación previa para acceder al puesto de director, y se establece un protocolo para rendir cuentas de las decisiones tomadas, de las accio-

nes de calidad y de los resultados obtenidos al implementarlas (LOMCE, VII). Los directores son representantes de la Administración Educativa en el centro, como responsables del proyecto educativo y del liderazgo pedagógico y de gestión. Lo curioso de la normativa es que otorga a los directores una autonomía que ni piden, ni están preparados para ejercer. En los países nórdicos, como Suecia con amplia cultura democrática, la dirección de centros es profesional y nadie del centro participa en la selección del director (INMEGART, 1995). Por ejemplo, cuando se habla de los mejores puestos de rendimiento en PISA de Finlandia, se omite el modelo de dirección jerárquico y autoritario, y no se cita el conservadurismo y tradicionalismo pedagógico de la Escuela Finlandesa. Lo mismo sucede con el caso de Corea del Sur, cuya cultura procede del legado de la ética de Confucio. Otro caso es el sistema educativo alemán, con modelos directivos netamente conservadores y bastante autoritarios. En Europa existen tantos modos de acceso como sistemas educativos, lo cual indica su dificultad e importancia. Igualmente, existe el reto de hacer de la dirección escolar una profesión atractiva (CHAVARRÍA, 2013). Las tendencias actuales en la dirección de centros en los países del entorno son, por lo tanto, profesionalizadoras y muy influidas por el *New Public Management*, a pesar de las resistencias y barreras encontradas. En la actualidad la selección que lleva a la profesionalización de los directores de centros educativos se impone como una evidencia, lo que supone un oficio aún en construcción, con contornos mal definidos (MATRINGE 2012).

Autores como GAIRÍN (2012), ÁLVAREZ (2010), UNCETA (2011), señalan que la actividad de los directores escolares puede ser considerada como una actividad que tiene una identidad profesional propia y es una profesión específica. ¿Qué modelo de director es el mejor? No hay una respuesta válida ya que depende del contexto, de la cultura del centro, de las funciones que se le asignen, de su capacidad gestora y de la propia personalidad y del director; no hay centros de calidad sin directores de calidad. Las corrientes actuales, a las que nos unimos, abogan por la dirección técnico-profesional por su eficacia, por su influencia en el rendimiento y por su continuidad en el cargo, aspecto que presenta gran debilidad en los modelos electivos. Desde una dimensión comparada ÁLVAREZ (2010) señala que casi todos los países consideran más importante en la selección, el perfil previo de los candidatos, fundamentado en un modelo consistente y fiable de acreditación, que el propio proceso por el que los directivos acceden a la función directiva. Es decir, acertando con la persona indicada, cualquier proceso de selección es válido. La clave del éxito de todo proceso consiste, básicamente, en que sea sencillo, breve y cubra las necesidades de la organización: seleccionar a la persona adecuada en el momento adecuado y con el salario adecuado (CADENAS 2012).

¿La dirección puede formar parte de una carrera docente profesional? La respuesta es definitivamente sí, aunque hay que desarrollar el cómo hacerlo, siempre a partir de los docentes. En las sociedades modernas, entre los aspectos que configuran la carrera de los individuos “es la formación, el conocimiento, o si se prefiere, la acreditación de un conocimiento valioso. Este capital, que trata de promover el sistema educativo, debería servir para orientar los sistemas de organización del trabajo docente, incluida la carrera profesional” (SAN FABIÁN y SALAMÉ, 2013: 52). La selección del personal de carácter profesional hoy en día está basada en una definición previa de competencias que deben poseer los candidatos para responder satisfactoriamente a las expectativas de la institución (ÁLVAREZ, 2010). Por lo tanto, lo primero sería saber qué tipo de funciones se le encargan al director para poder seleccionarle, formarle y prepararle de la mejor forma para que el centro que dirija consiga, de sus alumnos y profesores, valor añadido; mayor rendimiento y desarrollo profesio-

sional del que cabría esperar en sus circunstancias. “La dirección de un centro educativo en la actualidad pasa por una idea de conducción ligada a un equilibrio entre la mejora del liderazgo pedagógico (*leading instructional improvement*), el liderazgo de gestión de recursos y el liderazgo administrativo” (BOLETÍN DE EDUCACIÓN: 2013:1). En la misma dirección MATRINGE (2012) reduce a dos los tipos las funciones directivas: pedagógicas (como prioritarias) y de gestión. También señala que debiera existir una rigurosa evaluación interna y externa compatibilizándola con algún tipo de recompensa o premio para los directores que acrediten mejoras en el rendimiento de los centros, ya que ello redundaría en mayores mejoras, y aumento del desarrollo profesional de los docentes y del director.

También hay que anticipar el modelo de centro en el que han de desarrollar sus funciones: un centro jerárquico, modelo de mercado, tipo clan o modelo adhocrático (recomendado por la OCDE). En estos momentos, a la tradicional regulación burocrático-profesional de los directores se ha añadido una especie de regulación post-burocrática que supera las leyes como fuente de legitimidad y de valores, produciéndose efectos contradictorios como el llamado mandato paradójico (BARROSO, 2013). La LOMCE no menciona más que una vez la palabra *liderazgo* (pedagógico) por 16 veces la palabra *gestión*, que es lo que se presupone que desea que hagan los directores. Pero, ¿qué hacen realmente los directores? Hay varios estudios en este sentido, y aquí relacionamos los de ANTÚNEZ (2013), CANTÓN (2012), POBLATE (2004), GAIRÍN (2012), VÁZQUEZ LATORRE (2003), etc. Pero quizá la respuesta más completa nos da SCHEIN (1985) al decir que la única cosa que los líderes hacen es crear cultura.

Una forma de selección actual de personas competentes para un determinado puesto es la convocatoria, entre docentes acreditados para el desempeño del puesto, de un concurso de méritos, además de la búsqueda directa, los anuncios públicos, la búsqueda por Internet, la entrevista, etc. Todas ellas cargadas de discrecionalidad: ¿al final, quién decide? ¿Técnicos, expertos, administrativos, inspección? ¿Quién y cómo se evalúa el mejor candidato con las competencias señaladas de gestión, conocimiento, liderazgo (pedagógico y administrativo), trabajo, sensibilidad, flexibilidad, calidad, mérito, capacidad, formación, experiencia, etc.? ¿Qué director conseguirá para el centro el mayor valor añadido con su forma de dirigirlo? ¿Cómo recompensar su valía? La selección del director sigue siendo una nebulosa.

#### 4. Formación de los directores

La cuestión de cómo formar a los directores tampoco es baladí. Se puede cuestionar el cuándo, el cómo y el qué se imparte en la formación. También si ha de formarse al director antes o después de la selección, teniendo en cuenta las grandes discrepancias existentes entre las funciones prescritas y las tareas reales. Una revisión somera de los cursos de formación de directores escolares nos muestra que están centrados básicamente en la normativa. Se señala que se forman en Organización Escolar, pero realmente la formación es en Legislación Educativa y en el BOE. Además hay un gran optimismo sobre lo que la formación de los directores puede conseguir.

La formación inicial de los directores ha estado enmarcada en el modelo legislativo-gerencialista, identificando la normativa con el quehacer directivo, entendiendo que la gestión es simplemente la aplicación de la legislación. A ello se une el desinterés general de los docentes por los aspectos directivos al estar más centrados en la docencia, entendiendo que los aspectos organizativos y directivos se aprenden simplemente por observación (CANTÓN y ARIAS, 2008). Casi siempre se ha planteado la formación de

directores desde criterios reduccionistas como los señalados, basados en la normativa, ausentes de la formación los avances de la investigación. Por ello, las personas que ocupan puestos de dirección viven una cierta ambigüedad entre lo educativo y lo administrativo. SANDER (2013) señala un paradigma multidimensional en la formación de directores con cuatro competencias: económica, pedagógica, política y cultural; y, como vemos, en España predomina la competencia política. Los trabajos coordinados por MATRINGE (2012) señalan tres grandes orientaciones para mejorar la acción de los directores: atención prioritaria a la enseñanza; gestión adecuada al contexto interno y externo del centro, y liderazgo compartido. Sin embargo, los directores se sienten más a gusto en facetas menos ligadas a contenidos pedagógicos de la vida de los centros (GIMENO, 1995); son las *cabezas visibles* de MINTZBERG (1991), armonizadoras de relaciones humanas y ejecutantes de tareas de gestión, de normativa, pero poco pedagógicos. Se sitúan en la línea de burocráticos administrativos, tal y como les definen la LOCE (2002), la LOE (2006) y el Anteproyecto LOMCE (2012): *representantes de la Administración*, en suma, son docentes con experiencia y gestores acreditados, personas orientadas a las tareas (CANTÓN y ARIAS 2008:244). La formación para la profesionalización puede considerarse también en tres dimensiones principales (PÉREZ GARCÍA, 2001): el dominio de conocimientos teóricos que sustentan la profesión, una relación dialéctica entre el pensar y el hacer regida por valores humanos, y una sólida independencia cognoscitiva. En todo caso, se pide que tengan formación en competencias específicamente directivas; entendidas, siguiendo a KAREN y VEGA (2001) como, el conjunto de conocimientos, cualidades profesionales necesarias para que un trabajador desempeñe con éxito las funciones y tareas que definen su puesto de trabajo o su perfil profesional. Algunos autores las designan como CHAI (Conocimientos, Habilidades, Actitudes e Intereses).



En Italia y Gran Bretaña se han desarrollado modelos de formación de directores ya en los estudios iniciales de maestros, con una especie de curso de formación-concurso de donde salen maestros cualificados para la dirección a través de la *National Professional Qualification for Headship*. Suelen llamarse pro-

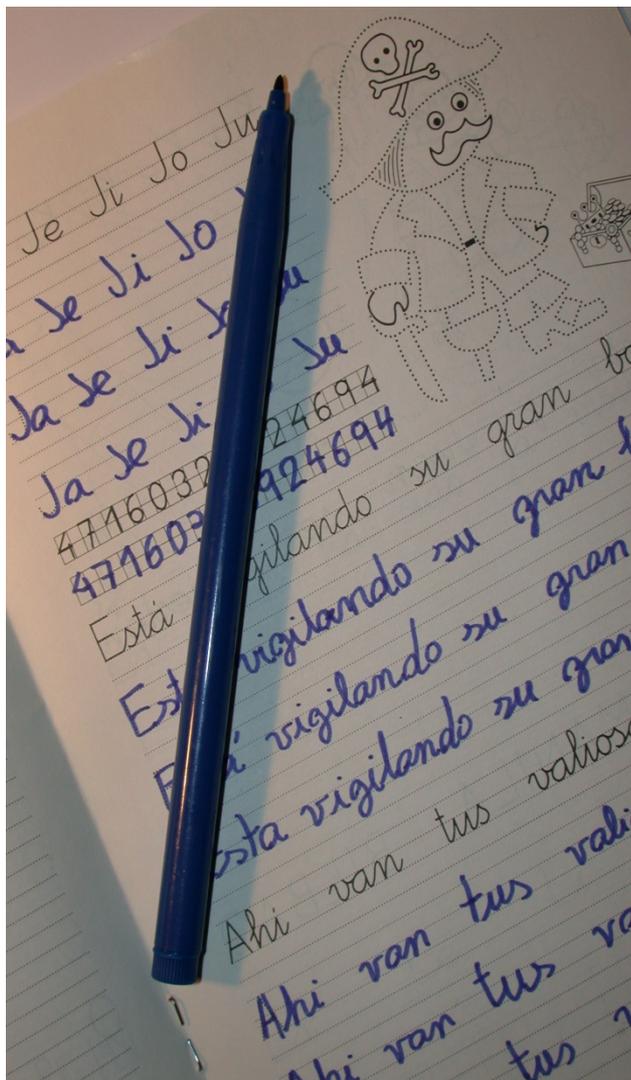
cesos de inducción. En España, sin esa herramienta, deben ser formados para conciliar la modernización de la dirección, inspirada en modelos empresariales, con la defensa de los valores que sustentan las escuelas. No existen programas nacionales establecidos de formación, reclutamiento, selección, promoción y recompensa de los directores. Las diferencias en la formación de directores por Comunidades Autónomas es grande (MONTERO, 2013) en contenidos, en temporalización (inicial o simultánea), en prácticas y en resultados. Pero en todos los casos se inscribe en el modelo de curso de unas cien horas, excepto en Cataluña, que trabaja con formación de directores de postgrado.

La pregunta que aflora es: ¿Qué tipo de directores queremos en los centros educativos? Porque es obvio que de lo que pretendamos como fin dependerán los medios utilizados. Es evidente que es prioritaria su función en la supervivencia del centro. Pero también puede dedicarse a estrategias defensivas, de reorientación, y ofensivas (CANTÓN, 2004). Si pensamos en los nuevos roles que tienen que asumir, entenderemos que no vale con afirmar que los directores ya están formados de la mejor manera posible (ANTÚNEZ, 2013). Por su parte GÓMEZ, (2012), analiza la formación de los directores escolares desde un enfoque multiparadigmático y señala la distancia entre las necesidades de los directores escolares y la formación que reciben para el cargo. La formación requerida se proporciona mediante tres conjuntos de factores: prácticas de enseñanza innovadoras, liderazgo y cultura de las escuelas, y apoyo al sistema educativo (FULLÁN, 2013a:4). El análisis realizado por ÁLVAREZ (2010), nos muestra desproporción en las funciones que se acumulan en los ámbitos ejecutivo, administrativo e institucional, en comparación con los ámbitos de innovación e integración, propios de la dimensión *liderazgo*. Apenas seis funciones hacen referencia en la LOE (2006) a la competencia y rol de liderazgo pedagógico, frente a las diecisiete específicas del perfil administrativo (ÁLVAREZ, 2010:2; BOLLIVAR, 2012), lo que reafirma lo señalado sobre formación de los directores en aspectos legales y de Administración Educativa, más que en gerencia y liderazgo.

Se han pronunciado en este sentido (GARCÍA OLALLA, POBLETE y VILLA, 2006), que proponen una formación inicial especializada de máster o similar, que asegure una formación profesional inicial básica, seguida de una formación continua en las competencias profesionales cambiantes, que fueran delimitando perfiles profesionales adaptados a las necesidades contextuales de los centros. Sería preparar personas flexibles, capaces de afrontar los vertiginosos cambios sociales. Los propios directores señalan cuatro ámbitos en la formación: a) Marco normativo y procedimiento administrativo; b) Organización escolar y gestión de los recursos; c) Habilidades para el ejercicio de la función directiva; y d) Evaluación y calidad. El problema es que con ello seguiríamos con la indiferencia contextual de los informes de la OCDE como PISA, ya que cada centro tendrá que hacer diferentes cambios e innovaciones, aun con una formación común. Pero lo esencial en la formación de los directores es iniciarles en la investigación como prolongación de la trayectoria universitaria, continuación de la formación inicial, que se prolongue a lo largo de su carrera para formar profesionales autónomos, capaces de afrontar la realidad cotidiana y hacer evolucionar la práctica docente (OCDE, 2010).

Por nuestra parte entendemos que la profesionalización del director escolar comprende un proceso de **formación** (inicial y continuada de tipo especializado en dirección y liderazgo administrativo y pedagógico), para adquirir una **categoría** profesional o **acreditación** (sin separarse por completo de la docencia, como en Alemania) de tipo permanente, que habilite para desarrollar y desempeñar la función de dirección y gestión de los centros educativos, a la vez que su propio desarrollo profesional, atendiendo a

las demandas de la sociedad, y a las directrices y **principios** de la política educativa democrática. La formación a nivel de máster específico podría ser el requisito previo, unido a una valoración de los méritos y cualidades de los aspirantes antes de la formación selectiva para el cargo de director. Señalamos también la necesidad de movilidad de los directores: horizontal (hacia otros centros) y vertical (hacia otros niveles educativos). Resaltamos la necesidad de una cierta autonomía de los directores en la gestión y en los recursos, aunque rindiendo cuentas a la administración. Con ello se conseguiría profesionalizar la dirección, pero se huiría de los directores profesionales como casta específica separada de la docencia.



## 5. La dirección de centros y la calidad

La calidad es la utopía perseguida en todos los niveles educativos como un mantra persistente, y el director es de quien depende que cada centro la consiga en mayor o menor medida. En calidad podemos aplicar el principio de Arquímedes: todo centro busca alcanzar el nivel de calidad educativa que tengan sus directores. Por eso la dirección de centros es clave en la consecución de la calidad de los mismos. Para la UNESCO (2010:12) el director tiene el rol esencial en la calidad de la enseñanza del centro, por lo que hay que hacer de la dirección una profesión atractiva, valorando su función, mejorando su formación, potenciando sus funciones y rindiendo cuentas. Reconoce que los centros con buenos resultados tienen una cierta autonomía, liderazgo, evaluación y responsabilización, a la vez que pide mejorar la selección de

directores: "Un leadership exceptionnel dans le domaine pédagogique, soutien des enseignants, suivi des résultats, définition d'orientations claires" y más adelante el mismo informe establece un paralelismo identificador entre la calidad del director y la calidad del centro educativo. En el mismo sentido, LÓPEZ RUPÉREZ (1994:50) afirma: "la gestión de la calidad total reposa sobre lo que, desde una perspectiva jerárquica, constituye su vértice superior, esto es, la dirección". Ello da idea de la dirección en los centros educativos como el elemento clave de calidad.

Entendemos calidad de una organización, en este caso escolar, como la satisfacción de sus usuarios internos y externos (Profesores, padres, alumnos, administración educativa y sociedad en general). En CANTÓN, (2004) presentamos una gran cantidad de acepciones de la misma. Al referirnos al director se entendería la calidad como la referida a sus acciones en el desempeño de sus funciones directivas. Con un somero repaso a las funciones atribuidas a los directores en las diferentes leyes (LODE; LOGSE; LOPEG, LOCE, LOE y anteproyecto LOMCE) y una escala en la que se mostrase el nivel de satisfacción de los usuarios antes citados para cada competencia o función directiva, podría despa-charse. Pero la calidad y la dirección son muchas más cosas, en cierto modo inabarcables, y la responsabilidad de la persona que ejerce la dirección tiene facetas también complejas y múltiples. Son tantas las cuestiones a las que hace frente, y su desgaste es tan grande, que la permanencia de los directores en el cargo tiene una duración demasiado corta para dejar impronta. Sin embargo, el director es un factor determinante de la calidad educativa, tanto en su perfil técnico, como en su rol de líder institucional, tal y como se desprende de los estudios sobre calidad y eficacia, y la vinculación de la dirección con los resultados escolares (CANTÓN y ARIAS, 2008: 231; UNESCO, 2010). Ello es importante porque el líder es el cemento que mantiene unida a la Calidad Total, o la infraestructura sobre la cual construimos la Calidad Total, o incluso el catalizador que permite que todo el resto de la Calidad Total funcione... (COVEY, 1989).

El estudio de HANUSHEK y RIVKIN (2012) muestra que, incluso teniendo en cuenta las limitaciones en el sector educativo y los escasos incentivos al rendimiento, los directores parecen tener un gran impacto en los resultados. Se debería, por tanto, prestar atención a la selección y a la conservación de los líderes educativos de mayor calidad. Los directores escolares se han movido en el ámbito de la gestión administrativa, buscando la eficacia y la eficiencia; la aparición de la mejora y la calidad como paradigma emergente ha justificado la necesidad de aplicar a ambas dimensiones la nueva y exigente presencia de calidad en las organizaciones (CANTÓN y ARIAS, 2008:231). Ello aboca a la necesidad de que los directores estén comprometidos con la calidad de su centro, y valoren su introducción en la gestión y en la docencia para conseguir la mejora en forma de valor añadido. Las palabras claves aquí son "personas", "misión" y "organización adhocrática", de MINTZBERG (2007). El liderazgo trata sobre lograr que las personas compartan y crean en una misión o visión, y alentarlos para que trabajen juntos y lograr que las cosas sucedan. Así la dirección de calidad es: "Un estilo administrativo que otorga a las personas el entrenamiento, la responsabilidad, la autoridad, la orientación, la retroalimentación, el soporte y la motivación necesarios para autocontrolar y mejorar continuamente su trabajo, a fin de que pueda satisfacer las necesidades y expectativas de los clientes externos e internos" PÉREZ ESCALANTE (2010:2). En general los cambios en la dirección de centros se dirigen a la desburocratización, a la autonomía, a la formación específica (pedagógica y de gestión), y a la profesionalización, sin caer en la permanencia, de infaustos recuerdos. CANTÓN (2001:42) señala que: "El éxito de la estrategia depende de forma crítica de la capacidad de la dirección para crear en el interior del centro un

sentido de responsabilidad, un compromiso duradero, y seleccionar y desarrollar un cuerpo docente de calidad...”

## 6. Conclusiones generales

- a. El tema de la dirección es clave en la mejora de la educación por lo que las políticas de un país debieran ir hacia una exquisita preparación, formación y selección de los directores de los centros educativos. La actual dirección de centros se encuentra en profundo cambio lo que genera ambigüedad y complejidad, que se traduce en la falta de candidatos al cargo y escasa permanencia en él.
- b. Los tres modelos de acceso a la dirección son la oposición, la elección y la selección. Se descarta el primero por las connotaciones negativas que tiene, y el segundo por el paralelismo con los modelos políticos para acceder, por ejemplo, a una alcaldía. Aunque se propone debatir, se hace una propuesta hacia la profesionalización de la dirección con formación selectiva. Y se considera la profesionalización de la dirección en el marco de una carrera docente. Por ello consideramos la dirección escolar como una profesión, como una categoría y como un principio rector de las escuelas.
- c. Ha de basarse en una buena formación en competencias para la gestión en el ámbito pedagógico y en el personal y administrativo, además de para el liderazgo efectivo, acaso emocional, en el centro. La formación puede ser inicial, con la carrera de maestro, de tipo selectivo, antes de acceder al cargo o de forma continuada. Parece buena la idea de los sajones de implantar una especialidad de dirección en la formación inicial de los maestros.
- d. Se señalan las dificultades que tiene el proceso de selección de directores al decidir quién selecciona y con qué criterios se hace. Serían deseables prerrequisitos como la experiencia docente y una formación a nivel de máster de los directores, tanto en gestión como en dirección pedagógica y de personas, mejor antes que después de la selección, con un nivel universitario específico y con la valoración adecuada, no endogámica, de los méritos y experiencias de los concursantes a directores. Selección técnica, no política.
- e. A los requisitos de acceso al cargo debe añadirse la necesidad de evaluación interna y externa, junto a un salario también superior al del resto de los docentes, y una cierta autonomía en la gestión consiguiendo centros adhocráticos. Las claves de la dirección profesional son la formación, la selección, la evaluación y el reconocimiento, por lo que su trabajo debe reconocerse mediante algún incentivo.
- f. Finalmente, la incidencia del director en el rendimiento de los alumnos, en la satisfacción del profesorado y en las familias, nos hace abogar por un director comprometido con la calidad cuya misión, visión y valores sean los faros que iluminen el quehacer del centro que dirige: Principio de Arquímedes.

## Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ, M. (2001). El liderazgo de los procesos educativos. En A. Villa (Ed.), *Liderazgo y Organizaciones que aprenden*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto-Mensajero.
- (2010). “La dirección escolar que tenemos, la dirección escolar que necesitamos”. *Participación Educativa*. nº. 5 pp. 83-92.

- ÁNTÚNEZ, S. y otros (2013). “Formación de los supervisores y supervisoras escolares en México. Análisis de necesidades”. *Educación*, nº. 49, 1, 2013, pp. 83-102.
- ARIAS, A. y CANTÓN, I. (2006). *El liderazgo y la dirección de centros educativos*. Barcelona: Davinci Continental.
- BAELO ÁLVAREZ, R. (2009). “Cambios necesarios en la dirección escolar”. *Padres y maestros*, nº. 322, pp. 5-9.
- BARROSO, J. (2013). “La dirección de la escuela: tensiones en el presente, desafíos para el futuro”. *Organización y Gestión Educativa*, nº. 2 de marzo-abril, pp. 19-23.
- BEATTY, B. (2007): “Directors’, Reports and accounts. 2007”. <http://www.balfourbeatty.com/files/reports/2007/ar2007.pdf> Recuperado el 7 de Marzo de 2013.
- BENNIS, W. y NANUS, B. (2008). *Líderes. Estrategias para un liderazgo eficaz*. Barcelona: Paidós.
- BERTHOUD, L. M. (2009). *El liderazgo institucional en Isabel Cantón Mayo*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Cassino. Resumen en: *El liderazgo colectivo ante la identificación institucional docente*. Barcelona, Davinci.
- BOLETÍN DE EDUCACIÓN (2013). *La calidad de los directores*. Monográfico marzo de 2013, Madrid: MEC-INEE.
- BOLÍVAR, A. (2005). “El lugar de la ética profesional en la formación universitaria” *Revista mexicana de investigación educativa*. Vol. 10, nº. 24, 2005, pp. 93-123.
- (2012): *Políticas actuales de mejora y liderazgo escolar*. Málaga: Aljibe.
- BOLÍVAR, A. y SAN FABIAN J. L. (2013). “La LOMCE ¿Una nueva ley para mejorar la calidad educativa?”, en *OGE* nº. 1 de Enero-Febrero de 2013, pp. 7-11.
- CADENAS ÁLVAREZ, P. (2012). “Modelo de reclutamiento y selección”. <http://www.starchoice.com.mx/proceso-de-reclutamiento/> (Recuperado el 2 de Abril de 2013).
- CANTÓN Mayo, I. (1990). “El Administrador del Centro Escolar”. *La Escuela en Acción*, Vol. III de Diciembre de 1990, págs. 10-16.
- (2001) (Coord). *La implantación de la calidad en los centros educativos*, Madrid: CCS.
- (2004). *La organización escolar normativa y aplicada*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- (2009). “Intervención organizativa en la sociedad del conocimiento”. ECHEVERRÍA, J. CANTÓN, I. Y OTROS: *Filosofía y sociedad del conocimiento*. Almería: Delegación Provincial y Centro de Profesorado, pp. 33-93.
- (2010). “Detección y priorización de necesidades para la elaboración de Planes de Mejora”. AA. VV. *La evaluación como proceso sistemático para la mejora educativa*. Madrid: Secretaría General y Técnica del Ministerio de Educación, pp. 69-90.
- (2011). “Evaluación de la calidad de los procesos educativos”. En MARCELO, C. (Coord.): *Evaluación del desarrollo profesional docente*. Barcelona: Davinci, pp. 151-171.
- (2012). “El éxito escolar como integrante de la calidad educativa a través de la investigación, la implementación y los posibles dilemas que plantea su diseño, realización y evaluación desde una perspectiva descriptivo-interpretativa”, En Lorenzo Delgado, M. y López Sánchez, M. (coords.): *Respuestas emergentes desde la organización de instituciones educativas*. Universidad de Granada, pp. 161-188.
- CANTÓN, I. y ARIAS, A. R. (2008). La dirección y el liderazgo: aceptación, conflicto y calidad. *Revista de Educación*, nº 345. Enero-abril 2008, pp. 229-254.
- CARSON, J.B., TESLUK, P.E. Y MARRONE, J.A. (2007). Shared leadership in teams: an investigation of antecedent conditions and performance, *Academy of Management Journal*, 50 (5), pp. 1217-1234.
- CHAVARRÍA, X. (2013). Formación y profesionalización de docentes y gestores educativos: políticas y prácticas. *Organización y Gestión Educativa*, nº. 2 de marzo-abril, pp. 23-28.
- COVEY, S. (1989). *Los siete hábitos de la gente altamente efectivas*. Madrid: Paidós Plural.

- DELORS, J. Y OTROS (1996). *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el Siglo XXI* Madrid, Santillana.
- DEMING, E. (1994). *The New Economics: MIT Center for Advanced Engineering Study*.
- DETERT, J.R. Y BURRIS, E.R. (2007) Leadership behavior and employee voice: Is de door really open? *Academy of Management Journal*, 50 (4), pp. 869-884.
- DRUCKER, P. (1992). *Managing for the Future*. New York: Harper Collins.
- FULLAN, M. y otros (2013). Ceibal, los próximos pasos. <http://www.ceibal.org.uy/docs/FULLAN-Version-final-traduccion-Informe-Ceibal.pdf> (Recuperado el 14 de Marzo de 2013).
- FULLAN, M. (2013a). *Stratosphere: Integrating technology, pedagogy, and change knowledge* (2013) En: <http://www.ceibal.org.uy/docs/FULLAN-Version-final-traduccion-Informe-Ceibal.pdf> (consultado el 14 de Marzo de 2013).
- GAIRÍN, J. (2012). Gestión pedagógica y política educativa. *Organización y Gestión Educativa*, n.º. 2 de Marzo-abril.
- GARCÍA OLALLA, A. POBLETE, Y VILLA, A. (2006). La función directiva: un problema sin resolver. Tres décadas de formación, investigación y acción. *Revista de Educación*. 8 pp. 1575 - 0345. Universidad de Huelva.
- GIMENO, J. (1995). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- GIROUX, H. Y MCLAREN, P. (1998). *Educación de maestros y la política del compromiso*. Madrid: Miño y Dávila.
- GÓMEZ A. M. (2012). Mejor formación, mejor dirección, mejor escuela. En *Contextos Educativos*, n.º. 15, pp. 61-78
- HANUSHEK, E.A.; RIVKIN, S. G. (2012). Generalizations about using value-added measures of teacher quality. *American Economic Review*, 100, Núm. 2 (Mayo) pp. 267-271.
- IMEN, P. (2004). *La escuela pública sitiada*. Buenos Aires: Ateneo.
- IMMERGART, G Y PASCUAL, R. (1995). *Formación de directores de Centros educativos*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- JURAN, (1995). *Managerial Breakthrough*: McGraw Hill Inc: 1995
- KAREN, C. Y VEGA, G. (2001). La gestión por competencias: Una nueva herramienta en la planificación estratégica del Recurso humano, [www.uch.edu.ar/rrhh](http://www.uch.edu.ar/rrhh)
- LANGFRED, C.W. (2007). The downside of self-Management: A longitudinal study of the effects of conflict on trust, autonomy, an task interdependence in self-managing teams, *Academy of Management Journal*, 50 (4), pp. 885-900.
- LOCE, Ley Orgánica 10/2002 de 23 de diciembre de Calidad de la Educación. *Boletín 307 de 24-12-2002, MEC*.
- LODE, Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE). (*BOE del 4 de Julio 1985*).
- LOE, Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación. *Boletín 106 de 4-05-2006*.
- LOGSE, Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE). *BOE 4 de Octubre educativa de 1990*.
- LOPEG, ley Orgánica de Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros educativos 1995.
- LOMCE (Anteproyecto) septiembre 2012.
- LÓPEZ RUPÉREZ, F. (1994). *La gestión de calidad en Educación*. Madrid: La Muralla.
- MATRINTE, G. (2012). Les évolutions du métier de chef d'établissement. En *Revue internationale d'Éducation*, Septiembre de 2012, pp. 35-44.
- MINTZBERG, H. (2007). *Managers, not MBAs: a hard look at the soft practice of managing and management development*. Bilbao: Deusto.
- MONTERO, A. (2013). La formación inicial para el ejercicio directivo. *Organización y Gestión Educativa*, n.º. 2 de marzo-abril, pp. 37-40.
- OCDE (2010): [http://www.cndp.fr/crdp-dijon/IMG/pdf\\_ColloqueESHA2009-12-11.pdf](http://www.cndp.fr/crdp-dijon/IMG/pdf_ColloqueESHA2009-12-11.pdf)
- PÉREZ ESCALANTE, (2010) [.http://www.elprisma.com/apuntes/administracion\\_de\\_empresas/calidadttotalTQM/default3.asp](http://www.elprisma.com/apuntes/administracion_de_empresas/calidadttotalTQM/default3.asp). (Recuperado el 1 de Abril de 2013).
- PÉREZ GARCÍA, A. M. (2001). El triángulo de la profesionalización. <http://www.pedagogiaprofesional.rimed.cu/vol7no2/Gilberto.htm> (recuperado de enero de 2013).
- POBLETE RUIZ, M.(2004). *El liderazgo en las organizaciones educativas*. <http://paginaspersonales.deusto.es/mpoblete2/comunicaci%C3%B3nlaflorida01.htm> (Recuperado el 26 de Febrero de 2013).
- POPKEWITZ, T. (2005). La profesionalización, gobierno del profesor y el conocimiento académico. Algunas notas comparativas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*.
- SAN FABIÁN, J.L. Y SALAMÉ, J. (2013). Gestión pedagógica y política educativa. *Organización y Gestión Educativa*, n.º. 2 de marzo-abril, pp. 11.
- SANDER, B. (2013). Organización y gestión de los centros educativos: desafíos conceptuales y prácticas sociales. *Organización y Gestión Educativa*, n.º. 2 de Marzo-abril, pp. 7-11.
- SCHEIN, E.H.(1985). *Organizational Culture and Leadership*, San Francisco: Jossey-Bass.
- SERENTIL, J. (2013). Gestión pedagógica y política educativa. *Organización y Gestión Educativa*, n.º. 2 de Marzo-abril, pp. 2.
- TEIXIDÓ, J. (2001). Singularidades en el proceso de acceso a la dirección de una escuela o de un instituto público. *Actas del Congreso Nacional sobre liderazgo en el sistema educativo español*. pp. 67-93.
- UNCETA, A. (2011). La crisis de la educación como crisis de la escuela. *La idea de crisis revisitada: variaciones e interferencias*. Coord. por Andrés Davila Legerén, pp. 171-190.
- UNESCO, (1993). Profesionalizar la educación para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. *Boletín n.º 31. Proyecto principal de Educación para A. Latina y El Caribe. S de Chile*.
- UNESCO/OREALC (2001): Situación educativa de América Latina y el Caribe. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001474/147439s.pdf> (recuperado en Febrero de 2013).
- (1010). Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo. <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/reports/2010-marginalization/> (Recuperado en Marzo de 2013).
- (2012). Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo. <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/> (Recuperado en Febrero de 2013).
- VAZQUEZ LATORRE, A. (2003). Interdependencia entre liderazgo transformacional, cultura organizacional y cambio educativo: una reflexión. *REICE Revista Iberoamericana de Calidad, Eficacia y cambio educativo*, Vol. 11. n.º. 1, pp. 74-91.
- VOGEL, E. (2002). Aspectos históricos del surgimiento y desarrollo de Física en Chile durante el siglo XX. <http://fisica.usach.cl>

## La autora

### *Isabel Cantón Mayo*

*Catedrática de Universidad de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de León. Presidenta del Centro UNESCO de Castilla y León. Directora de varios cursos para la Consejería de Presidencia de la Junta de Castilla y León. Evaluadora de la ANECA en los programas (Méritum) y (Docentia). Entre sus publicaciones destacan: La calidad en los centros docentes del Siglo XXI; Evaluación, cambio y calidad en las organizaciones educativas; La implantación de la calidad en los centros educativos; Planes de Mejora en los Centros Educativos; Intervención organizativa en la sociedad del conocimiento; El liderazgo y la dirección de centros educativos; Diseño y desarrollo del currículum (coord.). Además de medio centenar de artículos sobre temas similares. Dirige un equipo de investigación de excelencia y ha dirigido 14 tesis doctorales. Ha impartido conferencias invitadas en Congresos en: Bélgica, Suecia, Francia, Italia, Bélgica, Jerusalén, Portugal, Chile, Costa Rica, Cuba, México, Argentina, Perú, Venezuela, Suiza, etc.*

