

La dirección de los centros educativos en España. Análisis normativos y evidencias¹

The leadership of schools in Spain. Analysis of regulations and evidence

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-410-710>

Francisco López Rupérez

<https://orcid.org/0000-0003-2613-9652>

Director of the Extraordinary Chair of Educational Policies of the UCJC

Resumen

El presente trabajo tiene como finalidad principal analizar la evolución del marco normativo español entre 1970 y 2020, en lo concerniente a la profesionalización de la función directiva, y extraer algunas de sus consecuencias en materia de políticas centradas en la dirección escolar. En la introducción se describe la consideración especial que se atribuye internacionalmente a la dirección de los centros educativos y a su papel en los resultados de los alumnos y en la mejora escolar. La importancia de la profesionalización de la función directiva es considerada, a continuación, a fin de focalizar el marco conceptual. Seguidamente, se efectúa un análisis comparado sobre las diferentes leyes educativas aprobadas en España en dicho periodo. Al objeto de asegurar una comparación homogénea, se ha empleado un mismo patrón de análisis, inspirado en las prácticas internacionales y compuesto por tres criterios y ocho subcriterios relativos a la profesionalización. Se consideran después las evidencias empíricas aplicadas al caso de la Comunidad foral de Navarra y a su anomalía en materia de profesionalización de la dirección escolar. La discusión de ambos tipos de resultados subraya las debilidades del modelo español. Las visiones más innovadoras en materia de profesionalización de la dirección escolar corresponden a la LOPEGCE y a la LOCE. Se concluye con algunas recomendaciones que miran al futuro de la dirección escolar en España, tales como la búsqueda de un modelo de dirección escolar explícito, equilibrado e inspirado en la idea moderna de profesión que se alinee con el consenso internacional sobre la complejidad y la dificultad de la dirección escolar y sus consecuencias; que incorpore la evidencia empírica disponible; y que valore los avances producidos en otros países

desarrollados, en el sentido de una profesionalización creciente de la función directiva.

Palabras clave: Liderazgo. Establecimientos de enseñanza. Legislación educacional. Política educacional. Gestión educacional.

Abstract

The main purpose of this study is to analyse the evolution of the Spanish regulatory framework between 1970 and 2020, about the professionalisation of managerial roles, and to draw some conclusions concerning policies focused on school leadership. The introduction outlines the special consideration given internationally to school leadership and its role in student outcomes and school improvement. The importance of the professionalisation of managerial roles is then considered to establish the conceptual framework. This is followed by a comparative analysis of the various education laws enacted in Spain during this period. To ensure a consistent comparison, a uniform analytical framework has been employed, inspired by international practices and comprising three criteria and eight sub-criteria related to professionalisation. Empirical evidence is then examined in relation to the case of the Autonomous Community of Navarre and its anomaly concerning the professionalisation of school leadership. The discussion of both types of results highlights the weaknesses of the Spanish model. The most innovative approaches to the professionalisation of school leadership are found in the LOPEGCE and the LOCE. The study concludes with several recommendations for the future of school leadership in Spain, including the pursuit of a clear and balanced school leadership model, inspired by the modern concept of a profession and aligned with international consensus on the complexity and challenges of school leadership and its implications; the incorporation of available empirical evidence; and the recognition of progress made in other developed countries towards the increasing professionalisation of managerial roles.

Key words: Leadership. Educational establishments. Educational legislation. Educational policy. Educational management.

Introducción

La reconocida importancia del impacto de la calidad de la dirección escolar en la calidad de las escuelas se ha ido consolidando progresivamente, sobre una base empírica, a lo largo de décadas. Sus efectos, directos e indirectos,

son considerados importantes desde entornos tanto académicos, como institucionales. Así, por ejemplo, la OCDE (OECD, 2017) ha destacado una serie de canales de influencia de la dirección sobre la realidad escolar en los siguientes términos:

«Los directores escolares desempeñan un papel clave en la gestión de la escuela. Pueden moldear el desarrollo profesional de los profesores, definir las metas de la escuela en el plano educativo, asegurar que la práctica de la enseñanza se dirija al logro de las metas, sugerir modificaciones para mejorar la práctica docente y ayudar a resolver los problemas que puedan surgir en la clase o entre profesores» (p. 120).

Dicha influencia, que se propaga “en cascada” y alcanza finalmente a todos los alumnos de los centros educativos, explica la importancia internacional que, en el momento presente, se atribuye a las políticas centradas en la dirección escolar.

Existen dos tipos de fuentes de evidencia que, por su convergencia, sirven de base a ese amplio consenso y que conviene subrayar: las de carácter cualitativo u observacional, vinculadas principalmente al movimiento de las escuelas eficaces *-Effective Schools Movement-* (Purkey y Smith, 1983; Lezzotte, 1991); y las derivadas de estimaciones cuantitativas sobre la asociación entre calidad de la dirección y rendimiento escolar (Leithwood *et al.*, 2019).

En relación con el primero, cabe traer a colación la descripción de Hechinger (1981), cuando afirma:

«No he visto nunca una buena escuela con un mal director, ni una mala escuela con un buen director. He visto cómo malas escuelas se convertían en buenas y, lamentablemente, cómo destacadas escuelas se precipitaban rápidamente hacia su declive. En todos los casos el auge o el declive podía verse fácilmente reflejado en la calidad del director» (p.33).

Esa percepción cualitativa coincide con la impresión de inspectores y altos cargos de las administraciones educativas españolas, con responsabilidades en materia de centros educativos, que hemos tenido la oportunidad de observar

de cerca las escuelas y su evolución.

Pero el citado movimiento de las escuelas eficaces, recurriendo a metodologías de corte naturalista, ha identificado, en numerosas investigaciones empíricas (Klitgaard y Hall, 1973; Purkey, 1983, Lezzotte, 1991), qué tienen en común las escuelas que son capaces de obtener buenos resultados en entornos socialmente desventajados. A esos atributos se les conoce como “correlatos” y se caracterizan por su consistencia y transversalidad; es decir, se observan reiteradamente en las escuelas elementales y en las secundarias, a uno y a otro lado del Atlántico, y tanto en la primera generación de investigaciones como en la segunda (Lezzotte, 1991). La calidad de la dirección, concretada en el liderazgo pedagógico o instruccional, constituye una pieza fija en ese puzzle.

El segundo tipo de fuente de evidencia procede de los análisis puramente cuantitativos vinculados, la mayor parte de las veces, a estudios de asociación entre la calidad de la dirección –o de algunos de sus aspectos o dimensiones– y el éxito escolar, medido por el rendimiento de los alumnos en pruebas estandarizadas. Está disponible en la literatura un cierto número de revisiones y de meta-análisis sobre esta problemática (Uysal y Sarier, 2018; Robinson *et al.*, 2009; Leithwood *et al.*, 2004) con resultados diversos, en cuanto a la intensidad de la relación entre esas dos variables, que se sitúan en un intervalo aproximado de entre el 10 y el 20%, dependiendo del tipo de escuela, del aspecto del ejercicio de la dirección de que se trate, del país, etc. En el caso español, se ha podido estimar en un 18,8 % la fuerza de la asociación entre ambas variables para centros escolares de educación secundaria, cuando los resultados académicos son medidos mediante las pruebas de PISA 2015 (López Rupérez *et al.* 2020).

Existen ejemplos de investigaciones que se sitúan a caballo entre esos dos tipos de evidencias. Tal es el caso del estudio de Bryk *et al.* (2010) que aprovecharon la situación natural –no diseñada expresamente a tal fin– generada por una reforma sobre las escuelas públicas de Chicago, que afectaba a la autonomía de los centros, para designar a sus directores escolares. Como concluyen los autores (Bender *et al.*, 2006):

«Solo el 11 % de las escuelas con liderazgo débil mejoran sustancialmente en lectura. (...) La probabilidad de conseguir mejoras sustanciales en matemáticas es siete veces más alta en las escuelas con un liderazgo sólido

que en aquéllas con un liderazgo débil» (p. 24).

Una observación, que cabe citar aquí, procede del análisis empírico efectuado por E. A. Hanushek y colaboradores (Hanushek *et al.*, 2016) sobre el sistema escolar del Estado de Texas. Los autores concluyen que la mejora de la calidad de los directores escolares produce unos beneficios incluso superiores a los que se obtienen por la mejora del profesor, en el sentido de que afectan comparativamente a muchos más alumnos.

El presente trabajo tiene como finalidad principal analizar la evolución del marco normativo español entre 1970 y 2020, desde la óptica de la profesionalización de la función directiva, y extraer de ello las oportunas lecciones en materia de políticas centradas en la dirección escolar. Por tal motivo, y tras esta introducción, destacaremos la importancia de la profesionalización de la función directiva derivada de esa consideración especial que se atribuye internacionalmente a la dirección de los centros educativos y a su papel en los resultados de los alumnos y en la mejora escolar. A continuación, efectuaremos un análisis comparado sobre las diferentes leyes educativas españolas promulgadas en dicho periodo de tiempo. Para asegurar una comparación homogénea, emplearemos un mismo patrón de análisis, compuesto por tres criterios y ocho subcriterios plausibles relativos a la profesionalización. Seguidamente, se considerarán las evidencias aplicadas al caso de la Comunidad foral de Navarra y a su anomalía en materia de profesionalización de la dirección escolar, y se discutirán los resultados obtenidos en ambas aproximaciones. Finalmente, concluiremos con algunas reflexiones que miran al futuro de la dirección escolar en España.

La importancia de la profesionalización de la función directiva

La demanda de una mayor profesionalización de la dirección escolar constituye uno de los elementos de un amplio consenso internacional, consolidado desde hace ya algunas décadas en organismos multilaterales

con competencias en educación (Delors *et al.*, 1996; Pont *et al.* 2008 a y b). El reconocimiento de la complejidad de la función directiva, basado en un análisis de tareas (Leithwood *et al.* 2019, Fullan 2014), unido a la abundante evidencia empírica sobre su impacto en el rendimiento de los alumnos y en la calidad de las escuelas (Sammons, 1995; Leithwood *et al.*, 2004, Leithwood *et al.* 2008; Leithwood *et al.* 2019; López Rupérez *et al.*, 2020) explica el hecho de que la mayor parte de los países desarrollados hayan preservado una visión de la dirección escolar bajo el prisma de la profesionalización. La propia UNESCO ha vuelto a invocar recientemente dicha visión (UNESCO, 2024) por su vinculación con el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de Naciones Unidas (2015).

Los estudios nacionales e internacionales coinciden en considerar que las tareas propias de la dirección escolar configuran una actividad distinta de la enseñanza. Y es que la función directiva demanda un conjunto de saberes conceptuales, metodológicos y técnicos, específicos y no exigibles para el ejercicio de la docencia. Desde luego, es una función que se ha de apoyar en una sólida experiencia docente, pero que requiere competencias profesionales propias.

Profesionalizar la dirección escolar significa, pues, incorporar ese conjunto de conocimientos, competencias y experiencias, típicas de la función directiva, en un marco característico de una profesión madura, y concretarlo en un modelo explícito y bien definido que permita una evolución adaptada a los cambios del contexto, desde un enfoque normativo de naturaleza constructiva.

El Consejo Australiano de las Profesiones (Australian Council of Professions, 2004), ha configurado una visión robusta y actualizada del concepto de profesión en los siguientes términos:

“Una profesión es un grupo disciplinado de individuos que se adhiere a normas éticas, se presenta como tal ante la sociedad y es aceptado por ella como poseedor de un conocimiento específico y unas competencias organizados en un marco de aprendizaje ampliamente reconocido y derivado de la investigación, la formación y el entrenamiento a un alto nivel; y que está preparado para aplicar ese conocimiento y ejercer esas competencias en interés de otros”.

En esta definición se reconocen fácilmente los rasgos característicos de las profesiones consolidadas y se refleja en ella la importancia que se otorga a tres componentes: el conocimiento experto, organizado y transferible, propio de la profesión; la comunidad profesional o de práctica; y las exigencias deontológicas.

La profesionalización de una actividad conduce no solo a la mejora en el desempeño y su impacto consiguiente, sino también y por ello a su reconocimiento social. Como hemos señalado en otro lugar (López Rupérez, 2014):

“La aceptación social de una profesión, su valoración y prestigio están vinculados, de uno u otro modo, a la capacidad de sus miembros de emplear eficazmente un cuerpo organizado de conocimientos y de competencias en el desarrollo de la actividad profesional y en la resolución de los problemas que le son característicos. En la explotación eficaz de esta *base de conocimiento experto* reside la esencia de un ejercicio profesional exitoso” (p.76).

Estos dos aspectos de la profesionalización –prestigio y conocimiento organizado– se refuerzan mutuamente y generan un círculo virtuoso cuya vinculación con la mejora escolar, a la luz de las evidencias disponibles, constituye una de las herramientas principales para hacer avanzar el sistema educativo en su conjunto. Por todo lo anterior, no es de extrañar que desde concepciones y herencias culturales tan diferentes como la norteamericana o la francesa, se haya apostado por asignar a la dirección escolar una posición profesional específica, distinta de la docencia y, por ello, no temporal. Es decir, de acuerdo con ambos modelos, un director escolar, aunque proceda de las aulas, nunca volverá a ellas (López Rupérez, 2024).

La profesionalización de la función directiva asegura, en fin, con una elevada probabilidad de acierto, la calidad de la gestión escolar –entendida ésta en un sentido amplio– y su impacto sobre la calidad de todo el sistema.

La evolución de los marcos normativos en materia de profesionalización de la dirección escolar en España:1970-2020

Un análisis de los antecedentes de la legislación sobre la dirección escolar en España, previa al periodo comprendido entre 1970 y 2020 –que será objeto de consideración más adelante– pone de manifiesto un tratamiento normativo bien diferenciado entre las distintas etapas escolares. Así, la Ley de 26 de febrero de 1953 sobre Ordenación de la Enseñanza Media (B.O. del E., 1953) –también conocida como *Ley Ruiz Giménez*, en atención al ministro de Educación que la promovió–, en su artículo veintisiete estableció un procedimiento directo, por designación ministerial, de acceso a la dirección de los Institutos de Enseñanza Media.

Sin embargo, el desarrollo del texto refundido de la Ley sobre Educación Primaria (1945), mediante el Decreto 985/1967, de 20 de abril, establece el Reglamento del Cuerpo de Directores Escolares para dicha etapa (B.O. del E., 1967) en el cual se crea el Cuerpo de Directores Escolares, y se definen unos procedimientos rigurosos, objetivos y profesionalizantes de acceso a la función directiva, basados en la secuencia, primero selección –mediante oposición– y luego formación inicial de los candidatos así seleccionados.

Este tratamiento diferenciado sería corregido mediante dos operaciones legislativas posteriores: la primera establecida en la Ley General de Educación (LGE,1970), con la supresión del Cuerpo de Directores Escolares; la segunda contenida en la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE,1985), mediante la unificación de los procedimientos de acceso a la función directiva, y la eliminación, con carácter general, del procedimiento de designación directa.

Un patrón para el análisis comparado

Con el propósito de facilitar un análisis comparado homogéneo de los sucesivos marcos normativos en España, desde la óptica de la profesionalización de la dirección escolar, nos apoyaremos en un patrón plausible de análisis, basado en prácticas internacionales, que, en forma de criterios y subcriterios, se define en la Tabla I.

TABLA I. Un patrón de análisis para el estudio comparado de la profesionalización de la función directiva en la normativa española

Criterios	Subcriterios
El acceso a la dirección escolar	<ul style="list-style-type: none"><input type="radio"/> Designación para el puesto.<input type="radio"/> Formación inicial.<input type="radio"/> Acreditación para el desarrollo de la función directiva.
El ejercicio profesional	<ul style="list-style-type: none"><input type="radio"/> Poder.<input type="radio"/> Responsabilidad.
El desarrollo profesional	<ul style="list-style-type: none"><input type="radio"/> Formación permanente.<input type="radio"/> Evaluación del desempeño.<input type="radio"/> Carrera profesional.

Fuente: López Rupérez (2024).

La Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE,1970)

En desarrollo de la LGE, se publican sendos Decretos que conciernen a la dirección de los centros escolares: el primero es el Decreto 2957/1972, de 3 de octubre, que extingue el Cuerpo de Directores escolares y regula su integración en el Cuerpo de Profesores de Educación General Básica o, alternativamente, la permanencia en el cuerpo extinguido; el segundo es el Decreto 2655/1974, de 30 de agosto, por el que se regula el ejercicio de la función directiva en los Colegios Nacionales de Educación General Básica. Para el acceso a la función directiva en los Institutos Nacionales de Bachillerato se mantiene el procedimiento de designación directa.

Tomando como referencia el citado Decreto 2655/1974, el análisis del correspondiente texto normativo permite la siguiente caracterización, de acuerdo con el patrón descrito en la Tabla I.

El acceso a la dirección escolar

De conformidad con el artículo Tercero. Uno, la *designación para el puesto* se produce mediante nombramiento del director general de Personal, a propuesta de los delegados provinciales del Departamento, con informe de las respectivas Inspecciones Técnicas de Educación y oído el Claustro de Profesores y el Consejo Asesor del Centro.

Para ser nombrado Director de un Colegio Nacional de Educación General Básica se deberá pertenecer al Cuerpo de Profesores de Educación General Básica, estar destinado en el Centro y haber prestado un mínimo de tres años de servicios en Centros estatales de este nivel (art. Tercero. Dos).

Además, y en cuanto al subcriterio *formación inicial*, la propia LGE en su artículo 110.3 establece que se les exigirá a los candidatos “una especial formación educativa y un reentrenamiento periódico que les habilitará para ejercer permanentemente las funciones directivas”.

En lo que respecta al subcriterio *acreditación para el desarrollo de la función directiva*, no se previó éste como requisito, aún a pesar de suceder a una exigencia profesionalizante más fuerte, como lo era la pertenencia a un cuerpo específico de gestión.

El ejercicio profesional

Las condiciones del ejercicio profesional, que se describen en el Artículo segundo, se centran más en lo concerniente a la *responsabilidad* que en el ejercicio del *poder*. Así, en dicho punto del citado decreto se establece que “corresponderá al Director la orientación y ordenación de las actividades del Centro, así como la coordinación de su Profesorado. El Director, además, será el Presidente del Claustro de Profesores y del Consejo Asesor”.

El desarrollo profesional

De los tres subcriterios asignados en la Tabla I a este criterio de comparación, solo se alude a la *formación permanente* en términos de “reentrenamiento periódico”, tal y como se establece tanto en la ley, como en el Decreto de

desarrollo, más arriba citados. Ninguna referencia aparece a la *evaluación del desempeño*, ni se contempla la *carrera profesional*, fijándose un límite de 5 años para el ejercicio de la función directiva, después del cual el director se reincorpora plenamente al ejercicio de la docencia.

En resumen, la LGE comporta un retroceso en materia de profesionalización de la función directiva con respecto al marco normativo precedente, y no solo por la supresión del cuerpo de directores y de las consiguientes exigencias de acceso, sino también porque la preceptiva conciliación entre dirección y docencia, establecida por la ley, resta dedicación al ejercicio de una dirección efectiva. Algunos autores (Mayorga, 2007) han aludido a este retroceso, apelando al juicio establecido en el Informe final de la Comisión de Evaluación de la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (B.O. del E., 1976) que identificaba la “carencia de una dirección profesionalizada” como un factor con efectos negativos sobre los centros (Comisión de Evaluación de la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, 1976).

Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE, 1985)

La LODE constituye la primera ley de desarrollo de lo previsto en el artículo 27 de la Constitución Española de 1978. Dentro de ese amplio marco normativo, se sitúa la regulación de la dirección escolar en los centros públicos o sostenidos con fondos públicos.

El acceso a la dirección escolar

En el artículo 37 se establece todo lo relativo a la *designación para el puesto* que puede resumirse en los siguientes términos:

- El director del Centro será elegido por el Consejo Escolar y nombrado por la Administración Educativa competente.

- Los candidatos deberán ser Profesores del Centro con, al menos, un año de permanencia en el mismo y tres de docencia.
- La elección se producirá por mayoría absoluta de los miembros del Consejo Escolar.
- En ausencia de candidatos, o cuando éstos no obtuvieran la mayoría absoluta, o en el caso de Centros de nueva creación, la Administración educativa correspondiente nombrará director con carácter provisional por el periodo de un año.

En lo que concierne al subcriterio *formación inicial*, y a diferencia de la ley precedente, no aparece en la LODE ninguna referencia explícita a ella, ni a ninguna forma de *acreditación* como requisito para el ejercicio de la función directiva.

El ejercicio profesional

Las competencias del director se establecen en el artículo 38. En ellas se entremezclan las que corresponden al ejercicio unipersonal del *poder*, con las relativas al desempeño de la *responsabilidad*, en los siguientes términos.

- Ostentar oficialmente la representación del Centro.
- Cumplir y hacer cumplir las leyes y demás disposiciones vigentes.
- Dirigir y coordinar todas las actividades del Centro de acuerdo con las disposiciones vigentes, sin perjuicio de las competencias del Consejo Escolar del Centro².
- Ejercer la jefatura de todo el personal adscrito al Centro.
- Convocar y presidir los actos académicos y las reuniones de todos los órganos colegiados del Centro.
- Autorizar los gastos de acuerdo con el presupuesto del Centro y ordenar los pagos.
- Visar las certificaciones y documentos oficiales del Centro.
- Proponer el nombramiento de los cargos directivos.

² El Consejo escolar elige al director y designa al equipo directivo, resuelve conflictos, impone sanciones, aprueba el Presupuesto, evalúa la Programación General Anual, aprueba el Reglamento de régimen interno, y supervisa la actividad general del centro en los aspectos administrativo y docentes.

- Ejecutar los acuerdos de los órganos colegiados en el ámbito de su competencia.
- Cuantas otras competencias se le atribuyan en los correspondientes reglamentos orgánicos.

En cuanto a la duración de sus funciones específicas, se establece:

- El director del Centro cesará en sus funciones al término de su mandato, que tendrá una duración de tres años.
- Se podrá cesar o suspender al director antes del término de dicho mandato, cuando incumpla gravemente sus funciones, previo informe razonado del Consejo escolar del Centro y audiencia del interesado.

El desarrollo profesional

La ley no aborda lo relativo al desarrollo profesional ni en su versión limitada a la *formación permanente*, ni en su versión ampliada que incluiría, además de la formación, la evaluación del desempeño, los incentivos y la promoción o *carrera profesional*. Al igual que en la precedente LGE, la dirección es considerada como una función temporal y la movilidad vertical no está prevista en esta ley, como tampoco lo está la formación permanente. En este contexto, no es de extrañar que, como efecto no deseado de la ley, más de la mitad de los nombramientos de director se convirtieran, en aquella época, en extraordinarios (López Rupérez, 1994).

Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEGCE, 1995)

Esta nueva ley -debida, como la anterior, a un gobierno socialista- es considerada como una extensión, en materia de centros docentes, de su antecesora, la LOGSE (1990). Supuso un paso adelante en cuanto a profesionalización de la función directiva que, habida cuenta del contexto y sus antecedentes normativos, puede considerarse significativo³.

3 Para una descripción de los objetivos de la Ley, véase *El impacto de las leyes en 50 años de educación*

El acceso a la dirección escolar

En materia de *designación* del director, esta ley (arts. 17 y 20) aun cuando mantiene el procedimiento electivo atribuido al Consejo escolar del centro y establecido por primera vez en la LODE, introduce como novedad la presentación ante aquel de sus méritos, del “programa de dirección” y de la composición del equipo de gobierno que conformaría su candidatura, ampliándose además la duración del mandato de tres a cuatro años.

En lo que respecta al subcriterio *formación inicial*, introdujo la exigencia de una *acreditación* previa al ejercicio de la función directiva (art. 19). Se trataba de un proceso compuesto que además de la superación de un programa de formación organizado por las administraciones educativas, requería una valoración positiva tanto en otros puestos directivos o de coordinación, como en el aula.

El ejercicio profesional

La LOPEGCE añade, desde la propia norma, competencias para el director que no estaban presentes en la ley anterior (art.21), de las cuales cabe destacar, en el ámbito del *poder*, el designar al resto de los miembros del equipo directivo; y, en el de la *responsabilidad*, realizar, por delegación, las contrataciones de obras, servicios y suministros.

Aunque el Consejo escolar mantiene buena parte de sus competencias, ya no designa al equipo directivo. Y aun cuando establece directrices, deja de supervisar la actividad general del centro en los aspectos administrativo y docentes.

El desarrollo profesional

En materia de desarrollo profesional se introducen avances indudables, en el sentido de una profesionalización creciente. Así, se contemplan programas de *formación permanente* para mejorar la cualificación de los equipos directivos (art.25), y se introduce, por primera vez en la legislación española, la

(Marchesi, A.) en este número monográfico.

evaluación del desempeño en la función directiva (art. 34). En lo concerniente al subcriterio *carrera profesional*, y aun cuando no se contempla para los directores una carrera articulada –solo se alude de un modo ambiguo a “compensación económica y profesional” (art. 25.4)–, y la dirección sigue siendo una función temporal, se introduce un incentivo robusto como es la consolidación parcial del complemento retributivo vinculado a la función directiva, previa evaluación positiva de su desempeño (art. 25.5).

Ley Orgánica de la Calidad de la Educación (LOCE, 2002)

Fue la primera ley educativa de un gobierno del Partido Popular. La posterior alternancia en el gobierno de la nación, producida una vez dicha ley había entrado en vigor, permitió dilatar su aplicación operando desde un Real Decreto que regulaba el calendario de implantación. Mediante la astucia de este mecanismo legislativo, fue sustituida por otra sin llegar a aplicarse en toda su extensión. No obstante lo anterior, por su concepción, supuso formalmente una referencia para una mayor profesionalización de la función directiva, y en algún aspecto concreto un impulso adicional en esa dirección.

El acceso a la dirección escolar

En lo relativo al subcriterio *Designación para el puesto*, el enfoque electivo implementado por el Consejo escolar, hasta entonces vigente, es sustituido por otro selectivo, a través de un concurso de méritos entre profesores funcionarios de carrera de los cuerpos del nivel educativo y régimen al que pertenezca el centro (art. 87).

Ese proceso selectivo corre a cargo de una Comisión –que se introduce por primera vez en la legislación educativa española– constituida por representantes de las Administraciones educativas y, al menos en un treinta por ciento, por representantes del centro correspondiente (art. 88).

Se elimina el requisito *a priori* de la *acreditación* y sus diferentes componentes, presente en la ley anterior, pero se sustituye por otro *a posteriori* consistente en la superación por los aspirantes seleccionados de un programa de *formación inicial*, organizado por las Administraciones educativas, que

consta de un curso teórico de formación relacionado con las tareas atribuidas a la función directiva y un período de prácticas (art.88). Se elimina, asimismo, el requisito de tener destino definitivo en el centro como un modo de vincular el ejercicio de la función directiva con la competencia profesional demostrada del candidato, y de hacer posible la movilidad con vistas a facilitar otras políticas, por ejemplo, de carácter compensatorio.

Aunque se acorta la duración de los mandatos a tres años, se introduce la posibilidad de prolongarla mediante el mecanismo de la renovación, incluso en otros centros.

El ejercicio profesional

Se amplían las competencias del director, con respecto a lo establecido en la LOPEGCE (art.79), en lo relativo tanto al *poder* como a la *responsabilidad*. En relación con el primero de estos subcriterios, se contempla dotar a los directores de la necesaria autonomía de gestión (art. 92.1), dentro de un nuevo marco en el cual el Consejo escolar mantiene buena parte de sus competencias, pero enfocadas no como un órgano de gobierno, sino como órgano consultivo de participación.

En lo concerniente al segundo, se trata de impulsar la colaboración con las familias, con instituciones y con organismos, fomentar un clima escolar ordenado, promover planes de mejora, impulsar procesos de evaluación interna del centro, etc.

El desarrollo profesional

En materia de desarrollo profesional, se contempla la *formación permanente* a través de cursos preceptivos de formación de directivos, con el fin de que actualicen sus conocimientos técnicos y profesionales (art. 92).

En cuanto a la *evaluación del desempeño* se mantiene su vinculación con los incentivos (art. 94.3), contemplada en la ley anterior, y se asocia además con la adquisición de la “categoría de director”, tras evaluación positiva al final de su mandato (art. 89).

Finalmente, y en relación con el subcriterio *carrera profesional*,

junto con la posibilidad de acceder a la categoría permanente de director, antes citada, se abre la opción de eximir, total o parcialmente, al equipo directivo -y, especialmente, al director- de la docencia directa, en función de las características del centro (art. 92.4); se contempla asimismo el mantener el ejercicio de la función directiva, al finalizar el mandato, mediante la participación en un nuevo concurso; y se prevé una cierta movilidad vertical, a efectos de la “provisión de puestos de trabajo en la función pública docente, así como para otros fines de carácter profesional, dentro del ámbito docente, que establezcan las Administraciones educativas” (art.94.2).

Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006)

Esta nueva ley educativa de un gobierno socialista introdujo bastantes cambios con respecto a lo previsto en la LOCE, cambios que suponían, en cierta medida, una vuelta al modelo establecido en anteriores leyes socialistas, aunque con la preservación de algunos de los elementos introducidos en las dos leyes precedentes.

El acceso a la dirección escolar

En lo tocante al subcriterio *designación para el puesto*, se mantiene el modelo de la Comisión de selección introducido por la LOCE, pero se incrementa de tal manera la proporción de los representantes del centro –al menos un sesenta y seis por ciento (art. 135) frente al treinta de la ley anterior– que se regresa, en la práctica, a la filosofía de un modelo electivo inspirado en el de la LODE.

La ley reintroduce como requisito el tener una antigüedad en el centro de, al menos, un curso completo, así como la presentación de un proyecto de dirección que incluya, entre otros, los objetivos, las líneas de actuación y su evaluación (art. 134). Se recupera asimismo una duración del mandato de cuatro años. Se privilegia a los candidatos procedentes del propio centro (art.134.1.c). Más allá del conocimiento del centro que esta medida pueda favorecer, se dificulta con ella la posibilidad de transferir –como política compensatoria– un capital contrastado de conocimiento y experiencia

directiva a los centros que más lo necesitasen.

En lo relativo a la *formación inicial*, se preserva la preceptiva superación, por parte de los candidatos seleccionados, del programa formativo previsto, pero se exime a los candidatos con dos años de experiencia en la función directiva de toda la formación inicial y no solo del *practicum* como sucedía en la LOCE (art.136), obviándose así la importancia de un conocimiento sistemático sobre la base conceptual y sobre las buenas prácticas de la función directiva.

De un modo similar a lo establecido en la LOCE, se elimina el requisito *a priori* de la *acreditación para el desarrollo de la función directiva* –presente en la LOPEGCE e inspirado, de algún modo, en los modelos anglosajones– en beneficio del modelo francés, aunque sin oposición (López Rupérez, 2024).

El ejercicio profesional

Con respecto a la LOCE, en materia de competencias del director (art.79), se añade el ejercicio de la dirección pedagógica y se elimina la referencia a una mayor autonomía de gestión de los directores para impulsar y desarrollar proyectos de mejora. Y es que el Consejo escolar recupera de la LODE su carácter de órgano de gobierno junto con buena parte de las competencias establecidas en dicha ley originaria, excepción hecha de la elección del director, o de la designación del equipo directivo, por ejemplo; pero se añade la posibilidad, por parte del Consejo, de elaborar propuestas e informes sobre el funcionamiento del centro y la mejora de la calidad de la gestión (art.127). En definitiva, se reduce el *poder* y se incrementa la *responsabilidad*.

El desarrollo profesional

Lo concerniente al subcriterio *formación permanente* no aparece referido en la ley. Si que se contempla, sin embargo, la *evaluación del desempeño* en similares términos a los establecidos en las dos leyes precedentes. En cuanto a la *carrera profesional*, se elimina la categoría de director (art.139); se excluye

la posibilidad de eximir, total o parcialmente, al director de la docencia directa; y se cierra la posibilidad de continuar con el ejercicio de la función directiva mediante la participación en nuevos concursos. Se mantiene en parte la posibilidad de una cierta promoción (art.139.2), si bien ni estructurada, ni suficiente especificada.

Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013)

En contra de lo que cabría esperar, en esta segunda ley de un gobierno del Partido Popular no se aprecia una recuperación franca de los avances descritos en la LOCE, en el sentido de una mayor profesionalización, sino que se adopta una fórmula intermedia y conceptualmente algo confusa.

El acceso a la dirección escolar

En cuanto a la *designación para el puesto* (art. 88), se mantiene el modelo de la Comisión de selección, pero se eleva la participación de la Administración en la composición de la Comisión (entre el 50 y el 70 por ciento) con respecto a la ley precedente, en una dirección similar a la establecida en la LOCE. Se elimina la consideración preferente de los candidatos procedentes del centro que estaba presente en su antecesora, la LOE.

En lo concerniente al subcriterio *formación inicial*, se elimina la exención de la formación por los dos años de experiencia en la función directiva y se vuelve al requisito previo de haber superado un curso oficial de formación sobre el desarrollo de la función directiva (art.134), lo que se acerca a la medida de la *acreditación para la función directiva* introducida en la LOPEGCE, pero menos robusta.

El ejercicio profesional

Con respecto a la LOE, se añaden competencias del director (art.132) atribuidas en su predecesora al Consejo escolar y se precisa que, para la realización de las “acciones de calidad”, el director del centro dispondrá de

amplia autonomía (art.122bis). Se elimina lo relativo a ejercer la dirección pedagógica y a promover la innovación y el desarrollo de planes para la consecución de los objetivos del proyecto educativo. El Consejo escolar reduce sus competencias con respecto a la LOE, aunque se sigue considerando órgano de gobierno (art.127). Puede decirse, en fin, que con respecto a su predecesora se incrementa el *poder* y la correspondiente *responsabilidad* del director.

El desarrollo profesional

En lo esencial, se mantiene a este respecto el *statu quo* de la ley anterior.

Ley Orgánica por la que se Modifica la LOE (LOMLOE, 2020)

El hecho de que se trate de una ley producida por efecto de la alternancia política y que los responsables de su elaboración hayan sido los mismos que los de la LOE, hace esperar que, en esta nueva ley, se refleje una cierta preservación del modelo correspondiente.

El acceso a la dirección escolar

En lo relativo al subcriterio la *designación para el puesto*, se mantienen los requisitos para el acceso a la dirección escolar (art.134) establecidos en la LOE y se recuperan las proporciones en la composición de la Comisión de selección, reduciéndose la participación de la administración a menos de un tercio de sus componentes (art. 135). No obstante, se introduce en la Comisión de selección un director o directora escolar en ejercicio. Se vuelven a valorar especialmente las candidaturas del profesorado del centro.

En lo que concierne a la *acreditación para la función directiva*, no se establece tal procedimiento en sentido estricto, aun cuando se recupera un programa preceptivo de *formación inicial*, *a posteriori* de la selección, pero se contempla la posibilidad de excepcionarlo en algunos casos (art.136.6), a la vez que se delega la consideración del requisito de formación en las

Administraciones educativas (art.134.1.c).

El ejercicio profesional

En cuanto a las competencias del director (art.132), se recuperan la mayor parte de las previstas en la LOE, aunque se añaden algunas otras, tales como promover experimentaciones, innovaciones pedagógicas, programas educativos; fomentar la cualificación y formación del equipo docente; diseñar la planificación y organización docente del centro, etc. Se incrementan, pues, las *responsabilidades* del director, pero, con respecto a la LOMCE, se reduce su *poder*.

El desarrollo profesional

En lo referente al subcriterio *formación permanente*, se contempla la realización de módulos de actualización en el desempeño de la función directiva. Por lo demás, se mantiene textualmente lo establecido en la LOE (art.139).

Evidencias empíricas aplicadas al caso de la Comunidad Foral de Navarra

La Comunidad foral de Navarra constituye un caso singular en España, en materia de profesionalización de la función directiva, que en este contexto de análisis merece una consideración especial.

En el año 2020 publicamos, en la revista británica *Leadership and Policy in Schools*, una investigación cuantitativa sobre el liderazgo de la dirección en España (López Rupérez *et al*, 2020). El estudio partía de la elaboración de un conjunto de cuatro indicadores parciales, que correspondían a otras tantas dimensiones del liderazgo de la dirección y cuyo cálculo se apoyaba en las respuestas al cuestionario de PISA 2015 dirigido a directores escolares, y en los resultados obtenidos por el meta-análisis de Robinson

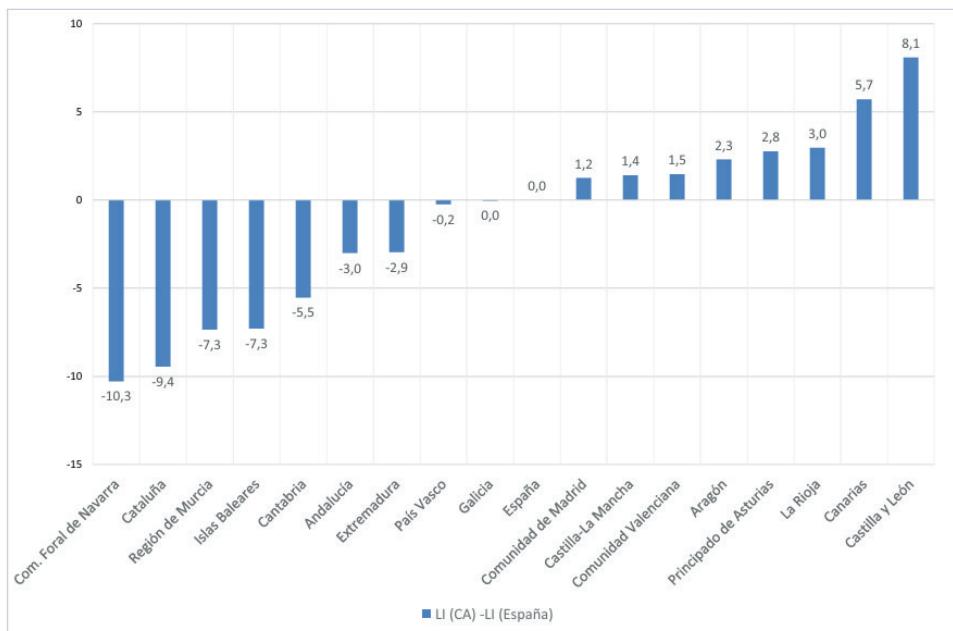
y colaboradores (Robinson *et al.*, 2009). Dichos indicadores parciales se integraban en un indicador compuesto ponderado y relativo a la calidad del liderazgo de la dirección escolar (LI). El trabajo abordaba, entre otros aspectos, la distribución por comunidades autónomas de dicho indicador integrado. La Figura I muestra los resultados obtenidos para estos análisis territorializados.

Aun cuando los resultados sobre la calidad de la dirección en centros públicos de educación secundaria, para España en su conjunto, no habían sido buenos, la Comunidad foral de Navarra había obtenido un muy mal resultado para el indicador LI, situándose en último lugar 9,8 puntos porcentuales por debajo de la media de España.

Esta investigación no contemplaba entre sus objetivos el proporcionar una explicación de tales resultados. Por ejemplo, en el caso extremo de la Comunidad Foral de Navarra hubiera sido necesario articular una investigación adicional, de naturaleza probablemente cualitativa, a fin de ganar compresión sobre esa circunstancia.

Algún tiempo después, el estudio llegó al conocimiento de la *Asociación de Directoras y Directores de Instituto de Navarra* (ADIZE) que me invitó a presentarlo en el marco de sus Encuentros de 2023 en Pamplona. Las conversaciones previas con los asistentes y organizadores, así como el posterior coloquio público con altos cargos de la administración educativa navarra, me facilitaron informaciones relevantes, al menos para formular una hipótesis explicativa notablemente plausible. Y es que la administración educativa correspondiente había prescindido de la consolidación del complemento retributivo, antes citada, asociada al ejercicio continuado y exitoso de la función directiva. El dejar en suspenso ese incentivo en el territorio muy probablemente fuera la causa de que una muy amplia mayoría de los nombramientos de director se estuviera efectuando por el procedimiento extraordinario.

FIGURA I. Desviaciones de los valores del indicador integrado de liderazgo efectivo LI, con respecto al valor de la muestra de España para los centros públicos de educación secundaria, por comunidades autónomas



Fuente: López Rupérez et al., (2020)

Ello llevaba consigo una designación que, además de la contrariedad que en muchos casos podría conllevar, evitaba el pensar previamente en un proyecto de dirección, en su elaboración y en una implementación apoyada en un equipo directivo idóneo, elegido al efecto. Pero, además, quedaba en suspenso la evaluación del desempeño prevista que debería haber sido positiva para la consolidación del complemento retributivo. Se estaban alineando, pues, los siguientes factores, con un más que probable impacto negativo sobre la calidad de la dirección: el carácter no voluntario de la designación; la improvisación del planeamiento y consiguientemente de la acción directiva; la eliminación de la rendición de cuentas vinculada a la evaluación del desempeño; y las diferentes interacciones entre estos factores.

Uno de los efectos positivos del Encuentro de ADIZE ha sido que la

Comunidad foral de Navarra, después de décadas de ignorar ese elemento de profesionalización de la función directiva, ha rectificado y en la disposición final sexta de su ley de presupuestos (B.O.E del 26 de marzo de 2024) modifica el Decreto Foral Legislativo de 30 de agosto de 1993, por el que se aprueba el texto refundido del Estatuto del personal al servicio de las Administraciones públicas de Navarra, introduciendo el referido incentivo y sus condiciones.

Discusión y conclusiones

En la Tabla II se sintetiza la evolución normativa más arriba analizada, codificando con 0 el nivel de partida o de referencia; con + un avance en materia de profesionalización con respecto a la ley precedente; con = la ausencia de cambios sustantivos con relación a la ley anterior; y con - un retroceso en materia de profesionalización con respecto a la ley previa. En ella queda a la vista, por ejemplo, la falta de estabilidad del modelo, excepción hecha la evaluación del desempeño, vinculada a incentivos e introducida en la LOPEGCE. La progresividad de las responsabilidades no siempre resulta coherente con el necesario incremento del poder para desarrollarlas. Las visiones más innovadoras en la búsqueda de un nuevo equilibrio que refuerce la profesionalización de la dirección escolar corresponden, sin duda alguna, a la LOPEGCE y a la LOCE. A sus aportaciones se debe esa débil dinámica constructiva que se aprecia desde los análisis de conjunto.

TABLA II. Evolución entre 1970 y 2020 de la legislación española en materia de profesionalización de la dirección escolar

Criterios	Subcriterios	LGE	LODE	LOPEGCE	LOCE	LOE	LOMCE	LOMLOE
El acceso a la dirección escolar	-Designación para el puesto	0	-	=	+	-	+	-
	-Formación inicial	0	-	+	+	-	+	=
	-Acreditación para el desarrollo de la función directiva	0	=	+	-	=	=	=
El ejercicio profesional	-Poder	0	-	+	+	-	+	-
	-Responsabilidad	0	+	+	+	+	+	+
El desarrollo profesional	-Formación permanente	0	-	+	=	-	=	+
	-Evaluación del desempeño	0	=	+	=	=	=	=
	-Carrera profesional	0	=	=	+	-	=	=

Nota: 0 representa el nivel de referencia; + un avance en materia de profesionalización con respecto a la ley previa; = sin cambios sustantivos con respecto a la ley anterior; - un retroceso en materia de profesionalización con respecto a la ley precedente.

De la evolución de la legislación básica española sobre dirección escolar en centros públicos, entre 1970 y 2020, se infiere la ausencia de un modelo explícito y bien articulado cuyos pilares, con frecuencia confusos y carentes de una justificación fundada, se han de identificar por el estudioso a partir de una interpretación de las normas. Esta mala práctica, que en ocasiones se acerca al arbitrio o a una inspiración ideológica tácita y se aleja de una aproximación racional a las políticas educativas, ha dificultado la realización de un debate sereno y fundado como preámbulo a un acuerdo político.

Así, por ejemplo, desde la consideración de los marcos normativos, se aprecia un vaivén en los modelos de formación inicial en cuanto a su carácter previo o posterior, según la ley, al proceso de selección; sin que se haya hecho un esfuerzo de justificación racional de la preferencia por uno o por otro procedimiento. Lo mismo cabe decir con respecto a la selección *versus* la elección como proceso de designación del director, en donde se adivina en

este último caso una concepción ideológica subyacente, aunque oculta bajo una convergencia formal en torno a la novedad de la Comisión introducida por la LOCE.

En las modificaciones realizadas, en materia de facultades o competencias del director, ha predominado en el conjunto de las leyes de la democracia la secuencia de idas y venidas propia de un conflicto entre una visión más profesionalizante de la función directiva y otra más centrada en no despojar al Consejo escolar de su carácter primigenio de órgano de gobierno. Ello se refleja especialmente en el modelo de Consejo escolar y en el baile de las proporciones en la composición de la Comisión de selección, así como en los desplazamientos, en cuanto a los pesos preponderantes, de la Administración frente al Consejo escolar/Claustro y viceversa, según cuál sea el signo político de la ley.

En una materia tan clave como la gestión del talento directivo, a través del desarrollo profesional, se observa que, si bien la evaluación del desempeño del director se ha consolidado con el tiempo, no se ha articulado un modelo de carrera profesional; y la movilidad vertical, o de promoción, se contempla solo en algunas leyes y como un vago *desideratum* cuyo desarrollo, después de tantas décadas, está aún por formular e implementar. La movilidad horizontal solo se adivina en la LOCE.

A la formación permanente se apela en diferentes normas, sin que su carácter prescriptivo se haya establecido claramente en todos los procesos legislativos. Únicamente la consolidación del reconocimiento del complemento retributivo vinculado a la función directiva está suficientemente asentada, constituyendo un valioso incentivo extrínseco para los directores, con un impacto notable sobre la calidad del liderazgo de la dirección en los centros públicos, tal y como el análisis del caso de Navarra ha señalado sobre una base empírica, hasta el punto de estimular una corrección normativa en la buena dirección.

Más allá de lo que el referido caso comporte de validación del instrumento de diagnóstico empleado —por su capacidad para detectar los efectos no deseados de esa anomalía de procedimiento—, los análisis han puesto de manifiesto que el prescindir de ciertos elementos de profesionalización lleva aparejado una merma en la calidad de la función directiva, con una

incidencia muy probablemente negativa, a la luz de las evidencias, sobre los resultados que esos mismos alumnos navarros podrían haber logrado en unas circunstancias más favorables de la dirección de sus centros.

Del análisis comparado llama asimismo la atención el hecho de que, hace más de medio siglo y en un contexto social y político predemocrático, la Ley General de Educación se beneficiara tanto de un Libro blanco como de una evaluación de sus efectos (Comisión de Evaluación de la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, 1976). La ausencia de esas buenas prácticas en la inmensa mayoría de las leyes de la democracia converge con la opinión de un panel de expertos –prestigioso y diverso– que ha considerado el no basar las políticas “en el conocimiento, la evidencia empírica y la investigación” como una de las principales debilidades de la gobernanza del sistema educativo español (López Rupérez, 2021).

Cabe añadir a lo precedente una notable dispersión territorial en los criterios de desarrollo normativo, por las Comunidades autónomas, de la legislación básica del Estado, tal y como la Federación de Asociaciones de Directores de Instituto ha puesto de manifiesto (FEDADI, 2022).

A la vista de todo lo anterior, se concluye que queda por delante en España la importante tarea de búsqueda de un modelo de dirección escolar equilibrado e inspirado en la idea moderna de profesión; que tome en consideración el consenso internacional sobre la complejidad y la dificultad de la dirección escolar y sus consecuencias; que incorpore la evidencia empírica disponible; que valore los avances producidos en otros países desarrollados en el sentido de una profesionalización creciente de la función directiva; y, finalmente, que no dificulte el uso de una dirección escolar de eficacia probada –sino más bien que lo promueva– como instrumento fundamental de compensación educativa. Se trata ésta de una de esas políticas basadas en evidencias y aceptadas internacionalmente que contribuirían a incrementar la igualdad real de oportunidades del sistema educativo español.

El acuerdo político, imprescindible para promover avances sustantivos y consolidables, ha de basarse en un modelo explícito que sirva de fundamento para un análisis sosegado y una deliberación pública –como corresponde a una sociedad pluralista– en la que participen los directores en ejercicio.

Referencias

- Australian Council of Professions (2004). *About Professions Australia: Definition of a Profession.*
<http://www.professions.com.au/defineprofession.html>
- Comisión de Evaluación de la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (1976). *Informe que eleva al gobierno la Comisión Evaluadora de la Ley General de Educación y Financiamiento de la reforma educativa.* Documento multicopiado.
- Bender, P., Allensworth, E., Bryk A. S., Easton J. Q. y Luppescu S. (2006). *The Essential Supports for School Improvement.* CCSR. <https://consortium.uchicago.edu/sites/default/files/2018-10/EssentialSupports.pdf>
- B.O.del E. (1953). Ley sobre Ordenación de la Enseñanza Media. 26 de febrero de 1953. B.O. de E. No. 58.
<https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE//1953/058/A01119-01130.pdf>
- B.O. del E. (1967). Decreto 985 de 1967, por el que se aprueba el Reglamento del Cuerpo de Directores Escolares. 20 de abril de 1967. B.O. del E. No.117.
<https://www.boe.es/boe/dias/1967/05/17/pdfs/A06578-06580.pdf>
- B.O.del E. (1976). Decreto 186 de1976, por el que se crea la Comisión de Evaluación de la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. 6 de febrero de 1976. B.O. del E. No.37.
<https://www.boe.es/boe/dias/1976/02/12/pdfs/BOE-S-1976-37.pdf>
- Bryk, A. S., Sebring, P. B., Allensworth, E., Luppescu, S. y Easton, J. Q. (2010). *Organizing Schools for Improvement. Lessons from Chicago.* University of Chicago Press. <https://press.uchicago.edu/ucp/books/book/chicago/O/bo8212979.html>
- Delors, J. et al. (1996) *La Educación encierra un tesoro.* Madrid: Santillana & Ediciones UNESCO. http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Hanushek, E. A.; Rivkin, S. G.; Schiman, J. C. (2016). Dynamic effects of teacher turnover on the quality of instruction. *Economics of Education Review*, 55, pp 132-148.
- Hechinger, F. M. (1981). Citado en *Escuelas eficaces y profesores eficientes.*

La Muralla.

- FEDADI (2022). Informe sobre la selección de directores. FEDADI.
- Fullan, M. (2014). *The Principal: Three keys for maximizing impact*. Jossey-Bass
- Clitgaard, R.E. y Hall, G.R. (1973). Are there Usually Effective Schools? *Journal of Human Resources*, vol. X, nº1, pp 15-27
- Lezotte, L.W. (1991). *Correlates of Effective Schools. The First and de Second Generation*. Effective Schools Products Ltd.
- Leithwood, K., Seashore, K., Anderson, y Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning. Review of research*. University of Minnesota; University of Toronto; The Wallace Foundation.
- Leithwood, K., Harris, A., y Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28(1), 7–42. <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>
- Leithwood, K., Harris, A., y Hopkins, D. (2019). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *Leadership & Management*. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1reguladorade596077>
- LGE (1970). Ley 14 de 1970, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. 4 de agosto de 1970. B.O. del E. No.187. <https://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf>
- LODE (1985). Ley Orgánica 8 de 1985, reguladora del Derecho a la Educación. 3 de julio de 1985. B.O.E. No. 159. <https://www.boe.es/boe/dias/1985/07/04/pdfs/A21015-21022.pdf>
- LOCE (2002). Ley Orgánica 10 de 2002, de la Calidad de la Educación. 23 de diciembre de 2002. B.O.E. No.307. <https://www.boe.es/boe/dias/2002/12/24/pdfs/A45188-45220.pdf>
- LOE (2006). Ley Orgánica 2 de 2006, de Educación. 3 de mayo de 2006. B.O.E. No.106 <https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/BOE-S-2006-106.pdf>
- LOMCE (2013). Ley Orgánica 8 de 2013, para la mejora de la calidad educativa. 9 de diciembre de 2013. B.O.E. No.295. <https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- LOMLOE (2020). Ley Orgánica 3 de 2020, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. 29 de diciembre de

2020. B.O.E. No. 340.
<https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- LOPEGCE (1995). Ley Orgánica 9 de 1995, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes. 20 de noviembre de 1995.B.O.E. No.278.
<https://www.boe.es/boe/dias/1995/11/21/pdfs/A33651-33665.pdf>
- López Rupérez, F. (1994). *La gestión de calidad en educación*. La Muralla.
- López Rupérez, F. (2014). *Fortalecer la profesión docente. Un desafío crucial*. Narcea Ediciones.
- López Rupérez, F. (2021). *La gobernanza de los sistemas educativos. Fundamentos y orientaciones*. Narcea Ediciones-UCJC Stamp.
- López Rupérez, F. (2024). La función directiva en el contexto nacional e internacional.
- En Gairín, J. et al. *Dirección y liderazgo de los centros educativos. Naturaleza, desarrollo y práctica profesional*. Narcea Ediciones-UCJC Stamp.
- López Rupérez, F., García García, I. y Expósito-Casas, E. (2020). School Leadership in Spain. Evidence from PISA 2015 assessment and Recommendations. *Leadership and Policy in Schools*. <https://doi.org/10.1080/15700763.2020.1770806>
- Mayorga, A. (2007). La dirección educativa y su problemática. *Participación educativa*, 5, pp. 93-98
- Naciones Unidas (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*.
https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf
- OECD. (2017). *PISA 2015. Assessment and analytical framework. Science, reading, mathematic, financial literacy and collaborative problem solving. Revised edition*. OECD Publishing.
https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2015-assessment-and-analytical-framework_9789264281820-en
- Pont, B., Nusche, D., y Moorman, H. (2008 a). *Improving School Leadership. Volume 1: Policy and Practice*. OECD Publishing. <http://www.oecd.org/edu/schoolleadership>

- Pont, B., Nusche, D., y Moorman, H. (2008 b). Improving School Leadership. Volume 2: Case Studies on System leadership. OECD Publishing. <http://www.oecd.org/edu/schoolleadership>
- Purkey, S. C. y Smith, M. S. (1983) Effective Schools: A Review. *Elementary School Journal*, 83, (4), pp. 427-452.
- Robinson, V., Hohepa, M., y Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. (BES). Ministry of Education. https://www.educationcounts.govt.nz/_data/assets/pdf_file/0015/60180/BESLeadership-Web-updated-foreword-2015.pdf
- Sammons, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*. B & MBC Distribution Services.
- UNESCO (2024). Global Education Monitoring Report 2024/5: Leadership in education – Lead for learning. UNESCO. <https://doi.org/10.54676/EFLH5184>.
- Uysal, S. y Sarier, Y. (2018). Meta-analysis of school leadership effects on student achievement in USA and Turkey. *Cypriot Journal of Educational Science*. 13(4), 590–603. <https://doi.org/10.18844/cjes>

Información de contacto: Francisco López Rupérez. Universidad Camilo José Cela. E-mail: flopezr@ucjc.edu

