

Dirección profesional y selección de directores en el sistema educativo español

por Antonio MONTERO ALCAIDE
Universidad de Sevilla

El sistema educativo español, considerada la ordenación básica del mismo, no ha consolidado un modelo estable de dirección de centros docentes. La sucesiva e intensa promulgación de leyes educativas puede explicar tal circunstancia: en menos de tres décadas, han sido seis las leyes que, con distinto alcance, establecen los elementos fundamentales de la dirección de los centros, entre otros aspectos. El modo de acceso a tal desempeño es, entonces, una cuestión significativa para conformar el modelo de dirección, de la misma manera que las funciones y competencias que se le atribuyen, la formación necesaria y la evaluación y estabilidad del ejercicio. Asimismo, la propia naturaleza del puesto de director –el carácter relevante del mismo como figura destacada del sistema educativo– requiere pautas generales de homologación que preserven los elementos antes descritos en el desarrollo que acometen las distintas Administraciones educativas. Interesa, por tanto, revisar la evolución del

modelo de dirección en el sistema educativo español, con la perspectiva principal del acceso a su desempeño, así como identificar los rasgos de profesionalización y la homologación básica del modelo en el desarrollo que del mismo acometen las Administraciones educativas.

1. De la elección a la selección pasando por la designación

Con respecto al acceso a la dirección, diversas han sido las maneras de configurarlo. En 1980, la Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares determinó un procedimiento de acceso a la dirección mediante la forma de concurso de méritos –publicada la correspondiente convocatoria– que eran baremados por una comisión específica, tras la valoración de las cualidades personales para el desempeño de la función directiva realizada tanto por la Inspección del centro como por el consejo de dirección del mismo. La vigencia de esta ley, y su consiguiente desarrollo,

fue escasa, al ser objeto de recursos y acabar derogada en 1983. Con la promulgación de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación, en 1985, el director es elegido, de manera directa y mediante votación, por el consejo escolar del centro. Cinco años después, en 1990, la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, si bien no considera aspectos relacionados con el acceso a la dirección, subraya, de manera decidida, la relevancia del currículo y su vinculación al desempeño directivo. Otros cinco años y, en 1995, la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes introduce la acreditación previa para el ejercicio de la dirección. Tal requisito consistió en un proceso de formación y evaluación que debían completar los aspirantes a la dirección antes de presentar su candidatura, por lo que, en el análisis del modo de acceso, pueden identificarse atisbos de profesionalización ya apuntados en la selección por méritos que se define en 1980. Y a este mismo proceso, a la selección por concurso de méritos, acuden tanto la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (2002) como la Ley Orgánica de Educación (2006) para establecer el modo en que los candidatos pueden optar a la dirección de los centros. Sin menoscabo de un análisis más profundo de estos marcos (Fernández y Cárdenas, 2004, Montero, 2003, Riu, 2003), cabe considerar que el sistema educativo español, en el ordenamiento democrático, tras una primera y escasamente desarrollada manera de seleccionar a los directores de los centros mediante procedimientos selectivos, implantó un acceso de carácter electivo cuya vigencia ocupó un extenso periodo, desde 1985 hasta 2002, en el que

concernían a la dirección, de manera preferente y sucesiva, la gestión de la participación, con la promulgación de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (1985); la gestión del currículo, con la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (1990); y la gestión de la evaluación, a partir de la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes (1995). Este último marco legal, a su vez, también introduce la evaluación del ejercicio de la dirección, que se mantiene en los ordenamientos básicos posteriores ya propiamente selectivos tras la entrada en vigor de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (2002), donde se estableció la “categoría de director” como resultado de la evaluación positiva del ejercicio, con efectos en el ámbito de todas las Administraciones educativas. Aunque se concretarán mejor estos procesos de selección en otro apartado, importa considerar que, bajo la cobertura de modelos participativos de elección de directores, no ha sido precisamente la participación el efecto más logrado. Si se estiman los *Informes sobre el estado y situación del sistema educativo*, realizados por el Consejo Escolar del Estado, con datos desde el curso 1985-1986, el porcentaje de directores elegidos por los consejos escolares de los centros, en el periodo en que ese fue el procedimiento de acceso (desde el curso 1985-1986 al 2001-2002), puede comprobarse que sólo en muy contados cursos superó el 50%, Gráfico 1 (Montero, 2006, 149); especialmente, en el caso de colegios que imparten las enseñanzas de Educación Primaria. Esto es, con el marco de un proceso de elección de directores, mediante votación en el seno de los conse-

Dirección profesional y selección de directores en el sistema educativo español

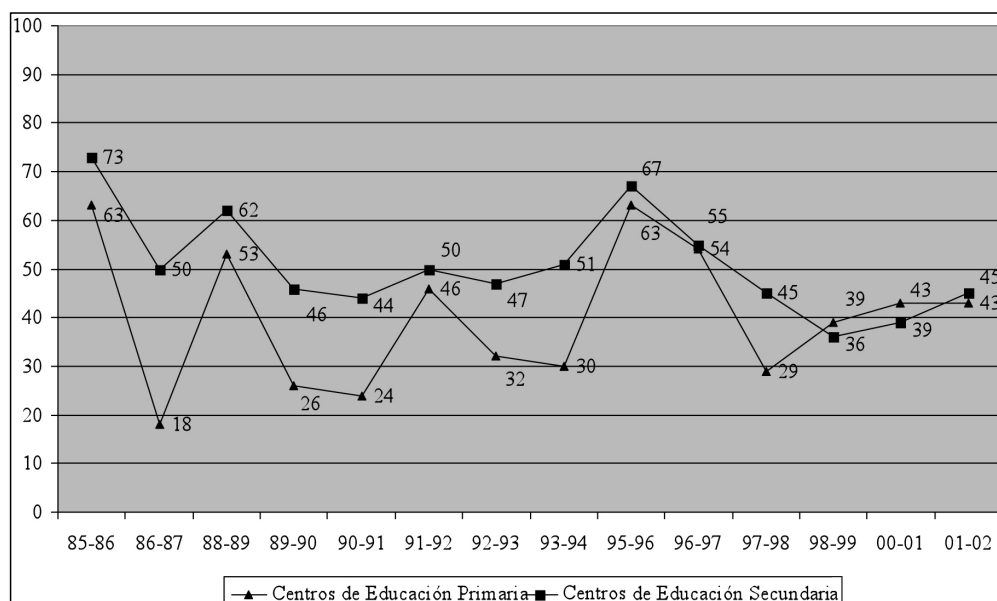
jos escolares de los centros, antes que elección por votación, se verifican nombramientos por designación de la Administración ante la ausencia de candidatos. Y tal evidencia es de particular interés por cuanto, como después se verá, subsiste un cierto prejuicio, de distinta naturaleza, para entender más *democráticos* los procesos electivos que los selectivos, cuando unos y otros, precisamente por estar establecidos de acuerdo con el ordenamiento democrático del sistema educativo, lo son en idéntica naturaleza. Asimismo, la escasa disposición de los docentes para asumir la dirección de los centros no sólo constata la inadecuación del sistema de acceso, sino que debería interpelar, en mayor medida, a la comunidad científica.

“Lo que más sorprende, en todo caso, es que no se haya percibido por la comunidad científica española que la ausencia de candidatos a la dirección es una prueba concluyente de la radical invalidez del sistema de acce-

so vigente y, como consecuencia, de la ineludible y urgente necesidad de hallar alternativas reales al mismo” (Batanaz, 2005, 448).

A partir del curso escolar 2002-2003, los informes del Consejo Escolar del Estado no incluyen datos referidos a los porcentajes de directores seleccionados, con el cambio del modelo normativo, por concurso de méritos valorados por comisiones de selección. Esta ausencia, que conviene subsanar, permitiría completar el análisis y obtener conclusiones relevantes sobre la incidencia del modelo de selección de directores, por concursos de méritos, en la voluntad de los docentes de presentar candidaturas a la dirección. Puestas así las cosas, tal vez no se arriesga al afirmar que el mayor *déficit democrático* se constata en los procedimientos discrecionales de nombramiento por ausencia de candidatos, y que esta última circunstancia es un indicador claro de la necesidad de revisar el modelo de acceso a la dirección.

GRÁFICO 1: Porcentajes de directores elegidos por los Consejos Escolares (Montero, 2006, 149)



2. Algunas claves básicas de la dirección profesional

Como primer apunte destacado, en el marco del liderazgo de las organizaciones escolares (Lorenzo, 2005; Waite y Nelson, 2005), conviene adelantar la frecuente asociación entre dirección *educativa* y *profesional*, de tal forma que lo que resulta relevante para el ejercicio profesional de la dirección es el ámbito de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y todos los elementos asociados. Si bien, además de esta vinculación de conceptos, late una atribución casi *autoritaria* a la dirección profesional, en el caso del sistema educativo español, por los antecedentes de la creación del Cuerpo de Directores de los centros de enseñanza primaria, en 1967. López Yáñez (1992) ya aludía al influjo de la “ideología antiautoritaria”, necesaria en el contexto preconstitucional, pero improcedente en el ámbito del acceso al desempeño de la dirección y, sobre todo, en el espacio de la autoridad del mismo, tras la configuración democrática del sistema educativo: “Negar toda autoridad que no se ejerza colectivamente o la validez de toda decisión que no utilice el voto como procedimiento, constituyen presupuestos pseudodemocráticos asociados generalmente a una visión simplista y maniquea del fenómeno de la autoridad” (López Yáñez, 1992, 312). Asimismo, no debe confundirse, de manera exclusiva, el desempeño profesional de la dirección con la pertenencia a cuerpos específicos de la Administración. Además de esta configuración administrativa –por lo demás, nada desdeñable puesto que los cuerpos ordenan la función pública docente–, la profesionalización también engarza con la formación inicial y continua, con el

aumento de los incentivos y con el incremento de la autonomía para ejercer las funciones (Llorent, 1995); o puede ser entendida como el desarrollo de las competencias idóneas para el ejercicio de esas mismas funciones, integrando la evaluación, la formación y la mejora (Villa y García, 2003). Otro aspecto de interés tiene que ver con la *extracción docente* del director, al considerarse que su experiencia previa como profesor capacita y fundamenta para el desempeño directivo. Inbar (1990) estima que no puede advertirse una transición lineal entre el ejercicio docente y el directivo, en tanto que este último se desenvuelve en un espacio de funciones, espacios y tiempos distintos. En este mismo aspecto repara Escudero (2004), al señalar que la identidad profesional se emplaza entre el rol del profesor, el *interregno* del papel de director y el retorno al primero; por lo que resulta sustantiva la condición de profesor, que subraya tanto los orígenes como el destino del ejercicio de la dirección. Es más, este paréntesis directivo puede funcionar como pretexto para no emprender actividades de desarrollo profesional, dado el carácter transitorio del desempeño del director. En definitiva, tres son los ámbitos básicos que conciernen a la profesionalización directiva: la capacitación específica para su ejercicio y no derivada de la propiamente docente, el sistema establecido para resolver el acceso al desempeño, y las condiciones propias para el ejercicio de las funciones (competencias, funciones y atribuciones, estabilidad del mandato, reconocimientos). Por eso mismo, ha de entenderse la necesidad de apreciar capacidades idóneas para el desempeño de la dirección, puesto que

Dirección profesional y selección de directores en el sistema educativo español

cuando el ejercicio no requiere cualidades o conocimientos específicos es habitual acudir a procedimientos de acceso tales como la confianza de las autoridades educativas o el apoyo mayoritario de las personas u órganos a los que se otorga la facultad de elegir (Gómez Dacal, 1991). En lo que concierne a los procedimientos de acceso, Estruch (2002, 144) señala que:

“Todos los estudios coinciden en señalar que la forma de seleccionar al director es el factor que más condiciona su actuación posterior. Por una parte, crea unas condiciones de acceso que establecen un perfil previo, al que deberán adaptarse los futuros candidatos. Por otra, fija unas reglas de permanencia en el cargo, de cese y de renovación del mandato que no sólo condicionan al director, sino también a las autoridades educativas de las que depende. Mucho más que la lista de competencias legales, éstas son las verdaderas reglas del juego, ya que acotan el margen de actuación del director”.

De tal manera que este condicionamiento es apreciable si se repasan las características básicas de los modelos electivos y selectivos de acceso a la dirección. En los primeros, los electivos, priman la iniciativa y la disposición personal del candidato, la dirección se ejerce a modo de *cargo*, el acceso da preferencia a los cauces de participación social, las funciones principales del director son representativas, los procedimientos de elección tienen naturaleza interna, los candidatos son del propio centro y se opta por la alternancia en el puesto. Mientras que las

claves del modelo selectivo estiman, además de la iniciativa del candidato, los méritos y requisitos específicos, entienden el ejercicio de la dirección como *profesión*, el acceso se resuelve por concurso u oposición, se atribuyen competencias específicas, la selección es externa, son candidatos todos aquéllos que demuestren competencias aunque no ejerzan en el mismo centro, y se procura la estabilidad en el ejercicio.

Por otra parte, el *mérito docente* es considerado como elemento principal para el acceso, toda vez que de un buen desempeño docente se infiere un aceptable ejercicio directivo, sin reparar lo suficiente en que, con ello, no pocas veces se pierde un magnífico profesor a cambio de un mediano director. Aunque huelga la precisión, no está dándose a entender que las destrezas docentes sean innecesarias, o que regulares profesores sean buenos directores, sino que la profesionalización directiva precisa competencias específicas. Ya en 1995, Gimeno, en una investigación que consideraba las condiciones de acceso a la dirección según la opinión de los directores, indicaba que, para más del 60% de los directores, debía modificarse el procedimiento de acceso: la experiencia previa en otros órganos de dirección o de representación era el cambio más demandado. La selección por concurso aparecía con una consideración tibia entre los directores (10,7%), pero subía (21,4%) cuando opinaban los profesores. La opción mediante concurso-oposición compartía protagonismo con la elección por el consejo escolar en el trabajo de Sáenz y Debón (2000), que también evidencian un alto porcentaje de opiniones sobre la nece-

sidad de modificar el sistema de elección de directores por los consejos escolares e identifican elementos de interés: entre los aspectos fundamentales que se estiman para la elección del director por el consejo figuran, por este orden, la “mayor capacidad de relaciones humanas” (26,2%), “motivaciones de tipo amistad, compañerismo” (23,8%), “motivaciones de tipo ideológico, político” (19,2); en menor medida se consideran los “conocimientos y preparación en las tareas de dirección” (16,2%), la “mayor capacidad para liderar un grupo humano” (13,8%), o “el deseo de que no accedan otros profesores” (0,8%). Prelación que, por sí misma, anticipa un cuadro de la situación, las competencias y motivaciones más manejadas para elegir al director: subjetivas, en buena parte de casos, y alejadas de elementos de profesionalización. Batanaz y Álvarez (2002), por su parte, en una muestra amplia, aprecian las concepciones sobre la selección y el acceso al ejercicio de la función directiva, con una escala cuyas puntuaciones oscilan entre 0 y 10: la necesidad de una formación necesaria posterior al acceso obtiene una media de 6,117; la selección mediante concurso abierto y público de méritos, conforme a los principios de mérito, publicidad y capacidad, 5,562; la participación de la Administración educativa externa al centro junto a la comunidad educativa de éste en la selección del director, 5,221. Mientras que índices más bajos obtienen el concurso oposición a un puesto de trabajo de carácter estable, 3,650; o la elección de la comunidad educativa del centro, 3,131. En cualquier caso, las concepciones mejor puntuadas se sitúan, tal como refieren los autores, en la indecisión, todavía lejána

del acuerdo. Ya se presentaron, en el apartado anterior, los bajos porcentajes de elección de directores por los consejos escolares de los centros y, en opinión de Villa y García (2003, 13):

“Este hecho evidencia un desajuste entre el modelo teóricamente asumido y la capacidad de hacerlo real en la práctica. Nos hallamos, por tanto, ante un derecho reclamado pero no ejercido. Esta inhibición supone un fracaso tanto de la Administración como de los centros, al no poder sostener el compromiso que implica”.

Entre las razones del fracaso cabe apuntar la progresiva devaluación del modelo electivo y representativo que, si bien encontró una legitimidad especial en el momento socio-político en que fue adoptado, registra, con el paso del tiempo, un proceso de burocratización y desajuste. Y las investigaciones referidas también estiman, de manera directa, la profesionalización del ejercicio directivo: Sáenz y Debón (2000) constatan que el “aspecto profesional” debe primar en el acceso a la dirección (64,6%) frente al “aspecto profesional en sintonía política con la Administración” (9,2%), o al “carácter democrático de la elección” (26,2%). Batanaz y Álvarez (2002), por su parte, advierten que “a medida que los profesionales de la docencia enriquecen su visión de la completa realidad escolar participando en el desempeño de puestos de responsabilidad, su visión favorable a la profesionalización de la función directiva se incrementa” (Batanaz y Álvarez, 2002, 30). En este mismo estudio, con la referida escala de 0 a 10, son muy significativas

las concepciones generales de la función directiva: la posibilidad de que un centro educativo pueda funcionar, eficientemente, sin la aceptación y el apoyo de la comunidad educativa (9,055); esa misma posibilidad aplicada a que sea factible desempeñar la dirección sin haber ejercido la profesión docente (8,905); o que las personas que acometen la dirección necesitan escasas aportaciones, contactos y relaciones con colegas (8,840); o que los directores deben decidir personalmente sus propias competencias y responsabilidades, sin necesidad de que sean comunes con el resto de profesores (8,569); o que la función directiva deba orientarse a mejorar el trabajo de los miembros de la comunidad educativa del centro (8,517). Existen desacuerdos claros, a su vez, con respecto a que la valoración social de la dirección se derive de la posición socio-económica de quienes la ejercen (2,111); o con el hecho de que la dirección de un centro se reserve al profesorado que tenga destino en él (2,926).

En definitiva, el rumbo, si bien incierto, de la profesionalización parece trazado en el modelo de acceso a la dirección de centros en el sistema educativo español, y Escudero (2004, 146-147) lo analiza así:

“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”.

Interesa, por tanto, revisar las características del modelo de selección de directores, que actualmente establece el acceso a la dirección de los centros, y analizar los rasgos de profesionalización en el desarrollo que de tal modelo acometen las Administraciones educativas.

3. El modelo de selección de directores en el sistema educativo español: un estudio de las perspectivas de profesionalización a partir del desarrollo que acometen las Administraciones educativas

Se apuntó, en el apartado anterior, que el procedimiento de acceso a la dirección, actualmente vigente en el sistema educativo español, es el concurso de méritos. Así lo introdujo la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (2002) y, con algunos cambios y reajustes, la Ley Orgánica de Educación (2006), que deroga a la anterior. Tales presupuestos básicos han sido desarrollados por las Administraciones educativas, que publican, asimismo, convocatorias anuales de selección de directores. Con el marco de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación, dichas convocatorias tuvieron lugar desde el curso 2003-2004 hasta el curso 2005-2006; mientras que las primeras convocatorias de selección de directores, de acuerdo con la Ley Orgánica de Educación, tuvieron lugar durante el curso escolar 2006-2007, con nombramientos como

directores a partir del curso 2007-2008. El estudio que se presenta en este artículo estima, entonces, las convocatorias del referido curso escolar 2006-2007, primeras tras la publicación de la Ley Orgánica de Educación; mientras que, en trabajos precedentes (Montero 2006, 2008), se consideraron las convocatorias realizadas en el curso 2003-2004, también las primeras tras la publicación de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación. A tal efecto, se aprecian los elementos básicos del modelo de selección, tomando como referencia la configuración de los mismos en la Ley Orgánica de Educación (2006), y los cambios adoptados con respecto a lo previsto en la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (2002) que introdujo los procedimientos selectivos; y se analizan algunas perspectivas asociadas a la profesio-

nalización en el desarrollo que acometen las distintas Administraciones educativas, tras una revisión de las fuentes que se detallan en la Tabla 1. Estas fuentes corresponden a las convocatorias realizadas en el curso 2006-2007 que conllevan, tras la selección de los candidatos, un desempeño directivo de cuatro años, comprendido entre los cursos 2007-2008 y 2010-2011, cuando no hasta el 2011-2012 si los candidatos deben desarrollar un programa previo de formación inicial como directores en prácticas. De la misma manera, las convocatorias efectuadas en los cursos posteriores toman como referencia o reproducen las propias del curso 2006-2007: primeras, como acaba de adelantarse, tras la promulgación de la Ley Orgánica de Educación.

TABLA 1: *Convocatorias de selección de*

directores (Curso 2006-2007)

AND	ANDALUCÍA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dec. 59-2007, 06-03-07 / BOJA 23-03-07 ▪ Ord. 26-03-07 / BOJA 03-04-2007
ARA	ARAGÓN	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ord. 27-12-2006 / BOA 08-01-07
AST	ASTURIAS	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Res. 22-05-07 / BOPA 31-05-07
CAN	CANTABRIA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ord. EDU-28-2007, 14-05-07 / BOC 23-05-07
CAT	CATALUÑA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dec. 56-2007, 13-03-07 / DOGC 15-03-07 ▪ Res. EDU-726-2007, 15-03-07 / DOGC 16-03-07
CLM	CASTILLA LA MANCHA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dec. 25-2007, 03-04-07 / DOCM 06-04-07 ▪ Ord. 13-04-07 / DOCM 23-04-07
CMA	COMUNIDAD DE MADRID	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Res. 18-04-07 / BOCM 30-04-07
CVA	COMUNIDAD VALENCIANA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Res. 19-12-06 / DOGV 02-01-07
CYL	CASTILLA Y LEÓN	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ord. EDU-558-2007, 27-03-07 / BOCYL 29-03-07
CYM	CEUTA Y MELILLA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ord. ECI-1331-2007, 27-04-07 / BOE 16-05-07

Dirección profesional y selección de directores en el sistema educativo español

CYM	CEUTA Y MELILLA	▪ Ord. ECI-1331-2007, 27-04-07 / BOE 16-05-07
EXT	EXTREMADURA	▪ Ord. 26-03-07 / DOE 10-04-07
GAL	GALICIA	▪ Dec. 29-2007, 08-03-07 / DOG 12-03-07 ▪ Ord. 12-03-07 / DOG 13-03-07
IBA	ISLAS BALEARES	▪ Ord. 15-03-07 / BOIB 24-03-07 ▪ Res. 30-03-07 / BOIB 14-04-07
ICA	ISLAS CANARIAS	▪ Ord. 25-01-07 / BOIC 09-02-07
MUR	MURCIA	▪ Ord. 16-03-07 / BORM 09-04-07
NAV	NAVARRA	▪ Res. 236-2007, 13-03-07 / BON 11-04-07
PVA	PAÍS VASCO	▪ (1)
RIO	LA RIOJA	▪ Res. 02-11-06 / BOR 14-11-06

(1) La Administración educativa del País Vasco no desarrolló los procedimientos de selección de directores en este curso, sino que continuó aplicando las prescripciones de la Ley de la Escuela Pública Vasca (Ley 1/1993, de 19 de febrero, BOPV de 25 de febrero).

Las referencias incluyen las disposiciones normativas (Dec: Decreto, Ord: Orden, Res: Resolución), la fecha de las mismas, el boletín oficial de la Administración educativa correspondiente y la fecha de publicación.

Procedimiento y órgano de selección.

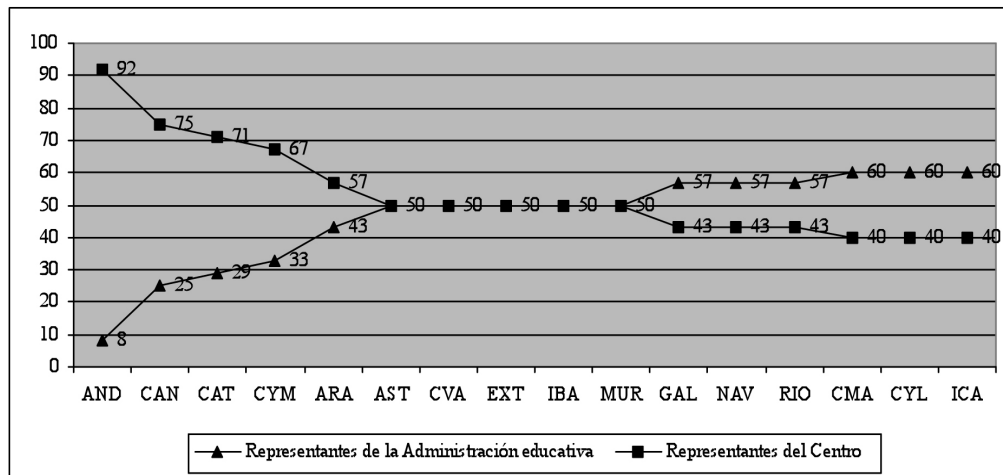
Es sabido que el procedimiento corresponde a la forma de concurso de méritos, de acuerdo con los principios de capacidad, mérito y publicidad, pero la Ley Orgánica de Educación incorpora, además, el principio de igualdad. Dada la naturaleza de un concurso en el que se presentan méritos, es difícil interpretar este último principio si no es como salvaguarda de elementos homologados en el sistema de acceso; y que esta garantía, además de consonante con el carácter del puesto de director de centros en el sistema educativo, engarza con la profesionalización del mismo. El órgano de selección, tanto en la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (2002) como en la Ley Orgánica de Educación (2006), es una comisión específica, ya no el consejo escolar como órgano

colegiado del centro, de la que forman parte representantes de la Administración educativa y del propio centro. El número total de miembros de tales comisiones es determinado por las Administraciones educativas, a partir de una composición básica: 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, y el resto de componentes de la comisión representa a la Administración educativa. La Ley Orgánica de Calidad de la Educación, por su parte, establecía que al menos un treinta por ciento de los miembros fueran representantes del centro; y, de estos últimos, al menos el cincuenta por ciento lo fueran del claustro. Las características de esta composición básica, en uno y otro marco legal, determi-

nan efectos distintos en el desarrollo que acometen las Administraciones educativas. Así, el Gráfico 2 (Montero, 2006, 282) detalla los porcentajes de representantes de la Administración y del centro en las primeras convocatorias de selección realizadas en el curso 2003-2004, tras la promulgación de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación, y puede comprobarse el desigual reparto de miembros en función de las Administraciones convocantes:

Andalucía, Cantabria, Cataluña, Ceuta y Melilla y Aragón priorizan la presencia de representantes del centro, de tal manera que en Andalucía el porcentaje de éstos alcanza el 92%; mientras que otras Administraciones, Galicia, Navarra, Rioja, Comunidad de Madrid, Castilla y León, Canarias, lo hacen para los representantes de la Administración, pero no de forma tan descompensada como en los casos anteriores.

GRÁFICO 2: Porcentajes de representación de sectores en las comisiones de selección de directores, Curso 2003-2004. (Montero, 2006, 282)



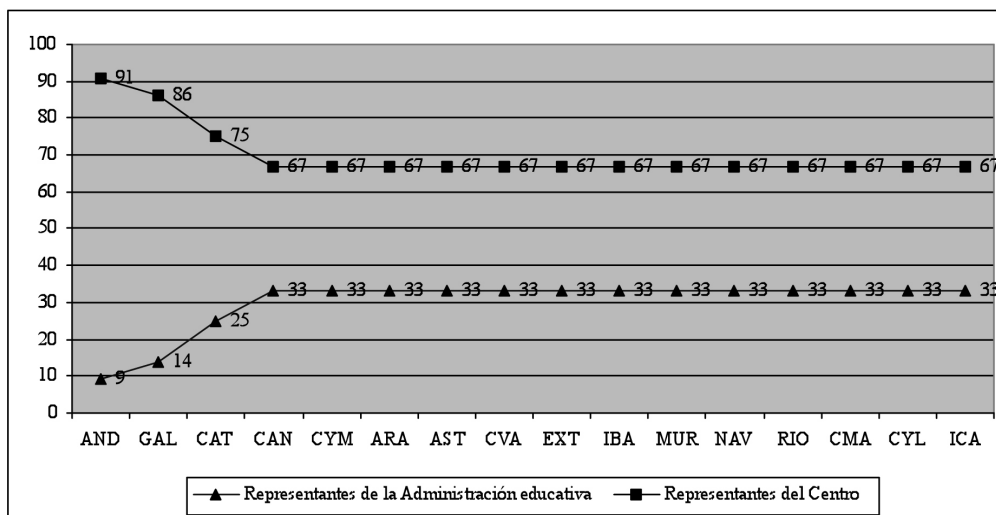
AND (Andalucía), ARA (Aragón), AST (Asturias), CAN (Cantabria), CAT (Cataluña), CLM (Castilla-La Mancha), CMA (Comunidad de Madrid), CVA (Comunidad de Valencia), CYL (Castilla y León), CYM (Ceuta y Melilla), EXT (Extremadura), GAL (Galicia), IBA (Islas Baleares), ICA (Islas Canarias), MUR (Murcia), NAV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

Mientras que en las convocatorias del curso 2006-2007 (Gráfico 3), una vez publicada la Ley Orgánica de Educación, se generaliza la distribución de dos tercios de representantes del centro y un tercio de la Administración, con las excepciones de Andalucía, Galicia y Cataluña, que incrementan el porcentaje de representantes del centro en la comisión de selec-

ción. En la medida en que los modelos selectivos y profesionales priman la selección externa, mientras que los electivos procuran el carácter interno de la misma, la composición de las comisiones de selección resulta más próxima a los procedimientos de elección, si bien el marco del concurso de méritos establece el acceso por selección.

Dirección profesional y selección de directores en el sistema educativo español

GRÁFICO 3: Porcentajes de representación de sectores en las comisiones de selección de directores, Curso 2006-2007



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** (Extremadura), **GAL** (Galicia), **IBA** (Islas Baleares), **ICA** (Islas Canarias), **MUR** (Murcia), **NAV** (Navarra), **RIO** (La Rioja).

Los requisitos de los candidatos y los centros en que presentar las candidaturas.

Los candidatos a la dirección de un centro educativo, desde que se define el modelo de selección, han de presentar tres requisitos: contar con una antigüedad de, al menos, cinco años como funcionario de carrera; haber impartido docencia directa, como funcionario, durante un periodo de igual duración; y 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. La Ley Orgánica de Educación introduce, como nuevo requisito, presentar un proyecto de dirección que incluya, entre otros aspectos, los objetivos, las líneas de actuación y la eva-

luación del mismo. Este proyecto también figuraba como mérito, que no requisito, en las convocatorias realizadas tras la promulgación de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (2002), pero la Ley Orgánica de Educación (2006), como después se verá, atribuye una importancia más destacada a este mérito, que suele configurarse como el decisivo para el acceso. Aunque, a modo de anticipo, bien distinto es considerar el proyecto de dirección como mérito o requisito, que estimar, con más alcance, el ejercicio de la dirección por proyecto. A esto volveremos en el punto referido a la valoración de los méritos, pero interesa ahora estimar el número de centros en los que puede presentar la candidatura un docente que aspire a la dirección. La situación es bastante diversa, según las Adminis-

traciones educativas que realizan las convocatorias. Así, en las correspondientes al curso 2006-2007, los candidatos pueden presentar su candidatura a sólo un centro en el caso de Andalucía, Cantabria, Cataluña, Castilla-La Mancha, Baleares y La Rioja; a dos en Aragón, Galicia y Murcia; a tres en Asturias, Comunidad de Madrid, Ceuta y Melilla, Extremadura y Navarra; a cuatro en Canarias; a seis en la Comunidad Valenciana; y a diez en Castilla y León. En el caso de optar por distintos centros, los solicitantes deben presentar un proyecto de dirección para cada uno de ellos y, de resultar seleccionado en varios, se permite la opción o se nombra para el centro que figure primero en la solicitud. Cuando aumenta el número de centros en los que presentar la candidatura, puede facilitarse una mayor concurrencia de aspirantes; aunque, como seguidamente se verá, la preferencia por los candidatos del propio centro conlleva que, incluso con menores méritos que otros candidatos externos, resulten seleccionados aquéllos del centro y se merme el carácter selectivo del concurso.

La valoración de los méritos.

Las convocatorias de selección, de manera general, establecen méritos académicos y profesionales acreditados por los aspirantes, además del proyecto de dirección. La Ley Orgánica de Calidad de la Educación (2002) singularizaba la experiencia y la valoración positiva del trabajo previo desarrollado como cargo directivo y de la labor docente realizada como profesor, y consideraba, de forma especial, la experiencia previa en el ejercicio de la dirección. Posteriormente, la Ley Orgánica de Educación (2006) no hace referencias

explícitas a estas consideraciones y subraya dos aspectos: la selección se realizará considerando, primero, las candidaturas de los profesores del centro, que tendrán preferencia, por lo que sólo en ausencia de candidatos, o cuando éstos no hayan sido seleccionados por no alcanzar los méritos, la comisión valorará las candidaturas de profesores de otros centros; asimismo, la selección será decidida democráticamente por los miembros de la comisión. De tal modo que puede inferirse cierta orientación hacia un modelo mixto –electivo/selectivo– de acceso a la dirección: se mantiene la selección por concurso de méritos, pero se da preferencia a los candidatos del propio centro; se mantiene la selección por concurso, pero se alude a la “decisión democrática” de la comisión. Opción que comporta algunos riesgos o ambigüedades: ¿puede la comisión, en uso de la decisión democrática que se refiere, modificar el resultado de la valoración objetiva de los méritos de los candidatos?, ¿acaso es menos democrático seleccionar por concurso que hacerlo mediante votación? Parece fácil dirimir estas cuestiones, aunque la redacción de los preceptos no siempre ayude, puesto que también se alude, en el artículo 133 de la Ley Orgánica de Educación (2006), a que el proceso de selección de directores debe permitir seleccionar a los candidatos más idóneos profesionalmente y que obtengan, a la vez, el mayor respaldo de la comunidad educativa, cuando el procedimiento general es un concurso público de méritos. Pero, puestos en los méritos, importa estimar tres de ellos con la perspectiva de la profesionalización: la experiencia previa en el ejercicio de la dirección, la valoración de esa misma experiencia, y el proyecto de dirección que presenta el candidato.

Dirección profesional y selección de directores en el sistema educativo español

Con respecto a este último, puede apreciarse con claridad (Gráfico 4) que constituye el mérito más decisivo para la selección: excepto la Comunidad Valenciana, el resto de las Administraciones educativas establecen, en el total de las convocatorias revisadas, una puntuación mínima para superar la valoración del proyecto de dirección y resultar seleccionado el candidato, mientras que tal puntuación mínima sólo se considera, para otros apartados del baremo de méritos, en Asturias, Cataluña, Comunidad de Madrid y La Rioja. Esto es, el proyecto de dirección alcanza el 50% o más de la puntuación del baremo en las convocatorias de cinco Administraciones (Canarias, Cataluña, Andalucía, Comunidad Valenciana y Navarra), y sigue registrando porcentajes altos en las restantes; además, en caso de empate en la puntuación final de los candidatos, suele servir como criterio para dirimirlo la mayor puntuación obtenida en el proyecto de dirección. En definitiva, con independencia de los méritos presentados en otros apartados del baremo, superar la puntuación mínima del proyecto de dirección es condición indispensable para la consideración de los otros méritos del baremo y la consiguiente selección. Sin embargo, salvo en las convocatorias realizadas en Asturias, Cataluña, Castilla-La Mancha y, en menor medida, Comunidad de Madrid o Canarias, escasas son las consideraciones que se incluyen en las mismas con respecto a los contenidos del proyecto y, sobre todo, a los criterios para su valoración. Incluso en la convocatoria de Murcia se determina que cada una de las comisiones de selección establecerá para cada uno de los criterios de valoración del

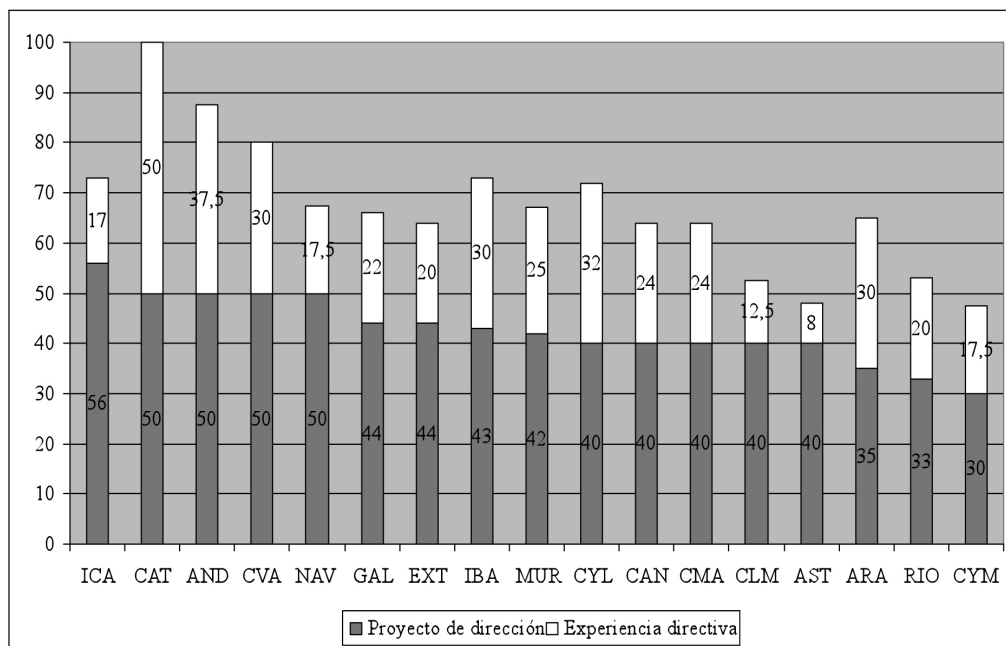
proyecto la ponderación de los mismos y los indicadores que los desarrollan. Circunstancias que influyen en la valoración otorgada por las comisiones, compuestas por miembros (representantes de la Administración, de los docentes y de otros sectores de la comunidad educativa) con distintas capacidades para una valoración técnica del proyecto, e incluso con diferentes intereses que pudieran instrumentalizar la valoración del proyecto llegada la tesitura de favorecer a determinados candidatos. De la misma manera, el proyecto de dirección es escasamente considerado en la evaluación del desempeño directivo, a lo largo del periodo de mandato, o en la renovación del puesto, una vez concluido el mandato. De ahí que, tal como se anunció, antes que dirigir por proyecto, parece tratarse de acceder a la dirección por un proyecto.

Por su parte, la experiencia previa en el ejercicio de la dirección también aporta porcentajes considerables en el baremo de los méritos, aunque significativamente menores que los correspondientes al proyecto de dirección. En este sentido, conviene diferenciar entre convocatorias que consideran, de manera diferenciada, la experiencia previa en puestos directivos y las que incorporan ese mérito entre otros de carácter profesional. Este es el caso de Andalucía, Cataluña y Comunidad Valenciana, donde el porcentaje atribuido no lo es sólo por la experiencia directiva previa, sino que se refiere al apartado más amplio donde ésta se incluye. Un estudio más pormenorizado de los baremos de las convocatorias, en función de la puntuación atribuida a cada año de experiencia en la dirección, permite apreciar

diferencias notorias: con seis años de experiencia directiva, en la convocatoria de Murcia puede obtenerse el 25% de la puntuación total del baremo, mientras que en La Rioja, con el doble de años, doce, sólo se obtiene el 20%. Además, en

las referidas convocatorias de Andalucía, Cataluña y Comunidad Valenciana, no contar con experiencia directiva es intercambiable con otros méritos, puesto que esa experiencia figura, como uno más, en una categoría más amplia de méritos.

GRÁFICO 4: Porcentajes de los méritos “proyecto de dirección” y “experiencia directiva” en las convocatorias de acceso a la dirección, Curso 2006-2007



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 (Extremadura), GAL (Galicia), IBA (Islas Baleares), ICA (Islas Canarias), MUR (Murcia), NAV (Navarra), RIO (La Rioja).

Finalmente, si se considera la evaluación de la experiencia directiva previa, y no sólo el número de años en que ha sido ejercida, los resultados permiten concluir la escasa consideración y relevancia que se atribuye a la evaluación del ejercicio directivo anterior. Tan sólo seis Administraciones lo estiman, pero en distinto grado: la convocatoria de Ceuta y

Melilla permite obtener hasta un 25% de la puntuación total por la valoración positiva de la función directiva, el 20% en la convocatoria de Castilla-La Mancha, el 10% en la de Asturias y el 4% en las de Cantabria y la Comunidad Valenciana; mientras que Cataluña aprecia, de manera conjunta, experiencia y valoración positiva, y buena parte de las Admi-

nistraciones, las doce restantes, no incluyen la evaluación positiva del ejercicio directivo previo como mérito para la selección de los directores. Desde la perspectiva de la dirección profesional, la escasa relevancia de la evaluación de su ejercicio anterior no refuerza esa orientación profesional del modelo de acceso al desempeño directivo.

El programa de formación inicial.

Tras la selección de los candidatos a la dirección, éstos, antes del nombramiento como directores, han de superar un programa de formación inicial. En la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (2002) se determinaba, de forma explícita, que el programa de de formación incluía un curso teórico de formación y un periodo de prácticas; mientras que la Ley Orgánica de Educación (2006) sólo incorpora, genéricamente, la alusión a un programa de formación inicial, del que estarán exentos los aspirantes seleccionados que acrediten una experiencia de al menos dos años en la función directiva. Pues bien, las convocatorias de tres Administraciones (Cataluña, Comunidad de Madrid y Ceuta y Melilla) no incluyen periodos de prácticas en el programa de formación inicial y reducen el mismo a la realización de curso teórico de formación. Otras seis (Galicia, Rioja, Asturias, Comunidad Valenciana, Castilla-La Mancha, Aragón) vinculan el carácter de las prácticas a la resolución de casos prácticos y a la realización de una memoria, o disponen un corto espacio de tiempo para el periodo de prácticas (la convocatoria de Castilla-La Mancha establece, por ejemplo, una duración de 25 horas para la fase de prácticas). Mientras que periodos más

extensos, incluso con nombramientos en algunos casos como directores en prácticas durante un año, presentan Andalucía, Navarra, Baleares, Extremadura, Canarias y Murcia. En definitiva, el alcance de la formación inicial para el desempeño directivo resulta atenuado en el desarrollo que realizan las Administraciones educativas, por lo que este elemento de profesionalización tampoco registra suficiente relevancia en el modelo de acceso al ejercicio de la dirección.

La duración del mandato.

Superado el programa de formación inicial, la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (2002) consideraba el nombramiento por un periodo de tres años, mientras que la Ley Orgánica de Educación (2006) lo amplía a cuatro. Tanto una como otra ley establecen que el nombramiento podrá renovarse, por periodos de igual duración, previa evaluación positiva del trabajo desarrollado al final de los mismos; y que corresponde a las Administraciones educativas fijar el límite máximo para la renovación de los mandatos. Así las cosas, cuando las convocatorias incluyen referencias a la renovación de los mandatos, el periodo total de desempeño se reparte entre los ocho (Andalucía, Castilla-La Mancha, Ceuta y Melilla, Canarias, Murcia) y los doce años (Cataluña, Comunidad Valenciana, Castilla y León, Extremadura, Galicia, Baleares, Navarra, La Rioja). Una vez cumplidos el primer periodo de mandato y sus posibles renovaciones, los candidatos han de presentarse a un nuevo concurso de méritos para optar a la dirección. Es de interés comprobar que, en muy contadas ocasiones, para la renovación del manda-

to se requiere una actualización del proyecto de dirección (Cataluña, Castilla-La Mancha, Murcia) que incluya, entre otros aspectos, tanto una valoración relativa a la consecución de los objetivos planteados en el proyecto de dirección inicial, como, en función de ésta, las propuestas de mejora y, en su caso, la formulación de nuevos objetivos para el periodo siguiente. Cabe apuntar que algunas Administraciones establecen límites máximos para la permanencia en el puesto de director (ya sea con el nombramiento inicial, las renovaciones y la nueva presentación al concurso de méritos): la convocatoria de Canarias refiere que no se podrá desempeñar el cargo de director durante más de ocho años consecutivos en el mismo centro, mientras que Castilla y León lo establece en dieciséis, y en La Rioja se fija el límite máximo de cuatro periodos de mandato, pero podrá presentarse nuevamente la candidatura transcurridos dos años desde el cumplimiento de ese límite. Es reconocido que la estabilidad en el ejercicio directivo, con la consiguiente evaluación del mismo, apunta en la dirección del desempeño profesional.

Apoyos y reconocimientos a la función directiva.

Los directores perciben una retribución diferenciada (complemento económico), la valoración de su desempeño puede considerarse a efectos de provisión de puestos de trabajo en la función pública docente; y mantienen, tras la valoración positiva de su ejercicio y mientras permanecen en servicio activo, una parte del complemento económico, en función del tiempo de desempeño de la dirección. La Ley Orgánica de Calidad de la Educación

(2002) definió, además, la “categoría de director”, que era obtenida por los directores con evaluación positiva tras su primer periodo de mandato y tenía efectos en el ámbito de todas las Administraciones educativas, mientras que la Ley Orgánica de Educación (2006) deja sin efecto tal categoría y alude, de forma genérica, a reconocimientos personales y profesionales, tras la evaluación positiva al final del mandato, de acuerdo con lo que establezcan las Administraciones educativas. La “categoría de director”, reconocida por todas las Administraciones, parece señalar intenciones de profesionalización en mayor medida que reconocimientos personales o profesionales indefinidos, en función de los distintos desarrollos que se acometan.

4. El rumbo de la profesionalización

Considerada la evolución del modelo de acceso al desempeño de la dirección en el sistema educativo español, cabe apreciar, no sin dificultades, el rumbo de la profesionalización. Si se dejan al margen las escasas convocatorias de selección que tuvieron lugar con la pronto derogada Ley Orgánica del Estatuto de los Centros Escolares (1980), la necesidad de contar con una acreditación previa, para el ejercicio de la función directiva, ya figuró en la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (1995), como un proceso conjunto de formación y evaluación del desempeño docente o directivo, cuya superación era indispensable para que los profesores presentaran su candidatura a la dirección y resultaran elegidos por los consejos escolares (con un procedimiento, el de

Dirección profesional y selección de directores en el sistema educativo español

votación, implantado en 1985 tras la entrada en vigor de la Ley Orgánica del Derecho a la Educación). Pero la clave que mejor informa de la profesionalización es el cambio del sistema de elección por el de selección que introduce la Ley Orgánica de Calidad de la Evaluación (2002), a partir de un concurso de méritos valorados por comisiones específicas de selección. Sin embargo, tal como acaba de presentarse en este artículo, el modelo de selección no sólo no garantiza los aspectos básicos para la necesaria homologación del mismo, sino que, incluso tras la promulgación de la Ley Orgánica de Educación (2006), se han adoptado medidas que atemperan la profesionalización: es el caso de la opción preferente por los candidatos del propio centro, con independencia de mayores méritos profesionales de otros candidatos; de la falta de referencia explícita a la evaluación positiva del desempeño directivo previo como mérito destacado de los baremos; de la indefinición con respecto a un periodo de prácticas dentro del programa de formación inicial que han de realizar los candidatos seleccionados; o de la desaparición de la “categoría de director” como reconocimiento tras la evaluación positiva del ejercicio.

Asimismo, puede sostenerse que la orientación profesional del ejercicio directivo es consonante con la ya apuntada necesidad de homologación en el sistema de acceso, y las conclusiones obtenidas en este trabajo permiten identificar qué ámbitos lo precisan en mayor medida: la definición explícita y ponderada de los méritos básicos para el acceso (con especial referencia al proyecto de dirección y a la valoración positiva del ejercicio previo

de la dirección), que deben considerarse en el desarrollo que realicen las distintas Administraciones educativas, de la misma manera que se hace para otros procesos (tales como la fase de concurso en el sistema de acceso a la función pública docente); las especificaciones básicas del programa de formación inicial, con una consideración destacada del periodo de prácticas y de los criterios generales para la evaluación del programa; y las claves generales para la evaluación del desempeño directivo que, vinculada al desarrollo del proyecto de dirección, permite la renovación del mandato y otros reconocimientos profesionales.

Por otra parte, con perspectivas de profesionalización, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos ha publicado un estudio, *Mejorar el liderazgo escolar* (2009), donde se establecen cuatro ejes de actuación para la mejora de las prácticas de liderazgo: (re) definir las responsabilidades, distribuir el liderazgo escolar, desarrollar habilidades que lo hagan eficaz y, por lo que aquí nos interesa, hacer del liderazgo una profesión atractiva, donde “los procesos de selección pueden tener un impacto fuerte en la calidad del liderazgo escolar” (OCDE, 2009, 12).

Así las cosas, si el discurso que atribuye relevancia al director como figura clave del sistema educativo supera la intención retórica y se materializa en la más adecuada ordenación del modo de acceso a su desempeño, quedará salvaguardado el principio de igualdad –que se establece como propio del concurso de méritos, asociado a la homologación del

modelo de selección– y más despejado el rumbo hacia la profesionalización del ejercicio directivo.

Dirección para la correspondencia: Antonio Montero Alcaide, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica y Organización Educativa, C/ Pirotecnia, s/n, 41013, Sevilla.
E-mail: amontero@us.es

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 16.V.2010.

Bibliografía

BATANAZ, L. (2005) El acceso a la dirección escolar: problemas y propuestas, **revista española de pedagogía**, 232, pp. 443-470.

BATANAZ L. y ÁLVAREZ CASTILLO, J. L. (2002) Hacia la profesionalización de la función directiva en España: un estudio basado en las concepciones del profesorado, *Bordón*, 54:1, pp. 19-37.

ESCUADERO, J. M. (2004) Claves complementarias para hablar de la dirección de los centros escolares, *Enseñanza*, 22, pp. 139-158.

ESTRUCH, J. (2002) Hacia la profesionalización de la dirección de centros escolares, *Revista de Educación*, 329, pp. 77-90.

FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, J. M.^a y CÁRDENAS, I. (2004) *Compilación actualizada de Derecho educativo* (Barcelona, Edebé).

GIMENO, J. (Coord.) (1995) *La dirección de centros: Análisis de tareas* (Madrid, CIDE-MEC).

GÓMEZ DACAL, G. (1991) Las funciones directivas y su profesionalización, *Bordón*, 43:2, pp. 119-129.

INBAR, D. (1990) From teaching to principalship: some perceptual changes in the time dimension, en BEN-PERETZ, M. y BROMME, R. *The nature of time in schools* (Nueva York, Teachers College Press), pp. 282-295.

LLORENT, V. (1995) *La comunidad educativa desde una perspectiva europea. Control y gestión de centros escolares* (Madrid, CECE-ITE).

LÓPEZ YÁÑEZ, J. (1992) Liderazgo para el cambio institucional: funciones, estrategias y formación de los directores escolares, en ESCUDERO, J. M. y LÓPEZ, J. (Coords.) *Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio* (Sevilla, Arquetipo), pp. 311-340.

LORENZO, M. (2005) El liderazgo en las organizaciones educativas: revisión y perspectivas actuales, **revista española de pedagogía**, 232, pp. 367-388.

MONTERO, A. (2003) *Sistema educativo y leyes básicas. Del derecho a la educación a la calidad de la educación* (Madrid, Santillana).

MONTERO, A. (2006) *Selección y nombramiento de directores de centros docentes en España. Algunas dificultades para la definición de un modelo tras el desarrollo que realizan las Administraciones educativas* (Sevilla, Universidad de Sevilla, Tesis Doctoral).

MONTERO, A. (2008) El acceso a la dirección en el sistema educativo español. Dificultades para la definición de un modelo, *Revista de Educación*, 347, pp. 275-298.

MONTERO, A. (2009) *Proyecto de dirección y ejercicio directivo* (Madrid, Wolters Kluwer España).

OCDE (2009) *Mejorar el liderazgo escolar, Volumen 1: Política y práctica* (Paris, OCDE).

RIU, F. (2003) *Calidad para todos. Compendio y análisis crítico de las leyes en vigor* (Barcelona, Edebé).

SÁENZ, O. y DEBÓN, S. (2000) El acceso a la dirección escolar en España, *Bordón*, 52:1, pp. 107-122.

VILLA, A. y GARCÍA, A. (2003) El procedimiento de acceso a la dirección. Reflexiones y propuestas para el debate, *Organización y Gestión Educativa*, 2, pp. 4-14.

WAITE, D. y NELSON, S. (2005) Una revisión del liderazgo educativo, **revista española de pedagogía**, 232, pp. 389-406.

Resumen:
Dirección profesional y selección de directores en el sistema educativo español

El acceso a la dirección en el sistema educativo español se ha verificado con distintos modelos; si bien, destacan dos procesos básicos: el de elección de los directores mediante votación en los consejos escolares de los centros, y el de selección a partir de convocatorias de concursos de méritos que son valorados por comisiones específicas. Los procesos selectivos se adoptan tras la promulgación, en el año 2002, de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación y se mantienen, con algunos cambios, tras la entrada en vigor de la Ley Orgánica de Educación en el año 2006. En este artículo, tras revisar las convocatorias de selección de directores realizadas durante el curso 2006-2007, se analizan elementos consonantes con el ejercicio profesional de la dirección y se apuntan directrices básicas para que la ordenación del modelo de acceso refuerce la profesionalización del ejercicio directivo.

Descriptores: dirección de centros, acceso a la dirección, méritos directivos, dirección profesional.

Summary:
Professional school headship and selection processes in the Spanish educational system

Headship access in the Spanish Educative System has followed many different models. Among them, it is worth highlighting two basic processes: on the one hand, those in which the headmaster is elected by the School Council and, on the other hand, those in which the academic achievements of the candidates are valued by a specialized committee. All these headship selection processes were adopted when LOCE (Ley Orgánica de Calidad de la Educación) was implemented in 2002. They are still valid though some modifications have been introduced after LOE's (Ley Orgánica de Educación) implementation in 2006. After reviewing the development of the processes that took place during the academic year 2006-07, we now turn to analyze those factors related to the professional headship practice. As a consequence, new basic traits are suggested in order to focus on their professional qualification as a fundamental value in those models.

Key Words: school headship, headship access, headship achievements, professional headship.

