

El acceso a la dirección en el sistema educativo español. Dificultades para la definición de un modelo

Access to school management in the Spanish educational system. Difficulties in defining a model

Antonio Montero Alcaide

Universidad de Sevilla, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica y Organización Educativa.
Sevilla, España

Resumen

El acceso a la dirección en el sistema educativo español ha registrado cambios significativos. Los procedimientos de *elección* en el seno de órganos colegiados de los centros han dado paso a la *selección*, mediante convocatorias de concursos de méritos valorados por comisiones específicas, con representantes de la Administración y del centro.

La investigación que se presenta en este artículo adopta, como objeto principal, el análisis del procedimiento de selección de directores, considerando tanto el ordenamiento básico del mismo como el desarrollo que asumen las distintas administraciones educativas. Para ello, se identifican cinco categorías básicas: requisitos de los candidatos, comisiones de selección, méritos para la selección, programa de formación inicial y nombramiento de los directores, que orientan la revisión de las fuentes documentales a partir de las convocatorias realizadas por las administraciones y permiten el análisis y la interpretación de los datos, así como la elaboración de conclusiones. Entre éstas destaca la constatación de diferencias relevantes en los desarrollos realizados que afectan a los procedimientos de selección. Como consecuencia, se identifican distintas orientaciones además de describirse aspectos tales como la composición de las comisiones de selección, el baremo para los concursos de méritos, el alcance del proyecto de dirección y la consideración otorgada a la experiencia previa en el ejercicio directivo. Por último, figuran algunas líneas de avance tales como la evaluación de la función directi-

va, el análisis de los méritos para registrar las competencias directivas o la formación inicial de los directores seleccionados.

Palabras clave: dirección de centros, selección de directores, requisitos, comisiones de selección, méritos, proyecto de dirección, experiencia directiva.

Abstract

The access to management in the Spanish educational system has undergone significant changes: the “election” procedures within the collegiate bodies of the centres have now changed into a “recruitment” process carried out through a competitive system whereby the merits obtained are assessed by specific commissions formed by representatives of the Administration and the centre. The research presented in this article mainly approaches the analysis of the procedures for the recruitment of directors, taking into consideration both their basic regulations and the development undertaken by the different educational Administrations. Therefore, five basic categories have been established: candidate requirements, recruitment commissions, merits for recruitment, initial training programme and appointment of directors, which guide the revision of the documentary sources based on the summons made by the Administrations, and allow for the analysis and interpretation of data, as well as to draw conclusions. Some of these conclusions are the establishment of the significant differences found in the developments carried out, which affect the recruitment procedures. Therefore, we can identify different approaches, as well as describe certain aspects such as the formation of recruitment commissions, the scale used for the assessment of merits, the scope of the management project and the consideration given to the previous experience in the field of management. Lastly, we have included some guidelines referring to management assessment, the analysis of merits in accordance with the management competences or the initial training of the recruited directors.

Key Words: school management, head teacher recruitment, requirements, merits, school management project, school management experience.

Introducción y objeto de estudio

El procedimiento por el que los docentes pueden llegar a ser directores de un centro escolar constituye una variable relevante para configurar los propios modelos de dirección. El sistema educativo español, en el periodo democrático que introduce la Constitución de 1978, ha optado –salvo excepciones de escasa vigencia– por la elección de los directores a través de los órganos colegiados de gobierno de los centros. Así ha ocurrido hasta la promulgación de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2002). En este marco básico, el director pasa a ser seleccionado, en lugar de elegido, mediante un concurso de méritos que se valoran por comisiones de selección. Estas comisiones ya no son órganos de gobierno de los centros, sino que se constituyen *ad hoc* con representantes de la Administración y de los centros educativos. Este mismo procedimiento de selección, con algunos reajustes y cambios, se considera en la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006).

La investigación presentada en este artículo se centra en la conformación del nuevo modelo selectivo para el acceso a la dirección en España a partir de la revisión de los desarrollos realizados por las distintas administraciones educativas. Se trata de un nuevo modelo de escasos precedentes en el sistema y denotado por la selección que conlleva elementos y características (requisitos de acceso, composición y naturaleza de las comisiones de selección, identificación de los méritos, procesos de la selección, etc.) que se definen y concretan en dos niveles: el de la configuración del mismo en el ordenamiento básico y el desarrollo que acometen las administraciones educativas de las Comunidades Autónomas.

Como procedimiento de selección, el nombramiento de los directores ha de estar regido por principios fundamentales. Corresponden al concurso los propios de publicidad, mérito y capacidad, pero en la tarea de seleccionar también operan, entre otros, la homologación de los procedimientos y la igualdad de oportunidades de los candidatos. A estos últimos principios presta especial interés la investigación, puesto que, ocupada en la selección de los directores, pone el acento en las dificultades para la definición de un modelo tras el análisis del desarrollo que efectúan las administraciones educativas.

En último término, la naturaleza de un modelo de acceso a la dirección de los centros docentes tiene sustento en la construcción legal del mismo. Ésta, además de resultar deudora de las coordenadas socio-políticas, entronca con presupuestos e indicadores que se deducen tanto del marco teórico de las Ciencias de la Educación como de la investigación aplicada. De esta forma, no es de extrañar que surjan diversas controversias:

La dirección es un tema controvertido. Las disputas giran en torno a los criterios y procedimientos que han de aplicarse a la selección de los candidatos, los requisitos y méritos que han de exigírseles para optar a la función directiva, la determinación de sus funciones y cometidos, habitualmente ambiciosos, el asunto de la capacitación de los aspirantes o el sistema de incentivos asignados a quienes lleguen a desempeñarla. (Escudero, 2004, p. 141).

La actualidad del trabajo es, por lo tanto, notoria, puesto que se aplica a los procedimientos de acceso a la dirección realizados por primera vez mediante concurso de méritos para iniciar su desempeño en el curso escolar 2004-05. Por otro lado, el objeto de investigación lo constituye el modelo de selección de directores de centros docentes en España y las dificultades para la definición del mismo.

La cuestión directiva

Es preciso situar algunas consideraciones teóricas sobre lo que, con claves de situación crítica, viene en llamarse *cuestión directiva*.

Beltrán y otros acuden a ella no sólo como resultante de la complejidad del ejercicio directivo, sino como evidencia aún más destacada por «el cuestionamiento del modelo electivo ante la progresiva falta de candidatos o la baja participación de las familias en los Consejos escolares» (Beltrán y otros, 2004, p. 36). Ciertamente, ni es correcto reducir la cuestión directiva al modelo de selección o representación (Álvarez, 2004), ni el debate sobre la dirección se limita a los criterios y decisiones relativas a su regulación formal (Escudero, 2004).

Dirigir es un ejercicio complejo, incierto, adaptativo y creativo, tal como argumentan López Yáñez y otros para situar la dirección en una encrucijada que se resuelve con el norte de nuevos roles y procesos en el seno de las organizaciones:

En vez de pensar las organizaciones como conjuntos de reglas y roles bien estructurados, cada vez más las personas pensamos como grupos sociales cohesionados en torno a una red particular de relaciones, un sistema de valores y una dinámica social que se va conformando a lo largo de complejos procesos históricos. (López Yáñez y otros, 2003, p. 35).

De esta forma, la función directiva debe ser, antes que nada, un proceso social que activa, fomenta, encauza o requiere otros procesos sociales, y todos ellos son necesarios para que la organización pueda desarrollar las funciones que le dan sentido e identidad.

Sim embargo, la dirección, debido al hecho de que se ubica en un espacio en el que se cruzan dinámicas sociales y vínculos con la administración educativa, encuentra limitaciones de diversa naturaleza (Escudero, 2004).

La dirección es una función escolar que se ensalza casi tanto como se desampara. Son muchas y relevantes las funciones que se le atribuyen, el rango que se le confiere como factor de calidad, o las expectativas que en ella se depositan; pero no pocas, asimismo, las ocasiones en las que se ignora el trabajo y la contribución de otros miembros de la organización, o el tipo de relaciones, apoyos y demandas que la propia Administración establece, o la dificultad de generar innovación y cambio cuando se interviene con grupos docentes que no lo ponen nada fácil.

Como trasfondo mayor figura el debate en torno a la identidad del modelo de dirección. De una parte, los argumentos *participativos* que avalan la elección del director en seno de los órganos colegiados de gobierno del centro. De otra, los presupuestos de la *profesionalización*, sustentados en la necesidad de competencias específicas y estabilidad para el ejercicio directivo. Y, como resultante, la opción por modelos «híbridos» así como una tibia apuesta por la profesionalización, con no pocas incertidumbres:

La elección democrática del director por la comunidad escolar allana mucho el camino en centros renovadores, pero probablemente lo atasca cuando no se da esa condición. La profesionalización contemplada en los criterios pasados o venideros relativos a méritos académicos y profesionales no es algo que se pueda pasar por alto. No está ni mucho menos resuelto; sin embargo, cuáles han de ser los conocimientos, capacidades y actitudes que se tomen como indicadores, de qué manera apreciarlos y ponderarlos, así como tampoco cuáles sean los vínculos entre una supuesta base profesional, el desempeño de la misma en los contextos educativos y su incidencia efectiva sobre la mejora de la educación. De manera que, en efecto, dadas las regularidades y normas que rigen de hecho el funcionamiento de los centros, particularmente en su dimensión pedagógica, tendemos a idear y diseñar un modelo de dirección con cometidos excelentes y que, sin embargo, lo deja un tanto desamparado en capacidades y condiciones idóneas para poder llevarlos a cabo satisfactoriamente. (Escudero, 2004, p. 146-147).

La identidad profesional del director está determinada por demandas no sólo diversas sino, en muchos casos, contradictorias y ocasionadas por una fuerte presión social (Marcelo, 1994). Administración, familias, estudiantes y profesorado establecen expectativas o desafíos complejos en los que, además, suelen operar interpretaciones y *derechos particulares*.

En el caso del profesorado conviene advertir que, cuando dispone de un poder notable para propiciar la elección del director, espera de éste que «lo defienda ante posibles desmanes de la Administración, o, en todo caso, que el cumplimiento formal de las normas externas no invada aquellas esferas donde ha de reposar la discrecionalidad profesional y el desempeño autónomo, a veces responsable y otras no, del trabajo docente» (Escudero, 2004, p. 148).

De la misma manera, la identidad profesional se ubica entre el rol de profesor, el *interregno* del papel de director y el retorno al primero. La condición de profesor es por tanto relevante, puesto que marca tanto los orígenes como el destino de la función directiva, e incluso puede actuar como pretexto para no acometer actividades de desarrollo profesional o, en su caso, hacer de la función directiva un *apéndice profesional transitorio* o precario.

Existen, sin embargo, buenos y excelentes directores, tanto en el ámbito del gobierno de los centros como en la dimensión pedagógica. No obstante, es difícil identificar el itinerario que conduce a ese buen desempeño y, sobre todo, extender al sistema lo que tiene razón de ser en situaciones y centros singulares. En cualquier caso, parece que de una combinación interactiva y compleja entre centros *inteligentes*, con capacidad para leer la realidad y aprender de ella, y profesores capaces de marcar horizontes y objetivos de mejora, surge una dirección satisfactoria.

Una vez considerado el espacio de la dirección señalaremos algunas coordenadas para entenderla en el marco de una concepción de las organizaciones:

- Antes que otra cosa, las organizaciones son el entorno de sistemas sociales. Por esta razón, López Yáñez y otros diferencian entre *organización* y *sistema organizativo*. Este último queda definido por el «proceso continuo de comunicación y por las estructuras (de significados y de relaciones) sobre las que ese proceso se asienta, garantizando así su continuidad» (López Yáñez y otros, 2003, p. 23). Mientras que la organización apela a los objetos y sujetos que participan en tales procesos de comunicación propios del sistema organizativo. De esta forma, el ejercicio de la dirección, formalmente asentado en la organización, vincula el alcance y las características de su desempeño al sistema orga-

nizativo en que se desenvuelve, y el conocimiento de este último -singular en cada centro- es necesario para los candidatos que aspiran a la dirección.

- La comunicación construye y funda los sistemas sociales y organizativos (Luhmann, 1997). Evidentemente, aquí se alude a un concepto o alcance de la comunicación mucho más amplio que el formal. No es el caso, entonces, de la escueta y convencional transferencia de información o mensajes entre interlocutores, sino de entender la comunicación como la razón de ser de los sistemas sociales, el elemento constituyente de los mismos y del que participan sus miembros.
- La multitud de significados y la naturaleza simbólica como rasgos fundamentales de las organizaciones. Una aproximación a la cultura organizativa nos coloca ante *tramas de significados* que el sistema depura en los procesos de comunicación y que los miembros de la organización comparten en alguna medida. Su naturaleza *simbólica*, por otra parte, también caracteriza a la cultura: los significados se manifiestan a través de símbolos que los miembros de la organización saben *interpretar* en su seno, y el ejercicio de la dirección, antes que determinado por la cultura organizativa, debe incidir sobre ella para reforzar los efectos de mejora en el funcionamiento del centro o, en su caso, predisponer un ciclo de cambio cultural.
- El poder es una dimensión mayor que la autoridad. Si se quiere, esta última es una de las bases, pero no la única, en que se fundamenta el poder. Por tanto, la legitimidad del ejercicio directivo está más próxima a la capacidad de ejercer influencia, resultado genuino del poder, que al reconocimiento formal de la autoridad.
- El sistema organizativo en el que se desenvuelve la dirección no resulta determinado por la acción de la sociedad sobre el mismo. Esta afirmación hace referencia al hecho de que el entorno social influye sobre las organizaciones, pero no determina su funcionamiento: son las estructuras -de relaciones y significados- que el propio sistema organizativo construye las que sí lo hacen. La sociedad puede imponer o prescribir cambios mediante leyes, que afectan al *organigrama* o a la *estructura formal*, pero otra cosa es determinar el funcionamiento. Puede prescribirse la participación de la comunidad educativa o la construcción del currículo desde la práctica docente, pero su viabilidad depende, en primer término, de la manera en que el sistema organizativo, y social, reconstruya o encaje nuevos significados y patrones de funcionamiento.
- La ubicación social del ejercicio de la dirección comparte entidad con la dimensión cognitiva aplicada a quienes la ejercen. Así, Teixidó (1996) subraya la perspectiva sociocognitiva para el estudio de la dirección y adelanta que el ejercicio directivo está influido por las representaciones mentales de la reali-

dad, a partir de percepciones y expectativas tanto de los directores como de los demás miembros de la comunidad educativa.

El trasfondo sistémico de la dirección destaca en el elenco de factores determinantes de su desempeño. Por esta razón conviene señalar la necesidad de crear nuevos roles directivos, puesto que el imaginario de la gestión eficaz, socorrido prototipo del perfil profesional, resulta insuficiente ante la complejidad de las organizaciones modernas.

López Yáñez y otros refieren, como atributo directivo básico, la capacidad de analizar y comprender, lo que implica la «obligación intelectual de comprender el contexto sobre el que actúan, sobre el que desarrollan la acción directiva, y de comprender la propia organización en tanto que *construcción* histórica y social». (López Yáñez y otros, 2003, p. 35).

Queda trazada, por tanto, la *cuestión directiva* que nos ocupa en esta investigación, el procedimiento para acceder a su desempeño. Y es que, a partir de lo que se ha expuesto hasta ahora, se puede deducir que el acceso a la dirección constituye uno de los factores más relevantes para caracterizarla. Así lo sostiene Sarasúa (2003) cuando argumenta que los continuos cambios en el modelo de dirección tienen que ver con el procedimiento y la responsabilidad en la selección y con la formación como requisito previo hacia la profesionalización, cuestiones todas ellas que no son ajenas al marco sociopolítico de la educación y su gobierno.

Diseño de la investigación

La naturaleza de la investigación que se presenta en este artículo entronca de manera directa con las fuentes documentales, generalmente normativas, que establecen tanto el carácter básico de los procesos de selección de los directores como su posterior desarrollo por las distintas administraciones educativas. Por tanto, el análisis documental, la categorización de dimensiones y las unidades y registros textuales constituyen el soporte metodológico de la investigación. En la Figura. I se detallan las fases y el proceso de la investigación a partir de cinco dimensiones básicas que se deducen del modelo de selección de directores:

- Los requisitos de los candidatos que solicitan puestos de dirección.
- Las comisiones de selección de los candidatos presentados.

- Los méritos que serán estimados por las comisiones para seleccionar al candidato.
- El programa de formación inicial que han de realizar los seleccionados.
- El nombramiento de los directores.

El análisis de contenido es, por tanto, el recurso metodológico principal de la investigación. Se lleva a cabo sobre un amplio corpus normativo en el que se reúnen, como fuentes de datos, las convocatorias realizadas por las distintas administraciones para seleccionar a los directores que iniciaron su mandato en el curso escolar 2004-05. Con el patrón de las dimensiones ya indicadas, se ha procedido a la identificación de unidades textuales y registros que facilitan, en primer lugar, la sistematización del discurso del desarrollo, y después la tarea de construir descripciones representativas de las distintas opciones o de identificar de manera específica singularidades notorias.

Una vez disponibles los registros del desarrollo –tras el análisis de datos– se acomete la fase de interpretación a la luz del contraste entre elementos básicos y de desarrollo, y de las consonancias o discontinuidades evidenciadas, tarea que antecede y facilita la elaboración de conclusiones en torno al objeto de la investigación

TABLA I. Fases y proceso de la investigación

Objeto de la investigación						
SELECCIÓN DE DIRECTORES DE CENTROS DOCENTES EN ESPAÑA dificultades para la definición de un modelo tras el desarrollo que realizan las Administraciones educativas						
Datos	Recogida	Fuentes para el establecimiento de las dimensiones básicas		Ordenamiento básico del sistema educativo español		
		Categorización de dimensiones básicas				
		Requisitos de los candidatos	Comisiones de selección	Méritos para la selección	Programa de formación inicial	Nombramiento de los directores
		Fuentes para el desarrollo de las dimensiones básicas		Disposiciones de las Administraciones educativas de las Comunidades Autónomas		
	Reducción	Método	Identificación y selección de unidades y registros textuales aplicados al establecimiento y desarrollo de las dimensiones básicas			
	Análisis		Sistematización de unidades y registros en tablas de comparación e índices estadísticos			
	Interpretación		Elaboración de descripciones representativas relativas a distintas opciones de desarrollo de las dimensiones básicas			
			Identificación de singularidades en el desarrollo			
			Comparación y contraste del desarrollo de los procesos de selección y nombramiento de directores con las dimensiones básicas que los dirigen			
			Elementos que establecen el grado de ajuste entre las dimensiones básicas y su desarrollo.			
		Viabilidad de la definición de un modelo básico				
Conclusiones		Evidencias obtenidas con respecto a la naturaleza y el alcance del objeto de la investigación				
		Resultados y descripciones más relevantes y significativas				
		Líneas de continuidad o avance para nuevas investigaciones				

Se estiman, por tanto, los desarrollos de todas las administraciones además del adoptado en las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla¹.

TABLA II. Codificación de las Comunidades y Ciudades Autónomas

AND	Andalucía
ARA	Aragón
AST	Asturias
CAN	Cantabria
CAT	Cataluña
CLM	Castilla-La Mancha
CMA	Comunidad de Madrid
CVA	Comunidad Valenciana
CYL	Castilla y León
CYM	Ceuta y Melilla
EXT	Extremadura
GAL	Galicia
IBA	Islas Baleares
ICA	Islas Canarias
MUR	Murcia
NAV	Navarra
RIO	La Rioja

Resultados y conclusiones de la investigación

A partir de lo expuesto hasta ahora podemos apuntar una primera conclusión general y significativa: el análisis del desarrollo y la concreción del modelo de dirección de centros por las distintas administraciones educativas aporta diferencias relevantes que afectan a los procesos de selección y nombramiento de los directores.

Son numerosos los ámbitos que permiten adelantar esas diferencias notorias en el desarrollo de los procedimientos de acceso a la dirección. Tanto es así que no resulta fácil establecer categorías en las que puedan agruparse distintos desarrollos. Para este

⁽¹⁾ El País Vasco no figura en la procedencia de las fuentes de datos porque en el momento de la investigación no había desarrollado los procesos de selección de directores, sino que continuaba aplicando las prescripciones de la Ley de la Escuela Pública Vasca (Ley 1/1993, de 19 de febrero, Boletín Oficial del País Vasco -BOPV- de 25 de febrero), desarrolladas en el Decreto 116/1997, de 13 de mayo (BOPV de 19 de mayo), por el que se regula el procedimiento de elección de los órganos unipersonales de gobierno de los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma del País Vasco. El citado Decreto ha sido modificado por otro posterior (Decreto 91/2005, de 19 de abril, BOPV de 25 de abril), que corrige desajustes con respecto a la Ley de la Escuela Pública Vasca y mantiene que el director será elegido por el «Órgano Máximo de Representación del Centro» (equiparable al consejo escolar), por mayoría absoluta, entre el personal docente del mismo que cuente al menos con un año de permanencia en el centro y tres de docencia.

empeño es más adecuado señalar algunos ejes en torno a los que se sitúan las opciones adoptadas por las administraciones educativas. Por esta razón, la Tabla III muestra nueve ejes de diversidad en los modelos de desarrollo para el acceso a la dirección:

- Estructura y definición de los méritos en el baremo.
- Extensión de la posibilidad de presentar la candidatura en varios centros.
- Naturaleza y distribución de los miembros de las comisiones de selección².
- Consideración de puntuaciones mínimas para superar los méritos del concurso.
- Relevancia del proyecto de dirección como mérito del candidato³.
- Procedencia del propio centro como mérito del candidato⁴.
- Relevancia de la experiencia previa en el ejercicio de la dirección.
- Valoración positiva del ejercicio previo como cargo directivo.
- Consideración de la acreditación⁵ para la función directiva y de la categoría⁶ de director.

TABLA III. Ejes de diversidad en los modelos de desarrollo para el acceso a la dirección (Convocatorias para iniciar el ejercicio directivo en el curso escolar 2004-05)

Estructura y definición de los méritos en el baremo	
• Grandes categorías sin singularizar méritos destacados	AND, CVA
• Consideración diferenciada del ejercicio docente o directivo previo	ARA, AST, CAN, CLM, CMA, CYL, CYM, EXT, GAL, ICA, MUR, NAV, RIO
• Diferenciación específica de méritos	CAT, IBA
Extensión de la posibilidad de presentar la candidatura en varios centros	
• En 1 centro	AND, AST, CAN, CLM, CYM
• En 2 centros	ARA, IBA
• En 3 centros	CMA, EXT, GAL, ICA, MUR, NAV, RIO
• En 6 centros	CVA
• En 10 centros	CYL
• En centros diferentes	CAT

² La LOCE (2002) consideraba que al menos un treinta por ciento de los miembros de la comisión de selección fueran representantes del centro. De ellos, al menos un cincuenta por ciento deberían ser del claustro. El resto de miembros de la comisión representarían a la administración educativa. Por su parte, la LOE (2006) estima una representación asimilable a tres tercios: al menos un tercio de los miembros será profesorado elegido por el claustro, otro tercio elegido por y entre los representantes del consejo escolar que no sean profesores, y el resto de representantes lo serán de la administración educativa.

³ La LOE, además de mérito, considera el proyecto de dirección como requisito para ser candidato.

⁴ La LOE da preferencia en todos los casos a las candidaturas del propio centro. En algunos desarrollos de la LOCE las administraciones educativas consideraban como mérito - aunque no preferente- la procedencia del propio centro.

⁵ En la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG, 1995) los directores eran elegidos por los consejos escolares. Sin embargo, un requisito que se exigía a los candidatos era contar con la acreditación para la función directiva. Ésta se obtenía tras la superación de un programa de formación y la valoración positiva del trabajo previo desarrollado en tareas directivas o docentes. La acreditación se emplaza entre la elección directa de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LOE, 1985) y la selección que se estima en la LOCE (2002) y en la LOE (2006).

⁶ La LOCE (2002) atribuía la categoría de director tras la valoración positiva del ejercicio. Dicha categoría tenía efectos en el ámbito de todas las administraciones educativas. La LOE (2006) alude a un reconocimiento personal y profesional, en los términos que establezcan las administraciones educativas.

Naturaleza y distribución de los miembros de las comisiones de selección	
<ul style="list-style-type: none"> • Mayor representación del centro • Mayor representación de la Administración • Composición equilibrada 	AND (92%), CAN (75%), CAT (71%), CYM (67%), ARA (57%) CMA (60%), CYL (60%), ICA (60%), GAL (57%) NAV (57%), RIO (57%) AST, CVA, EXT, IBA, MUR
Consideración de puntuaciones mínimas para superar los méritos del concurso	
<ul style="list-style-type: none"> • Para todos los méritos • Sólo para el proyecto de dirección • No las consideran 	AST, CAT, CMA, NAV, RIO ARA, CAN, CVA, CLM, CYL, EXT, GAL, IBA, ICA, MUR AND, CYM
Relevancia del proyecto de dirección como mérito del candidato	
<ul style="list-style-type: none"> • Puntuación máxima del 50% del total del baremo • Puntuación máxima entre el 45% y el 35% del total del baremo • Puntuación máxima entre el 35% y el 25% del total del baremo 	CVA, CYL, ICA, NAV EXT (44%), AST (40%), CAN (40%), CMA (40%), GAL (40%), MUR (40%), AND (39%), IBA (38%) ARA (35%), RIO (33%), CAT (30%), CYM (26%), CLM (25%)
Procedencia del propio centro como mérito del candidato	
<ul style="list-style-type: none"> • Sí la consideran • No la consideran 	<ul style="list-style-type: none"> • Sí la consideran • No la consideran
Relevancia de la experiencia previa en el ejercicio de la dirección	
<ul style="list-style-type: none"> • Entre el 0% y el 9% de baremo • Entre el 10% y el 19% del baremo • Entre el 20% y el 29% del baremo • Entre el 30% y el 39% del baremo • Entre el 40% y el 49% del baremo 	CLM (7,5%), AST (8%) NAV (15%), MUR (16%), CYM (18%) CAN (20%), CYL (20%), EXT (20%), ICA (20%), RIO (20%), CMA (24%), GAL (24%), IBA (27%) ARA (30%), CVA (30%) CAT (42%), AND (46%)
Valoración positiva del ejercicio previo como cargo directivo	
<ul style="list-style-type: none"> • Consideran un procedimiento sistemático para realizarla • Atienden a evaluaciones anteriores • Generalizan, salvo excepciones, una valoración positiva • No la refieren 	CLM CYM AST, CAT AND, ARA, CAN, CMA, CVA, CYL, EXT, GAL, IBA, ICA, MUR, NAV, RIO
Consideración de la acreditación para la función directiva y de la categoría de director	
<ul style="list-style-type: none"> • Se considera tanto la acreditación como la categoría • Sólo la acreditación • Sólo la categoría • No se considera ninguna 	ARA, AST, CAN, CVA, CYL, EXT, ICA, RIO CYM, NAV CMA, IBA, MUR AND, CAT, CLM, GAL

Nota: Castilla-La Mancha (CLM) no figura en el apartado «Naturaleza y distribución de los miembros de las comisiones de selección» porque la composición de éstas es variable, en función del número de miembros de los consejos escolares de los centros.

Nota: **AND** (Andalucía), **ARA** (Aragón), **AST** (Asturias), **CAN** (Cantabria), **CAT** (Cataluña), **CLM** (Castilla-La Mancha), **CMA** (Comunidad de Madrid), **CVA** (Comunidad de Valencia), **CYL** (Castilla y León), **CYM** (Ceuta y Melilla), **EXT** (Extramadura), **GAL** (Galicia), **IBA** (Islas Baleares), **ICA** (Islas Canarias), **MUR** (Murcia), **NAV** (Navarra), **RIO** (La Rioja).

A partir de estos aspectos, y con las cautelas ya expuestas por el alto grado de diversidad, cabe identificar dos tendencias generales en los desarrollos del modelo de dirección: en primer lugar, la orientación *interna* de la selección hacia elementos más propios de la elección en el centro. Este tipo de orientación se constata en aquellas regula-

ciones que potencian o destacan los siguientes aspectos: restricción de la posibilidad de presentar la candidatura en varios centros, mayor representación del centro en la comisión de selección, baremos sin puntuaciones mínimas que han de alcanzar los candidatos, o respaldo a las candidaturas del propio centro. Tales desarrollos pueden considerarse *híbridos*, puesto que incluyen condiciones y procedimientos con el empeño de aproximar selección y dirección. Andalucía y las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla son las que, en su desarrollo, mejor representan esta orientación interna. De la misma manera que es apreciable en Cantabria, Castilla-La Mancha y Asturias. En segundo lugar, la orientación *externa* de la selección hacia elementos de profesionalización. Como alternativa a la anterior, esta tendencia se aprecia en los desarrollos que abren la posibilidad de presentar la candidatura a varios centros, refuerzan la presencia de la administración en las comisiones de selección, establecen puntuaciones mínimas para los distintos apartados del baremo, o no favorecen a los candidatos del propio centro frente a los que proceden de otros. La Comunidad de Madrid, la Comunidad de Valencia, La Rioja, Castilla y León y Galicia adoptan buena parte de estas consideraciones.

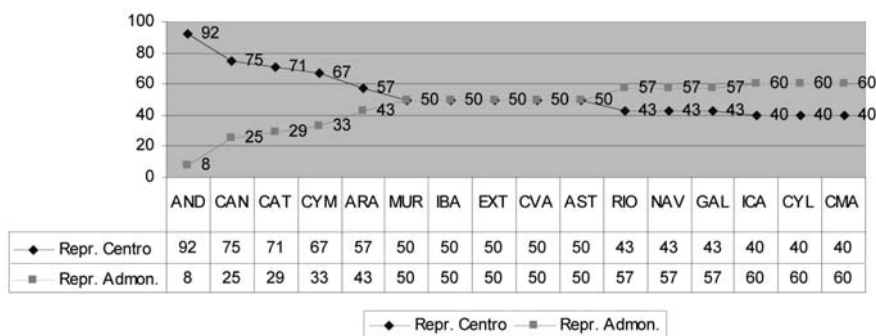
En el resto de los desarrollos revisados no resulta fácil la adscripción a una u otra de las orientaciones. Además, pueden compartirse elementos de ambas con *intenciones más eclécticas o de equilibrio*: la composición de las comisiones se aproxima a la paridad entre representantes del centro y de la administración, el número de centros en los que puede presentarse la candidatura es intermedio entre los desarrollos que lo estiman en mayor y menor medida, las puntuaciones mínimas se consideran para el proyecto de dirección pero no para el resto de méritos. Es el caso de desarrollos como los realizados en Aragón, Baleares, Extremadura o Murcia. Por otro lado, se producen situaciones en las que se adoptan *claves de una y otra orientación*: Cataluña establece mayor porcentaje de representación del centro que de la administración en la comisión de selección y, a la vez, permite presentar la candidatura a varios centros, establece puntuaciones mínimas para los apartados del baremo y no valora la procedencia del propio centro como mérito. Canarias y Navarra sí consideran este último mérito, aunque otorgan un porcentaje ligeramente mayor a la administración en la comisión. Asimismo, permiten presentar la candidatura en varios centros y establecen puntuaciones mínimas bien para el programa de dirección (Canarias) o para todos los méritos (Navarra).

Además de esta conclusión básica que acaba de presentarse, caben otras evidencias de interés referidas a distintos elementos de los procedimientos de selección de directores. Es el caso de la composición de las comisiones de selección, la naturaleza y contenido de los baremos, el proyecto de dirección y la experiencia directiva previa.

Composición de las comisiones de selección

Se trata de una variable útil para corroborar la disparidad de desarrollos: considerados los dos sectores de representantes en los que se reparte –Administración y centros– la gráfica siguiente (Fig. 4) es clarificadora:

TABLA IV. Composición de las comisiones de selección (Convocatorias para iniciar el ejercicio directivo en el curso escolar 2004-05)



El baremo para la selección de los directores

En la consideración de los méritos se hace notoria la ausencia de especificaciones básicas que procuren la homologación y, por tanto, la igualdad de oportunidades de los candidatos. El ordenamiento establece que la selección ha de considerar los méritos académicos y profesionales acreditados por los aspirantes, así como la experiencia y valoración positiva del trabajo previo desarrollado como cargo directivo y de la labor docente como profesor con una especial valoración de la experiencia previa como director⁷. Además, se constatan los siguientes puntos:

- Todos los desarrollos incluyen méritos académicos y profesionales, pero con una ponderación distinta según los casos.

⁷ La LOCE (2002) concreta estas referencias, mientras que la LOE (2006) alude, de forma genérica, a los méritos académicos y profesionales acreditados por el aspirante, además del proyecto de dirección. Este último, aunque no figuraba de forma explícita en la LOCE, sí fue considerado como mérito en los desarrollos de todas las administraciones educativas.

- Es significativamente escasa la atención prestada a la valoración positiva de la labor previa como cargo directivo.
- De la misma manera, y con carácter general, no se atribuye una relevancia especial a la experiencia previa en el ejercicio de la dirección.

La revisión de la estructura de los baremos evidencia, a su vez, la disparidad:

- Existen desarrollos con grandes categorías para distribuir los méritos. No singularizan la experiencia previa en el ejercicio de la dirección como mérito especial, sólo computan el tiempo de ejercicio y no la valoración positiva del mismo. Es el caso de Andalucía y de la Comunidad de Valencia.
- En otros casos, la categorización de los méritos se realiza en apartados generales, pero con expresa consideración del ejercicio docente o directivo previo. Es la estructura predominante, ya que se da en una gran parte del país: La Rioja, Galicia, Aragón, Asturias, Cantabria, Castilla-La Mancha, Comunidad de Madrid, Castilla y León, Ceuta y Melilla, Extremadura, Islas Canarias, Murcia y Navarra.
- Se constatan, asimismo, desarrollos cuyas categorías de méritos son más concretas y específicas, incluyendo el ejercicio previo de la función directiva: Cataluña y Baleares.

Toda esta diversidad no es neutra, puesto que si la experiencia directiva se incluye, junto a otros méritos, en un mismo apartado o categoría del baremo, el total de los puntos que se asignan a dicho apartado puede lograrse con méritos no vinculados necesariamente a la experiencia directiva.

El establecimiento de puntuaciones mínimas para superar el concurso de méritos es otra cuestión de interés. Así ocurre con el programa o proyecto de dirección en diversas comunidades autónomas: Comunidad de Valencia, Aragón, Galicia, Cantabria, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Extremadura, Canarias, Murcia y Baleares. En otros desarrollos las puntuaciones mínimas se fijan para todos los apartados del baremo: Rioja, Asturias, Comunidad de Madrid, Navarra y Cataluña. Sin embargo, Andalucía, Ceuta y Melilla no las establecen para ninguno de ellos. Además, en el proceso de valoración el orden adoptado también resulta decisivo. En la Comunidad de Valencia y Castilla-La Mancha se valora, en primer término, el programa de dirección, mientras que en La Rioja, Comunidad de Madrid, Navarra o Cataluña se valoran primero los méritos objetivos. Al tratarse de fases excluyentes, son distintos los méritos que determinan la selección.

El proyecto de dirección

No sólo es el mérito el dato más valorado en casi todos los desarrollos (Tablas V y VI), sino que su entidad varía del 25% de la puntuación total (Castilla-La Mancha) hasta el 50% de la misma (Navarra, Canarias, Castilla y León, Comunidad de Valencia), siendo necesario además, como ya se sabe, una puntuación mínima para superarlo (excepto en Andalucía, Ceuta y Melilla).

La posibilidad de que la comisión de selección pueda entrevistar al candidato es otro factor de interés: todos los desarrollos lo consideran –excepto Andalucía y la Comunidad de Valencia– para completar la información obtenida con la lectura del proyecto. Sin embargo, en determinados baremos (Asturias, Castilla-La Mancha, Ceuta y Melilla) se atribuye una puntuación específica a la presentación y defensa del proyecto por el candidato.

La estructura de los proyectos de dirección es, asimismo, muy diversa según el grado de definición de sus contenidos, las orientaciones para su valoración o la puntuación asignada a cada uno de sus apartados. Asturias, Castilla-La Mancha, Cataluña y la Comunidad de Madrid presentan, por ese orden, una consideración sistemática del proyecto. Parecida intención, aunque en menor grado, se aprecia en los desarrollos de Ceuta y Melilla, Comunidad de Valencia y Baleares. En el resto de los casos, la alusión al proyecto de dirección es más genérica, sin referencia a criterios de evaluación o contenidos.

TABLA V. Puntuación del proyecto de dirección en los baremos para la selección de directores. Datos. (Convocatorias para iniciar el ejercicio directivo en el curso escolar 2004-05)

CCAA	AND	ARA	AST	CAN	CAT	CLM	CMA	CVA	CYL	CYM	EXT	GAL	IBA	ICA	MUR	NAV	RIO
PTB	13	20	50	25	40	40	25	50	20	19	100	25	26	20	25	20	30
PPD	5	7	20	10	12	10	10	25	10	5	44	10	10	10	10	10	10
PMPD	-	4	10	5	6	5	5	12,5	5	-	22	5	5	5	5	5	5
% PPD	39	35	40	40	30	25	40	50	50	26	44	40	38	50	40	50	33

CCAA: Comunidades Autónomas.

PTB: Puntuación total del baremo.

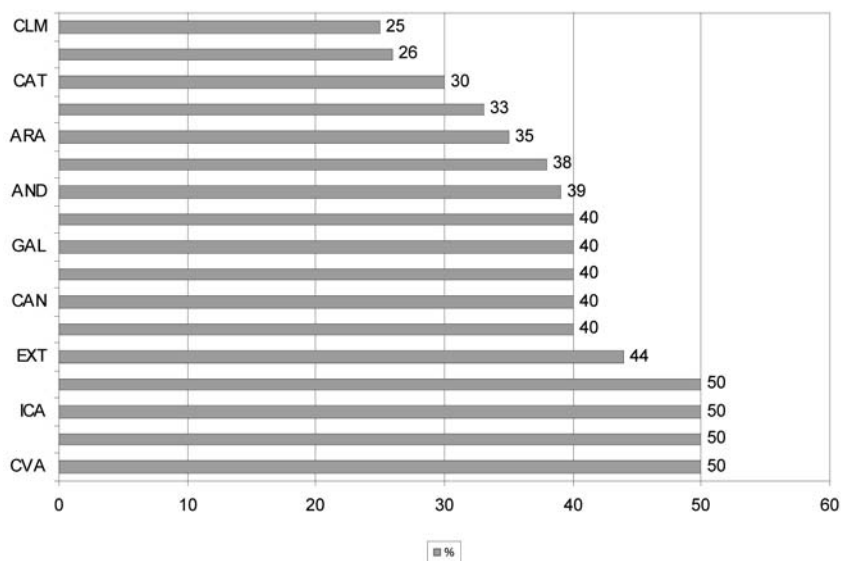
PPD: Puntuación máxima del proyecto de dirección.

PMPD: Puntuación mínima del proyecto de dirección.

% PPD: % de la puntuación máxima del proyecto de dirección con respecto a la puntuación total del baremo.

Nota: La puntuación mínima del proyecto de dirección en Cataluña se refiere a la puntuación mínima acumulada tanto del proyecto de dirección (máx. 12 puntos) como de las actividades de formación, investigación y publicaciones (máx. 3 puntos).

TABLA VI. Puntuación del proyecto de dirección en los baremos para la selección de directores. Gráfico.
(Convocatorias para iniciar el ejercicio directivo en el curso escolar 2004-05)



La experiencia previa en el ejercicio de la dirección

Se trata, con carácter general, de un mérito escasamente considerado en el desarrollo del modelo de acceso a la dirección de los centros. Además, se constatan diferencias a partir de la manera de entender la experiencia previa en el ejercicio de la dirección, como mérito singular o incluido en un apartado más general. En este último supuesto, otros méritos pueden desplazar a la experiencia directiva. Andalucía, la Comunidad de Valencia y, en menor medida, Cataluña incluyen la experiencia directiva en otros apartados del baremo. Son, a su vez, las tres comunidades en las que la experiencia directiva alcanza la máxima puntuación, pero sólo en el supuesto de que todos los puntos atribuidos al apartado que incluye la experiencia directiva se alcancen con ésta.

Las diferencias de puntuación máxima atribuida a la función directiva (Tablas VII y VIII) oscilan del 7,5% de Castilla-La Mancha o el 8% de Asturias al 42,5% de Cataluña o el 46% de Andalucía. Por otro lado, se evidencian otros desajustes: el máximo de la puntuación por la experiencia directiva en el baremo de Andalucía (46%) requiere 17

años de ejercicio de la misma, cuando en Cataluña el 42,5% de la puntuación se alcanza con sólo diez años.

La experiencia directiva tiene menos consideración en el desarrollo que el proyecto o programa de dirección. Así ocurre en todos los casos, a excepción de Andalucía y Cataluña y en el caso de que toda la puntuación del apartado que incluye la experiencia directiva se alcance con este mérito y no con otros. Las diferencias en puntos porcentuales son notorias entre proyecto de dirección y experiencia directiva: 35 puntos a favor del primero en Navarra, 32 en Asturias o 30 en Castilla y León y Canarias.

Tampoco contribuye a subrayar la consideración especial de la experiencia previa como director el hecho de que no se establezca una puntuación mínima específica para la misma, como ocurre, de manera casi general, con el proyecto de dirección.

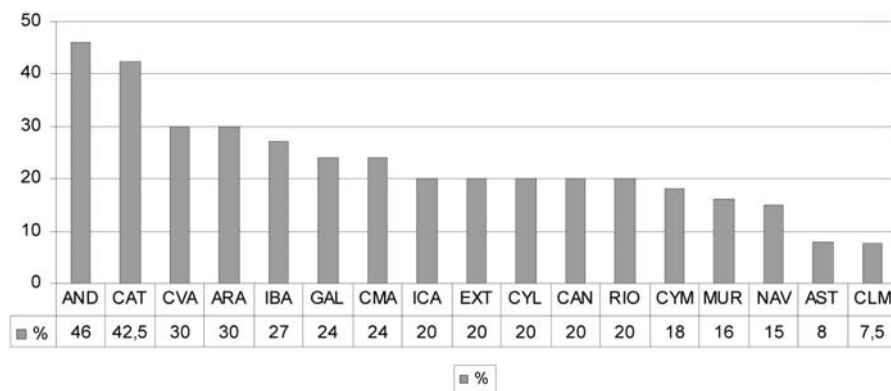
TABLA VII. Puntuaciones por el desempeño de la dirección. Datos. (Convocatorias para iniciar el ejercicio directivo en el curso escolar 2004-05)

	Puntuación por año como director			Puntuación máxima por el desempeño como director	Años de experiencia para obtener la puntuación máxima	Puntuación total del baremo	Porcentaje máximo por el desempeño de la dirección
	a	b	c				
AND			0,35	6	17	13	46%
ARA			0,5	6	12	20	30%
AST			0,75	4	5	50	8%
CAN			0,5	5	10	25	20%
CAT	1,75	0,75		17	10	40	42,5%
CLM			0,5	3	6	40	7,5%
CMA	I	0,5		6	6	25	24%
CVA			I	15	15	50	30%
CYL			0,5	4	8	20	20%
CYM			0,5	3,5	7	19	18%
EXT			2	20	10	100	20%
GAL	0,5	0,4		6	12	25	24%
IBA	1,5	I		7	5	26	27%
ICA			0,3	4	13	20	20%
MUR			I	4	4	25	16%
NAV	0,5	0,15		3	6	20	15%
RIO			0,5	6	12	30	20%

a) Centros del mismo nivel y régimen; b) Centros de distinto nivel y régimen; c) Sin diferenciar tipos de nivel y régimen.

Nota: Los años de experiencia están calculados considerando las puntuaciones atribuidas a a) o c)

TABLA VIII. Puntuaciones por el desempeño de la dirección. Gráfico.(Convocatorias para iniciar el ejercicio directivo en el curso escolar 2004-05)



Limitaciones y posibilidades de desarrollo futuro de la investigación

El objeto principal del trabajo ha atendido al modelo de acceso a la dirección con una singularidad destacada: se trata de procesos de selección que modifican las formas habituales del sistema educativo, en las últimas décadas, por las que el director es elegido en el seno de órganos del centro. Esta circunstancia conlleva el desarrollo del modelo por las distintas administraciones y, de acuerdo con el objeto de la investigación, se han identificado disfunciones que afectan a la homologación básica de los procedimientos y a las garantías para la igualdad de oportunidades de los candidatos. Así, puesto que el empeño de la investigación queda bien acotado –se aplica a la primera convocatoria de *selección* de directores–, y atendida la diversidad de desarrollos –se han revisado los de todas las administraciones educativas–, las limitaciones de la investigación pueden estar más relacionadas con la estabilidad del modelo, ya que la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) vuelve a retocar el ámbito de la dirección escolar, si bien tal y como podrá apreciarse no se abandonan las claves mayores trazadas en la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2002). Interesa, por tanto, anticipar los cambios que introduce la LOE y aproximarlos al trabajo realizado, de tal manera que se evidencien, a su vez, líneas y propuestas de investigación a partir de los resultados obtenidos en ésta.

El cuadro siguiente (Tabla IX) permite anticipar esta primera consideración general: el modelo de dirección adoptado en la LOE (2006) mantiene el procedimiento de selección de directores mediante un concurso de méritos que valora una comisión específica como procedimiento de acceso. Sin embargo, se modifican algunos elementos y aspectos del proceso tales como:

- La LOE (2006) introduce el principio de igualdad junto a los de capacidad, mérito y publicidad que consideraba la LOCE (2002) para los concursos de méritos.
- Entre los requisitos para ser candidato a la dirección, la LOE incluye la presentación de un proyecto de dirección. En el desarrollo de la LOCE, este proyecto aparece como mérito.
- La LOCE establecía la composición de la comisión de selección con, al menos, un 30% de representantes del centro de los que, al menos el 50%, lo serían del claustro. El resto de miembros representaba a la Administración. En la LOE se adopta un sistema que se aproxima a los tercios (al menos un tercio de los miembros serán profesores elegidos por el claustro, otro tercio corresponde a representantes del consejo escolar que no sean profesores, y el resto a la administración educativa).
- La LOE da preferencia, en la selección, a las candidaturas del propio centro.
- En la LOCE se elegía al director por un periodo de tres años, mientras que en la LOE se elegía por cuatro años. En ambos casos el nombramiento puede renovarse por periodos de igual duración, previa evaluación positiva del trabajo desarrollado al final de los mismos, y las administraciones educativas podrán fijar un límite máximo para la renovación de los mandatos.

La LOCE otorgaba a los directores que concluyeran su mandato con evaluación positiva la *categoría* de director, con efectos en el ámbito de todas las administraciones educativas. En la LOE se alude a un reconocimiento personal y profesional tras la evaluación positiva al final del mandato, en los términos que establezcan las administraciones educativas.

Es posible concluir, por tanto, que el modelo de selección de directores introducido por la LOE (2006) en el sistema educativo español -tras los antecedentes de elección que implantó la LODE (1985)- continúa vigente, con las salvedades ya expuestas, en el marco de la LOE (2006).

TABLA IX. El modelo de dirección en la LOCE (2002) y en la LOE (2006): cambio y continuidad

LOCE (2002)	LOE (2006)
Procedimiento de selección	
<ul style="list-style-type: none"> • Concurso de méritos, de acuerdo con los principios de capacidad, mérito y publicidad. La LOE introduce además el principio de igualdad. • Comisión de selección con representantes de la Administración educativa y del centro. 	
Requisitos para ser candidato a director	
<ul style="list-style-type: none"> • Antigüedad de al menos cinco años como funcionario de carrera. • Haber impartido docencia directa, como funcionario de carrera, durante un periodo de igual duración. • Estar prestando servicios en un centro público con una antigüedad en el mismo de al menos un curso completo al publicarse la convocatoria, en el ámbito de la Administración educativa convocante. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Presentar un proyecto de dirección que incluya, entre otros, los objetivos, las líneas de actuación y la evaluación del mismo.
Composición de las comisiones de selección	
<ul style="list-style-type: none"> • Las Administraciones educativas determinarán el número total de miembros de las comisiones, integradas por representantes de la Administración educativa y del centro 	
<ul style="list-style-type: none"> • Al menos un 30% de los miembros serán representantes del centro, y de estos últimos, al menos el 50% lo serán del claustro. 	<ul style="list-style-type: none"> • Al menos un tercio de los miembros será profesorado elegido por el claustro. • Otro tercio será elegido por y entre los miembros del consejo escolar que no sean profesores.
Valoración de méritos	
<ul style="list-style-type: none"> • Méritos académicos y profesionales acreditados por los aspirantes. • Experiencia y valoración positiva del trabajo previo desarrollado como cargo directivo y de la labor docente realizada como profesor. • Se valorará, de forma especial, la experiencia previa en el ejercicio de la dirección. 	<ul style="list-style-type: none"> • Valoración objetiva de méritos académicos y profesionales acreditados por el aspirante. • Valoración del proyecto de dirección. • La selección se realiza considerando, primero, las candidaturas de los profesores del centro, que tendrán preferencia. En ausencia de candidatos del centro o cuando éstos no hayan sido seleccionados, la comisión valorará las candidaturas de profesores de otros centros. • La selección del director será decidida democráticamente por los miembros de la comisión.
Programa de formación inicial	
<ul style="list-style-type: none"> • Consiste en un curso teórico de formación relacionado con las tareas atribuidas a la función directiva y en un periodo de prácticas. • Los aspirantes con la categoría de director están exentos de su realización. 	<ul style="list-style-type: none"> • Superar un programa de formación inicial. • Estarán exentos de su realización los aspirantes seleccionados que acrediten una experiencia de al menos dos años en la función directiva.
Nombramiento	
<ul style="list-style-type: none"> • Por un periodo de tres años. 	<ul style="list-style-type: none"> • Por un periodo de cuatro años.
<p>El nombramiento podrá renovarse, por periodos de igual duración, previa evaluación positiva del trabajo desarrollado al final de los mismos. Las administraciones educativas podrán fijar un límite máximo para la renovación de los mandatos.</p>	
Apoyos y reconocimientos de la función directiva	
<ul style="list-style-type: none"> • Retribución diferenciada. • Valoración del ejercicio a efectos de provisión de puestos de trabajo en la función pública docente. • Mantenimiento, tras la valoración positiva del ejercicio y mientras se permanezca en activo, de una parte del complemento económico, en función del tiempo de desempeño de la dirección. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Los directores nombrados serán evaluados a lo largo de los tres años, y los que obtengan una valoración positiva ascenderán a la categoría de director para los centros públicos del nivel educativo y régimen correspondiente. Esta categoría surte efectos en el ámbito de todas las administraciones educativas. • Posibilidad de eximir, total o parcialmente, al equipo directivo, especialmente al director de la docencia directa en función de las características del centro. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento personal y profesional tras la evaluación positiva al final del mandato, en los términos que establezcan las administraciones educativas.

Cese	
<ul style="list-style-type: none"> • Finalización del periodo para el que fue nombrado y, en su caso, de la prórroga del mismo. • Renuncia motivada, aceptada por la administración educativa. • Incapacidad física o psíquica sobrevenida. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Revocación motivada por la administración educativa competente por incumplimiento grave de las funciones inherentes al cargo de director, previa audiencia al interesado. En este caso, el profesor no podrá participar en ningún concurso de selección de directores durante el periodo de tiempo que determine la administración educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Revocación motivada por la administración educativa competente, a iniciativa propia o a propuesta motivada del consejo escolar, por incumplimiento grave de las funciones inherentes al cargo de director. En todo caso, la resolución de revocación se emitirá tras la instrucción de un expediente contradictorio, previa audiencia al interesado y oído el consejo escolar del centro.

Posibilidades de desarrollo de la investigación

Las dimensiones básicas de la investigación realizada operan, a su vez, como elementos precursores de nuevos trabajos. En nuestro caso, el concurso principal de las dimensiones ha consistido en dar soporte al análisis de las fuentes y, sobre todo, a la obtención de resultados con el empeño de identificar las dificultades para la definición de un modelo de dirección tras el desarrollo que acometen las distintas administraciones educativas. Como resultado, de esas mismas dimensiones –y en el propio curso de la investigación– surgen nuevas líneas y propuestas.

La evaluación de la función directiva es de especial relevancia teniendo en cuenta las conclusiones que indican su limitada consideración en los procedimientos de acceso. Es más, son escasos los precedentes en nuestro sistema educativo en torno a la evaluación de los directores, quizás por la propia necesidad de un modelo que les dé respaldo. Sin embargo, a partir de la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG, 1995) se han desarrollado, a través de las administraciones educativas, sistemas o actuaciones de evaluación tanto en la acreditación para el ejercicio de la dirección como en la consolidación de una parte del complemento económico percibido por los directores. Diseños, en cualquier caso, que merecen interés y cuyos efectos profesionales también recomiendan patrones básicos de desarrollo. Se trata, por tanto, de una propuesta directa para la continuidad de la investigación.

La necesidad de un catálogo de méritos para la selección de los candidatos abre, asimismo, una nueva línea próxima a los estudios descriptivos. Los objetos de la investigación se aplicarían entonces al análisis de los distintos méritos manejados en la selección, de tal manera que pudiera constatar su incidencia y la identificación de características

y perfiles de los directivos españoles. A su vez, la determinación de algunos méritos, así como la ponderación registrada en los distintos baremos, permitiría avanzar hacia especificaciones básicas –cuya necesidad se ha advertido en nuestra investigación– que procuren la homologación y la igualdad de oportunidades de los candidatos.

El proyecto o programa de dirección es un mérito destacado, si no el principal en todos los desarrollos, aunque no ha ocurrido así con la consideración de su alcance, contenidos, aplicación y efectos. Por esta razón pueden anticiparse estudios e investigaciones que consideren los proyectos de dirección, identifiquen su estructura y, sobre todo, aporten modelos y criterios de valoración.

Por último, conviene destacar como otra propuesta el programa de formación inicial que realizan los candidatos seleccionados. En este caso caben varias opciones: la naturaleza de los contenidos de los cursos de formación a partir del análisis de las necesidades formativas de los candidatos; el engarce de la formación teórica con el desarrollo del periodo de prácticas; la iniciación profesional de los nuevos directores –preferentemente de aquellos sin experiencia previa–; los sistemas y modelos de tutorías o el desempeño de los mentores que intervienen en el periodo de prácticas. Por su especial interés se destaca la posibilidad de aplicar la investigación al engarce entre las previsiones de los programas de dirección que presentan los candidatos y el desarrollo de las prácticas que realizan.

En definitiva, un buen número de propuestas de investigación que, unidas a las conclusiones y resultados, tal vez puedan manejarse para avalar la pertinencia y aportaciones del trabajo en torno al procedimiento de selección de directores de centros en el sistema educativo.

Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ FERNÁNDEZ, M. (2004). Dirección y calidad de la educación. El rendimiento del centro escolar. *Enseñanza*, 22, 77-102.
- ANTÚNEZ, S. (2000). *La acción directiva en las instituciones escolares. Análisis y propuestas*. Barcelona: Horsori.
- BELTRÁN DE TENA, R. Y OTROS (2004). Evaluación de la función directiva en los centros docentes sostenidos con fondos públicos. *Enseñanza*, 22, 35-76.
- CABALLERO, J. Y SALVADOR, F. (2004). Satisfacción e insatisfacción de los directores escolares. *Revista de Educación*, 333, 363-384.

- ESCUADERO, J. M. (2004). Claves complementarias para hablar de la dirección de los centros escolares. *Enseñanza*, 22, 139-158.
- LÓPEZ YÁÑEZ Y OTROS (2003). *Dirección de centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- LUHMANN, N. (1997). *Organización y decisión. Autopoiesis, acción y entendimiento comunicativo*. Barcelona: Anthropos.
- MARCELO, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- MONTERO, A. (2003). *Sistema educativo y leyes básicas. Del derecho a la educación a la calidad de la educación*. Madrid: Santillana.
- SARASÚA, A. (2003). La dirección escolar: selección y formación. *Organización y Gestión Educativa*, 2, 2.
- TEIXIDÓ, J. (1996). *Els factors interns de la direcció escolar*. Girona: Servei de Publicacions de la Universitat.

Dirección de contacto: Antonio Montero Alcaide. Universidad de Sevilla, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Avenida Ciudad Jardín, 20-22. 41005, Sevilla, España. E-mail: amontero@us.es