

La Formación del Profesorado para Ejercer la Dirección de Centros Educativos

The Training of Teachers to Exercise School Management

Montserrat Tesouro Cid * y Joan Puiggalí Allepuz

Universitat de Girona, España

DESCRIPTORES:

Formación
Dirección
Mentoría
Docentes
Educación

RESUMEN:

En la formación de los/las directores/as escolares es importante saber cuándo, cómo, de qué tipo debe ser la formación y quién la debe impartir. Se utiliza una metodología cuantitativa no experimental para conocer la opinión de los profesionales de la educación sobre la formación de directivos/as. Se elaboró un cuestionario de opinión *ad hoc* que fue contestado por una muestra de 530 profesionales de la educación de España. Los resultados muestran que se da tanta importancia a la formación previa al acceso al cargo como a la formación permanente. Las modalidades formativas más consideradas son las conferencias o cursos impartidos por expertos y las mentorías o coaching. Las conferencias o cursos son más aceptados por la Administración Educativa y por los/las directores/as mientras que la mentoría o coaching es la modalidad más escogida por los que no tienen experiencia en el cargo. Las herramientas más valoradas son el análisis de casos y la resolución de problemas y los profesionales más adecuados para impartir la formación son los/las directores/as en ejercicio. Se concluye que la mejora de la formación debería tener un carácter más práctico y que es importante el factor experiencia que pueden aportar los/las directores/as en ejercicio. También se observa la importancia de la mentoría o coaching para aquellos que no han ejercido o para los directores noveles.

KEYWORDS:

Training
Principal
Mentoring
Teacher
Education

ABSTRACT:

In the training of principals, it is important to know when, how, what type of training it should be, and who should deliver it. This research uses a non-experimental quantitative methodology to understand the opinions of education professionals regarding the training of principals. To achieve this, a custom opinion questionnaire was developed and answered by a sample of 530 education professionals from Spain. The results indicate that equal importance is placed on pre-appointment training and ongoing training. The most considered training modalities are lectures or courses delivered by experts and mentoring or coaching. Lectures or courses are more preferred by the Educational Administration and current school principals, while mentoring or coaching is the preferred choice for those without prior experience in the role. The most valued tools are case analysis and problem-solving and the most suitable individuals to provide the training are experienced school principals. In conclusion, it is inferred that training should have a more practical nature, and the experiential factor that experienced school principals can provide is crucial in training. The importance of mentoring or coaching is also evident for those who have not served in the role or for novice principals.

CÓMO CITAR:

Tesouro Cid, M. y Puiggalí Allepuz, J. (2025). La formación del profesorado para ejercer la dirección de centros educativos. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 23(1).
<https://doi.org/10.15366/reice2025.23.1.007>

1. Introducción

Como indican Tintoré y Gairín (2022) se ha observado durante las últimas décadas un incremento de la importancia del liderazgo educativo y, por ello, la formación del director/a escolar es un elemento clave para el funcionamiento de los centros escolares ya que repercute en los resultados académicos (Bello y López-Yáñez, 2022, Day et al., 2016 y Vanblaere y Devos, 2016). Además, “acercar a expertos en temas de dirección y ofrecer formación innovadora y a la vez ajustada a las demandas y retos a los que se enfrentan las direcciones de los centros educativos del siglo XXI no es nada fácil” (Silva et al., 2018, p. 110). En este sentido Brauckmann y cols. (2023) comentan que en los últimos años se observa un cambio de perspectivas a nivel internacional, sobre cómo los centros educativos se ven afectados por problemas cada vez más globales. Los cambios de valores, las nuevas tecnologías y otros cambios sociales han mejorado las expectativas, a la vez que los responsables políticos reconocen que los problemas y los retos que se plantean en los centros educativos deben resolverse in situ (Gurr y Drysdale, 2016; Sebastián et al., 2018). Ser director/a es una función diferente a la de enseñar en el aula y requiere una preparación específica. Esto implica tres fases de socialización. En primer lugar, se requiere de una socialización profesional y de una preparación para convertirse en directores/as. En segundo lugar, necesitan cambiar su identidad, de docente a director/a realizando un proceso de socialización personal. Tercero, necesitan un período de socialización organizacional, aprendiendo a liderar en un centro educativo específico (Bush, 2018). Además, esta formación en el campo educativo debe dar respuesta a la necesidad colectiva y revierte en la planificación de un proyecto conjunto con objetivos comunes compartidos (Azpillaga et al., 2021).

Existe un consenso general de que las formaciones, para la dirección de alta calidad, son importantes para preparar a los líderes escolares para las demandas de la dirección, aunque gran parte del trabajo académico sobre estas es crítico con el estado actual de dicha preparación. También existe la preocupación de la falta de una evidencia rigurosa para evaluar la calidad de los programas, lo que obstaculiza los esfuerzos de mejora de estos (Ni et al., 2017). En este sentido, existen controversias en el análisis de los resultados obtenidos por los programas de formación. Por un lado, encontramos numerosos académicos que han señalado la ausencia de evidencia empírica sistemática que vincule los programas de preparación con los resultados posteriores de los graduados (Fuller y Hollingworth, 2017) ni con los resultados del desempeño laboral que son el foco de los sistemas modernos de rendición de cuentas, como las evaluaciones de los/las directores/as o el rendimiento del estudiantado (Clifford et al. 2016; Gates et al., 2014). Por otro lado, también hay estudios como el de Darling-Hammond y cols. (2022) que indican lo contrario, es decir, que los programas de formación profesional y preparación de directores/as de alta calidad están asociados con resultados positivos para directores/as, docentes y estudiantado. Por eso Grissom y cols. (2021) concluyen que, dado el alcance de los efectos que producen los/las directores/as en todo centro educativo, mejorar el liderazgo de los/las directores/as es una inversión que conlleva un mayor rendimiento potencial.

Cabe señalar que los investigadores no han podido identificar sistemáticamente qué formaciones son más efectivas para producir líderes que mejoren el rendimiento escolar (McCarthy, 2015), lo que a su vez impide la identificación de las prácticas de programas eficaces (o ineficaces). Esto ha dejado la preparación del liderazgo abierta a críticas por falta de atención en la selección de candidatos de alta calidad y por la ineficacia en la preparación de líderes para las demandas de la práctica moderna del

liderazgo escolar (Grissom et al., 2019; Ni et al., 2017). En este sentido, hay una necesidad de formación para poder “dotar a los/las directores/as de competencias de liderazgo pedagógico, coordinación interna y relaciones sinérgicas con la comunidad” (Barrios et al., 2015, p.103). Esta formación en dirección permitirá a los/las directores/as cubrir las carencias formativas que poseen y así prepararlos para afrontar los quehaceres diarios y los retos que les surjan (Vázquez et al., 2016). No obstante, se debe tener en cuenta que “aunque el liderazgo se valora como un aspecto fundamental dentro de la organización educativa y la formación para el mismo es muy relevante, la realidad es que la formación no capacita para ello” (Vázquez et al., 2015, p. 50).

En esta línea Gómez-Delgado (2018) expone que, si bien existe este marco común en los programas formativos sobre dirección escolar, se avanza hacia la profesionalización del cargo. No obstante, cuando se analizan los contenidos se sigue evidenciando la prioridad que se da a la gestión por encima del liderazgo pedagógico. Llorent y cols. (2017) estiman que es prioritario dotar a los/las directores/as de los centros educativos de una formación continua específica en liderazgo pedagógico. Como indican García-Garnica y Caballero (2019) “el liderazgo de la dirección supone un factor fundamental para impulsar procesos de innovación, cambio y mejora educativa. No obstante, en España predomina una dirección que no ejerce labores de liderazgo pedagógico” (p. 83).

2. Formación inicial y permanente

La formación de los/las directores/as se puede realizar o anterior o posteriormente al nombramiento como director/a. Por ejemplo, Dotres (2020) observó que en Estados Unidos los programas de preparación para directores/as se centran en gran medida en la preparación previa al servicio, ofreciendo poco en términos de capacitación u orientación una vez que un/a director/a comienza su mandato. Este mismo autor también indica que un liderazgo efectivo no surge de la noche a la mañana; más bien, debe ser cuidadosamente cultivado y perfeccionado con el tiempo y por ello se requiere de una formación permanente.

En España la formación de los/las directores/as es obligatoria para poder desempeñar el cargo, excepto que se haya ejercido de director/a y se tenga una valoración positiva y esta puede ser previa o posterior al nombramiento (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación). Las características que deberá tener la formación serán establecidas por el Gobierno, en colaboración con las Administraciones educativas y tendrá validez en todo el Estado (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre). En el caso de tratarse de una formación previa debería tener las mismas características y cabe señalar que la llevan a cabo instituciones, tanto públicas como privadas de prestigio reconocido, o en las universidades, a través de másteres y otros programas de formación en dirección y gestión de centros educativos. En la misma Ley también se regula la existencia de una formación continuada y se comenta que puede ser obligatoria.

2.1. Modalidades formativas

Nieto y Alfageme (2017) proponen clasificar esta formación en dos tipos de modalidades: un entrenamiento técnico individual (conferencias, talleres, etc.) y otra de desarrollo profesional (coaching, mentoría, grupos de trabajo, enseñanza compartida, etc.). Algunas modalidades que se consideran importantes en la formación de los/las directores/as son las siguientes.

Conferencias o cursos impartidos por expertos

Desempeñan un papel fundamental en la formación y en el desarrollo de los líderes educativos. Las conferencias o cursos permiten la adquisición de conocimientos actualizados, técnicas efectivas y perspectivas innovadoras que les ayuden a enfrentar los desafíos cambiantes del sistema educativo. Tanto la temática como los expertos que imparten las conferencias o cursos pueden variar ampliamente y pueden abordar cuestiones actuales como la gestión del cambio, la equidad educativa, la tecnología en el aula, la evaluación del cargo...

Mentoría o coaching

El coaching es una técnica basada en la práctica que incluye el acompañamiento y apoyo a los/las directivos/as y que se realiza en el propio centro de trabajo. La presencia de espacios prácticos formales con la tutoría de expertos/as o profesores/as permite una mejor integración entre la teoría y la práctica (Muñoz et al., 2019). Además, reporta grandes beneficios para la inserción de los/las directores/as noveles y la preparación de futuros directores/as (Hayes y Mahfouz, 2020; Tintoré y Carrillo, 2022; Wang et al., 2018). Autores como Wildflower y Brennan (2015) diferencian entre el coaching cognitivo (Al Qadhi, 2022) y el coaching instruccional (Warnock et al., 2022). El primero pretende cambiar los modelos mentales sobre uno mismo, los demás y la vida en general y el segundo es una combinación entre el conocimiento de las competencias y la discusión sobre buenas prácticas (Altopiedi y Burgos, 2020).

Laseter y cols. (2021) consideran que la aplicación del coaching en la formación de los/las directivos/as puede mejorar la implementación de los cambios y la mejora de las habilidades, así como la confianza en la ejecución de sus tareas. En este sentido, Altopiedi y Burgos (2020) indican la importancia del que asume el papel de “coach” ya que “debe contemplar tanto el conocimiento de sus bases conceptuales como el de las estrategias y de las técnicas apropiadas para incentivar la reflexión y la adopción de una actitud crítica en el desempeño de sus funciones” (p. 197).

Seminarios o grupos de trabajo

Los seminarios o grupos de trabajos y a través de grupos de gestión de conocimiento colectivo o comunidades de práctica profesional “permiten a los/las directores/as expresar sus preocupaciones, carencias y aspiraciones” (Silva et al., 2018, p. 116).

Análisis y reflexión a partir de la práctica

Posibilita generalizar conocimiento sobre vivencias problemáticas de situaciones educativas vividas y a través de ellas, a partir de la reflexión, debate y planificación, permite obtener mejoras en las prácticas docentes. En esta modalidad la herramienta del análisis de casos es muy útil.

En las distintas modalidades es importante tratar la preparación en el liderazgo educativo ya que los participantes adquieren conocimientos, habilidades, actitudes y comportamientos necesarios para la administración efectiva del sitio escolar, incluyendo competencias instructivas y técnicas (gestión, programar, liderazgo instructivo...) (Dotres, 2020).

2.2. Herramientas formativas y desarrollo de competencias directivas

Dentro de las diferentes herramientas que se pueden utilizar en la formación encontramos, entre otras, las siguientes:

Análisis de casos

Consiste en proporcionar una serie de casos que representen situaciones problemáticas con las que se pueden encontrar los/las directores/as para poderlas estudiar y analizar. Estos casos pueden involucrar desafíos en la administración escolar, la toma de decisiones, la gestión de personal, la relación con padres/madres y estudiantado, entre otros temas. Discutir y resolver estos casos en grupo permite a los futuros directores/as desarrollar habilidades para abordar problemas similares en su propia práctica.

Resolución de problemas/supuestos prácticos

Hace referencia a enfrentarse a una variedad de desafíos, desde la gestión del aula hasta la adaptación de métodos de enseñanza y la resolución de los problemas propuestos les permite, en un futuro, abordar estas situaciones de manera efectiva.

Elaboración de proyectos

Es un proceso crucial para establecer metas, planificar acciones y mejorar la calidad de la enseñanza y la gestión escolar.

Análisis e interpretación de normativa

Los/las futuros/as directores/as deben estar familiarizados con las políticas y regulaciones educativas que afectan a sus centros. Analizar y discutir políticas educativas y su impacto en la toma de decisiones escolares puede ayudar a comprender mejor cómo aplicar estas políticas en situaciones prácticas.

Juego de roles y recreación de situaciones

Consiste en intercambiar los roles: el/la director/a, el/la secretario/a, el/la jefe/a de estudios, el docente... ya que esto permite ponerse uno en el lugar del otro y ayuda a mejorar la empatía, a desarrollar habilidades sociales, emocionales y cognitivas porque se pueden recrear situaciones diversas como situaciones de conflicto, de toma de decisiones, de gestión del tiempo...

Simulaciones

Consiste en enfrentarse a escenarios hipotéticos que imitan situaciones reales en un centro, como conflictos entre docentes, desafíos en la gestión del presupuesto escolar o decisiones sobre políticas educativas. Esta técnica les permite practicar la toma de decisiones y la resolución de problemas en un entorno controlado.

Cabe destacar que las distintas modalidades formativas pueden ser impartidas por diferentes miembros de la comunidad educativa (directores/as, inspectores/as, profesorado universitario...) y cada una de ellas puede optar por diferentes herramientas formativas.

Por todo lo expuesto anteriormente, esta investigación tiene como objetivo general conocer la opinión que tienen los profesionales de la educación de centros educativos públicos (directores/as, exdirectores/as, docentes escolares y universitarios, miembros de la administración educativa e inspección) sobre la formación de los/las directores/as y los objetivos específicos que se plantean son:

- Saber la importancia que dan los profesionales de la educación a la formación inicial y a la permanente.

- Conocer qué modalidades formativas consideran más adecuadas para la formación de directores/as de centros educativos.
- Descubrir qué herramientas formativas son más valoradas para el desarrollo de competencias directivas.
- Saber qué profesionales se consideran más adecuados para intervenir en la formación de directivos/as de centros educativos.
- Proponer orientaciones para mejorar la formación de los/las directores/as.

3. Método

En este estudio se utilizó una metodología cuantitativa no experimental en la que el instrumento utilizado fue un cuestionario *ad hoc* de opinión con preguntas cerradas que se administró electrónicamente (Google Forms). Consecuentemente, el análisis inferencial se realizó mediante el programa SPSSx v29 mientras que para el descriptivo se utilizó el Excel 365.

Muestra

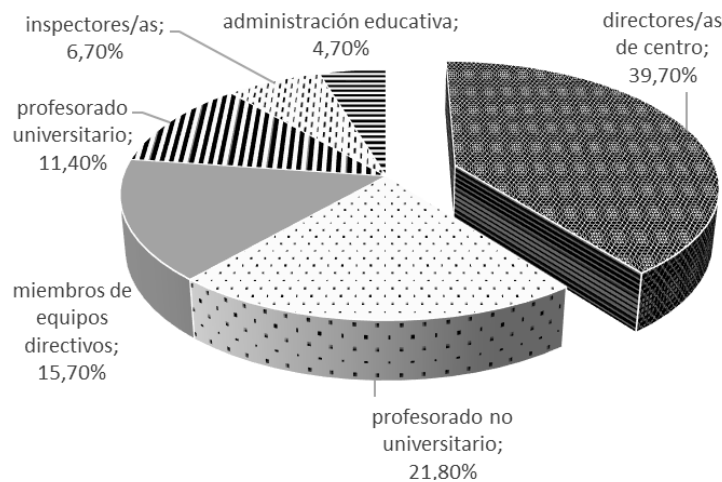
El muestreo fue intencional ya que se invitó a contestar el cuestionario a diferentes profesionales de la educación: administración educativa, inspectores/as, directores/as de centros, miembros de equipos directivos, profesorado de universidad y profesorado no universitario (educación infantil, primaria o secundaria) de toda España. Estos forman parte de la base de datos de profesionales de la educación de GROC (Grup de Recerca en Organització de Centres)¹ que en la actualidad cuenta con más de 4.500 entradas en la lista de distribución y se ha forjado un espacio propio en el panorama educativo español.

La muestra resultante fue de 530 profesionales (Figura 1), de los cuales el 54,3 % son mujeres y el 45,7 % son hombres. Cabe señalar que durante el curso 2021-22 el número de centros educativos era de 28.470 (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022) por lo tanto, aproximadamente había 85.410 miembros de equipos directivos. Esto nos indica que la muestra resultante de miembros de equipos directivos es representativa con un nivel de confianza del 95 % y un margen de error de un 5,8 %.

El rango de edad predominante es entre 46 y 55 años (40,2 %) si bien un 25,5 % tiene entre 36 y 45, un 24,9 % tiene entre 56 y 65 años, un 6,2 % son menores de 36 años y un 3,2 % es mayor de 65 años.

Finalmente, el 71,5 % tiene experiencia en la dirección de centros y de ellos el 38,7 % son directores/as en la actualidad.

¹ <http://www.joanteixido.org/esp/queesgroc.php>

Figura 1***Distribución de la muestra******Instrumento***

El cuestionario se elaboró a partir de una revisión teórica sobre la formación de directivos/as escolares. Posteriormente, para su validación, intervinieron tres expertos/as en la formación para la dirección de centros educativos a los que se les entregó el cuestionario juntamente con los objetivos de la investigación. Finalmente, a partir de sus sugerencias, se elaboró la versión definitiva.

El cuestionario consta de las siguientes preguntas:

- Género: hombre, mujer y no binario.
- Edad: 35 años o menos, de 36 a 45 años, de 46 a 55 años, 56 a 65 años y 66 años o más.
- Perfil profesional: Administración Educativa, director/a de centro, miembro equipo directivo, Inspector/a, profesorado no universitario y profesorado universitario.
- Experiencia en la dirección de centros: sin experiencia, 6 años o menos, entre 7 y 12 años y 13 años o más.
- Si actualmente ejerce como director/a: sí/no.
- Importancia de la formación inicial: sí/no.
- Importancia de la formación permanente: sí/no.
- Adecuación de cada una de las 5 modalidades formativas propuestas (sí/no): conferencias o cursos impartidos por expertos; mentoría y coaching; seminarios o grupos de trabajo de directivos/as en ejercicio; análisis y reflexión a partir de la práctica y lectura y consulta de normativa.
- Adecuación de cada una de las 8 herramientas formativas propuestas (sí/no): análisis de casos; resolución de problemas/supuestos prácticos; elaboración de proyectos; análisis e interpretación de normativa; juego de roles. Recreación de situaciones; simulaciones; lectura y comentario de monografías o artículos; visionado y análisis de vídeos y elaboración de síntesis, esquemas o mapas conceptuales.

- Intervención (sí/no) de los diferentes profesionales en la formación: directores/as en ejercicio; inspectores/as; profesorado universitario del ámbito de organización y dirección escolar; representantes de la Administración educativa; formadores/as especializados/as procedentes de empresas de formación; asesores/as educativos/as; profesorado universitario del ámbito de organización y dirección de empresas y exdirectores/as.

Cabe señalar que se tuvieron en cuenta las normativas éticas correspondientes (libertad de contestar, anonimato y *feedback* de los resultados).

4. Resultados

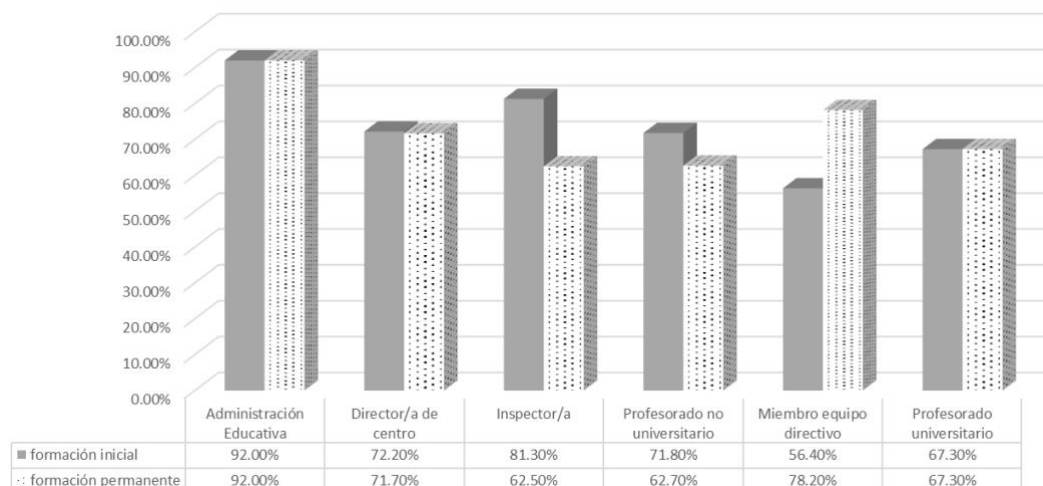
4.1. Importancia de la formación inicial y de la formación permanente

Inicialmente se preguntó a los profesionales de la educación si consideraban importante la formación inicial y la permanente en la formación de directivos/as. Los resultados obtenidos en ambas formaciones fueron similares: un 71,5 % frente a un 70,9 % (Figura 2).

El análisis inferencial nos indica, por un lado, que tanto los miembros de los equipos directivos como los/las profesores/as universitarios/as son los que dan menos importancia a los cursos antes de acceder al cargo ($p=,00$) y quien valora menos la formación permanente es la inspección ($p=,03$) y el profesorado (universitario y no universitario) ($p=,04$). Por otro lado, los que dan importancia a la realización de cursos iniciales suelen aconsejar cursos sobre el análisis e interpretación de la normativa ($p<,00$) y los juegos de roles e interpretación de situaciones ($p=,02$) mientras que los que dan más importancia a la formación permanente optan más por la elaboración de síntesis y esquemas conceptuales ($p=,00$).

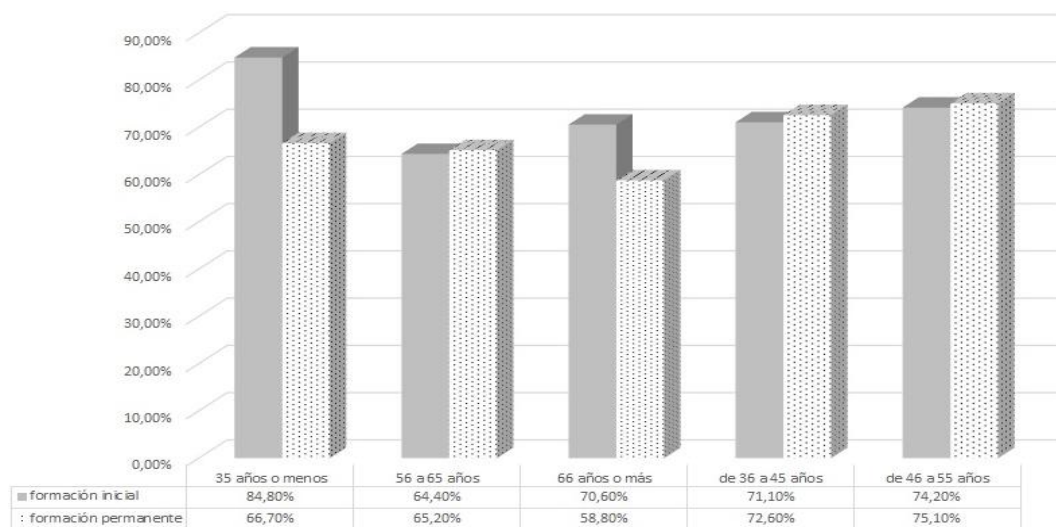
Figura 2

Importancia de la formación según perfil profesional



Según el rango de edad los más jóvenes son los que más valoran la formación inicial mientras que los mayores valoran más la formación permanente (Figura 3) si bien en el análisis inferencial no se encontraron relaciones significativas ($p=0,13$) y ($p=0,24$).

Figura 3
Importancia de la formación según franja de edad



3.2. Modalidades formativas

Las conferencias o cursos impartidos por expertos es una de las modalidades formativas con mayor aceptación, juntamente con la mentoría y seguida por los seminarios o grupos de trabajo mientras que la de menos aceptación es la de lectura y consulta de normativa (Cuadros 1 a 6).

Cuadro 1

Incidencia de las modalidades formativas

Modalidades	Respuestas afirmativas	%
Conferencias o cursos impartidos por expertos	379	71,5
Mentoría/coaching	360	67,9
Seminarios o grupos de trabajo de directivos/as en ejercicio	353	66,6
Análisis y reflexión a partir de la práctica. Autoformación	277	52,3
Lectura y consulta de normativa	140	26,4

Se ha realizado un análisis inferencial (chi-cuadrado) entre la adecuación (sí/no) de las 5 modalidades formativas propuestas y el perfil profesional, rango de edad, experiencia en el cargo, si ejerce o no de director/a y género.

Respecto al perfil profesional se observa que:

- Los cursos o conferencias son más aceptados por la administración educativa y por los/as directores/as ($p = ,05$).
- La lectura y consulta de normativa es por la que más optan los/las directores/as y los docentes no universitarios ($p = ,00$).
- La mentoría es más valorada por parte de la inspección y de los equipos directivos ($p = ,00$).
- El análisis y reflexión a partir de la práctica, todo y no ser una modalidad muy valorada, los que más la valoran son los docentes no universitarios y los/las directores/as ($p = ,00$).

Cuadro 2***Incidencia según perfil profesional***

Perfil profesional	Conferencias o cursos impartidos por expertos	Mentoría/ Coaching	Seminarios o grupos de trabajo de directivos/as en ejercicio	Análisis y reflexión a partir de la práctica.	Lectura y consulta de normativa
Administración Educativa	92,0%	68,0%	76,0%	36,0%	12,0%
Director/a de centro	72,2%	60,0%	64,9%	58,0%	27,3%
Inspector/a	81,3%	90,6%	65,6%	37,5%	21,9%
Profesorado no universitario	71,8%	70,0%	62,7%	54,5%	38,2%
Miembro equipo directivo	56,4%	76,9%	61,5%	32,1%	25,6%
Profesorado universitario	67,3%	58,2%	80,0%	67,3%	9,1%

La franja de edad más joven valora más las conferencias mientras que la franja de edad de 66 o más años considera mejor los seminarios o grupos de trabajo ($p=,01$) y son los que menos consideran el análisis y reflexión y la lectura y consulta de normativa ($p=,01$).

Cuadro 3***Incidencia según rango de edad***

Edad	Conferencias o cursos impartidos por expertos	Mentoría/ Coaching	Seminarios o grupos de trabajo de directivos/as en ejercicio	Análisis y reflexión a partir de la práctica.	Lectura y consulta de normativa
35 o menos	84,8%	54,5%	78,8%	66,7%	18,2%
de 36 a 45	71,1%	71,9%	60,0%	42,2%	27,4%
de 46 a 55	74,2%	65,7%	62,4%	50,2%	29,6%
56 a 65	64,4%	71,2%	75,0%	59,8%	24,2%
66 o más	70,6%	64,7%	82,4%	70,6%	11,8%

El análisis y reflexión a partir de la práctica lo valoran más los que tiene entre 7 y 12 años de experiencia y los de 13 o más años son los que menos lo valoran ($p=,00$). En referencia a la mentoría los que no tienen experiencia son los que más importancia le dan y los de 6 o menos años de experiencia son los que menos la consideran ($p=,02$).

Cuadro 4***Incidencia según años de experiencia en el cargo***

Años de experiencia	Conferencias o cursos impartidos por expertos	Mentoría/ Coaching	Seminarios o grupos de trabajo de directivos/as en ejercicio	Análisis y reflexión a partir de la práctica.	Lectura y consulta de normativa
Sin experiencia	75,5%	77,5%	65,6%	46,4%	26,5%
6 o menos	72,6%	62,2%	61,6%	46,3%	29,3%
entre 7 y 12	63,8%	64,6%	67,7%	71,7%	28,3%
13 o más	73,9%	67,0%	76,1%	45,5%	18,2%

Los que no ejercen actualmente como directores/as son partidarios de la mentoría ($p=,00$).

Cuadro 5***Incidencia según si ejerce o no de director/a***

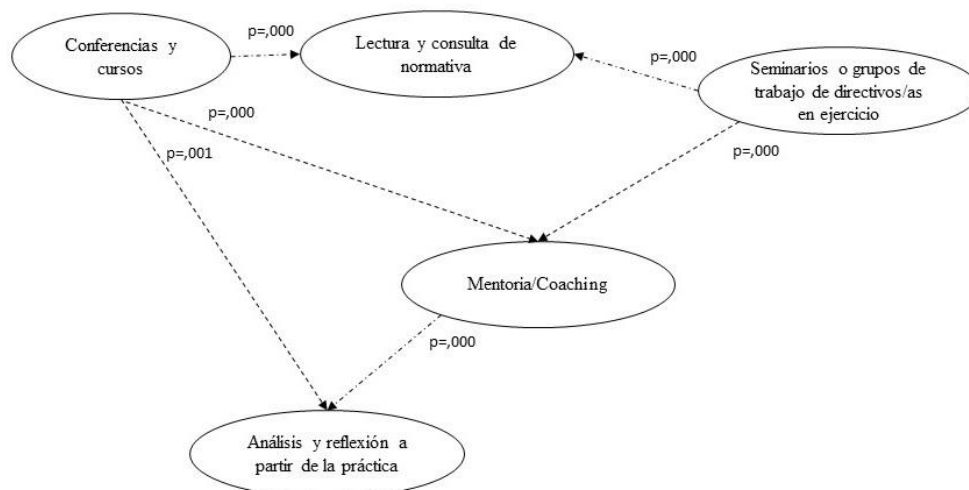
	Conferencias o cursos impartidos por expertos	Mentoría/ Coaching	Seminarios o grupos de trabajo de directivos/as en ejercicio	Análisis y reflexión a partir de la práctica.	Lectura y consulta de normativa
No	70,6%	74,2%	66,3%	49,1%	27,3%
Sí	73,0%	57,8%	67,2%	57,4%	25,0%

También se extrae que el género no influye en las diferentes modalidades ($p > ,05$).

Cuadro 6***Incidencia según género***

Género	Conferencias o cursos impartidos por expertos	Mentoría/ Coaching	Seminarios o grupos de trabajo de directivos/as en ejercicio	Análisis y reflexión a partir de la práctica.	Lectura y consulta de normativa
Hombre	71,5%	67,8%	63,2%	54,5%	25,2%
Mujer	70,4%	68,3%	69,3%	50,5%	27,2%

Finalmente, se relacionaron las diferentes modalidades entre sí y se observó que no existían relaciones significativas directas (cuando se escoge una modalidad, se escoge la otra), pero sí existían las opuestas (cuando se escoge una modalidad, no se escoge la otra). Las relaciones opuestas se representan en la Figura 4. Se observa que, por ejemplo, los que eligen las conferencias y cursos suelen no optar por la mentoría/coaching ($p = ,00$), ni por el análisis y reflexión a partir de la práctica ($p = ,00$) ni por la lectura y consulta de normativa ($p = ,00$).

Figura 4***Relaciones significativas opuestas entre modalidades formativas*****3.3. Herramientas formativas**

Las herramientas formativas que los profesionales de la educación consideran más eficaces en su formación de directivos/as (Cuadro 7), con un porcentaje superior al 75%, son el análisis de casos y la Resolución de problemas/supuestos prácticos.

También se comparan las valoraciones según las diferentes variables demográficas: perfil profesional (Cuadro 8), rango de edad (Cuadro 9), años de experiencia (Cuadro 10) y si se ejerce o no como director/a (Cuadro 11).

Cuadro 7

Herramientas formativas más adecuadas

	Respuestas afirmativas	%
Análisis de casos	415	78,3
Resolución de problemas/supuestos prácticos	413	77,9
Elaboración de proyectos	316	59,6
Análisis e interpretación de normativa	303	57,2
Juego de roles. recreación de situaciones	135	25,5
Simulaciones	128	24,2
Lectura y comentario de monografías o artículos	78	14,7
Visionado y análisis de vídeos	61	11,5
Elaboración de síntesis, esquemas o mapas conceptuales	52	9,8

Se ha realizado un análisis inferencial (chi-cuadrado) entre la adecuación (sí/no) de las 8 herramientas formativas propuestas y el perfil profesional, rango de edad, experiencia en el cargo, si ejerce o no de director/a y género.

Según perfil profesional (Cuadro 8) se observa que:

- Todos los perfiles profesionales, excepto el profesorado no universitario y los miembros de equipos directivos, escogen el análisis de casos ($p=,00$).
- Los que más valoran el análisis e interpretación de la normativa son los/las directores/as de centros, seguidos por los/las inspectores/as ($p=,03$).
- Los juegos de roles son más aceptados por los docentes (universitarios y no universitarios) ($p=,00$).

Cuadro 8

Herramientas más adecuadas según perfil profesional (%)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Administración educativa	88,0	68,0	60,0	36,0	4,0	28,0	24,0	12,0	16,0
Director/a de centro	79,0	78,5	52,7	62,4	25,4	22,0	12,7	7,8	10,2
Inspector/a	96,9	87,5	68,8	59,4	12,5	18,8	15,6	3,1	9,4
Profesorado no universitario	67,3	70,0	64,5	61,8	31,8	21,8	19,1	14,5	5,5
Miembro equipo directivo	73,1	87,2	64,1	48,7	19,2	28,2	10,3	14,1	11,5
Profesorado universitario	85,5	80,0	65,5	45,5	27,3	23,6	14,5	9,1	5,5

Notas. 1: Análisis de casos. 2: Resolución de problemas/supuestos prácticos. 3: Elaboración de proyectos. 4: Análisis e interpretación de normativa. 5: Juego de roles, recreación de situaciones. 6: Simulaciones. 7: Lectura y comentario de monografías o artículos. 8: Visionado y análisis de vídeos. 9: Elaboración de síntesis, esquemas o mapas conceptuales.

Por rango de edad, los mayores de 45 años priorizan el análisis de casos ($p=,01$) (Cuadro 9).

Cuadro 9***Herramientas más adecuadas según rango de edad (%)***

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
35 o menos	60,6	87,9	60,6	51,5	39,4	27,3	18,2	9,1	6,1
de 36 a 45	72,6	80,0	67,4	58,5	28,9	24,4	12,6	13,3	7,4
de 46 a 55	80,3	77,0	54,9	58,7	20,7	26,8	12,2	9,9	13,1
56 a 65	83,3	75,0	58,3	55,3	25,8	19,7	20,5	12,1	9,1
66 o más	94,1	76,5	64,7	52,9	29,4	17,6	11,8	17,6	0,0

Notas. 1: Análisis de casos. 2: Resolución de problemas/supuestos prácticos. 3: Elaboración de proyectos. 4: Análisis e interpretación de normativa. 5: Juego de roles, recreación de situaciones. 6: Simulaciones. 7: Lectura y comentario de monografías o artículos. 8: Visionado y análisis de vídeos. 9: Elaboración de síntesis, esquemas o mapas conceptuales.

Respecto a la experiencia en el cargo se observa que (Cuadro 10).

1. Tanto las simulaciones como el análisis de las normativas son más valorados por los que no tienen experiencia o por los que tienen más de 13 años de experiencia ($p=,00$ y $p=,02$ respectivamente).
2. Los que tienen más de 13 años de experiencia son los que menos importancia dan a la elaboración de proyectos ($p=,04$).

Cuadro 10***Herramientas más adecuadas según años de experiencia en el cargo***

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6 o menos	76,2%	81,7%	13,4%	48,8%	28,7%	17,7%	62,2%	9,1%	9,8%
entre 7 y 12	75,6%	77,2%	18,9%	55,9%	18,9%	18,1%	65,4%	14,2%	11,0%
13 o más	88,6%	76,1%	9,1%	68,2%	22,7%	28,4%	46,6%	12,5%	13,6%
Sin experiencia	76,8%	75,5%	15,9%	60,9%	29,1%	33,8%	59,6%	11,3%	6,6%

Notas. 1: Análisis de casos. 2: Resolución de problemas/supuestos prácticos. 3: Elaboración de proyectos. 4: Análisis e interpretación de normativa. 5: Juego de roles, recreación de situaciones. 6: Simulaciones. 7: Lectura y comentario de monografías o artículos. 8: Visionado y análisis de vídeos. 9: Elaboración de síntesis, esquemas o mapas conceptuales.

No existen relaciones significativas con el género ni con el hecho de ejercer o no como director/a ($p>,05$).

Finalmente, se relacionaron las diferentes herramientas formativas entre sí y se observan dos tipos de relaciones: las directas (Figura 5) y las opuestas (Figura 6).

En las relaciones significativas directas se extrae que solo existen 2 grupos de relaciones significativas. El primero agrupa el análisis de casos, las simulaciones y la resolución de problemas/supuestos prácticos, que se relacionan entre ellas y el segundo los juegos de roles, recreación de situaciones y visionado y análisis de vídeos o películas.

En las indirectas vemos que los que escogen análisis de casos no escogen ni elaboración de proyectos ($p=,00$) ni visionado y análisis de vídeos ($p=,02$), ni juego de roles ($p=,04$), ni lectura y comentario de monografías o artículos ($p=,00$).

Figura 5
Relaciones significativas directas entre herramientas formativas

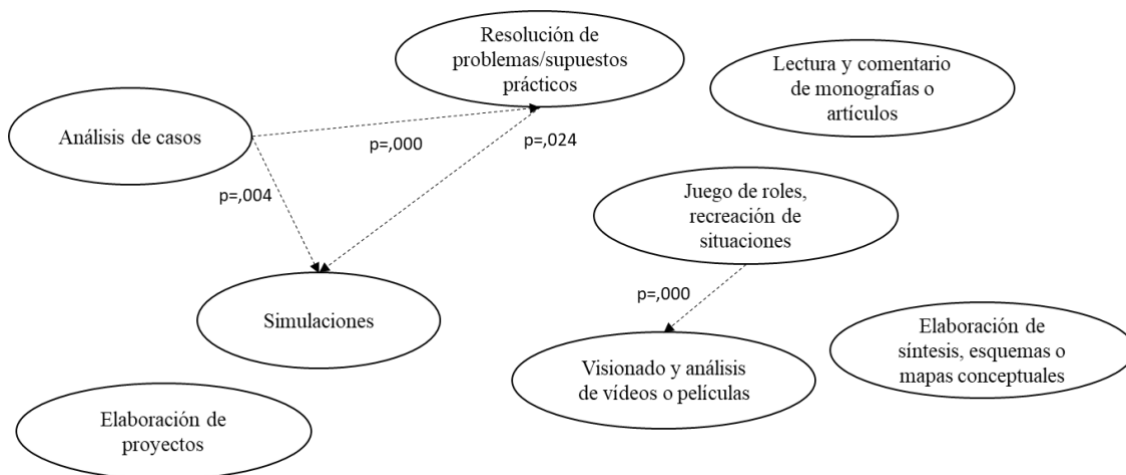
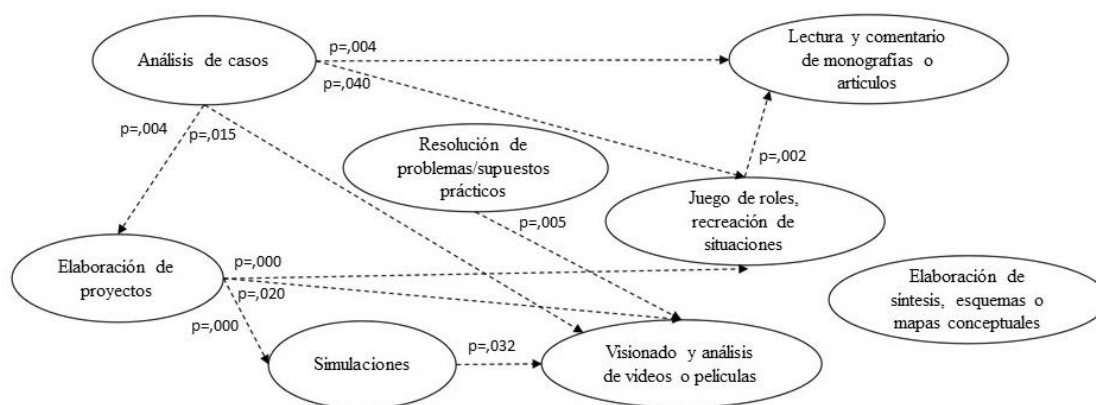


Figura 6
Relaciones significativas opuestas entre herramientas formativas



3.4 Profesionales más adecuados para intervenir en la formación

Los/las directores/as en ejercicio son los más escogidos por los profesionales de la educación para intervenir en la formación de directivos/as (Cuadro 11).

Cuadro 11
Profesionales más adecuados para intervenir en la formación de directivos/as

	Respuestas afirmativas	%
Directores/as en ejercicio	472	89,1
Inspectores/as	348	65,7
Profesorado de universidad del ámbito de organización y dirección escolar	326	61,5
Representantes de la Administración Educativa	269	50,8
Formadores/as especializados/as procedentes de empresas de formación	95	17,9
Asesores/as educativos/as	83	15,7
Profesorado de universidad del ámbito de organización y dirección de empresas	76	14,3
Exdirectores/as	3	0,6

Del análisis inferencial (chi-cuadrado) entre adecuación los profesionales de la educación para intervenir en la formación (sí/no) y el perfil profesional, rango de edad, experiencia en el cargo, si ejerce o no de director/a y género se extrae que:

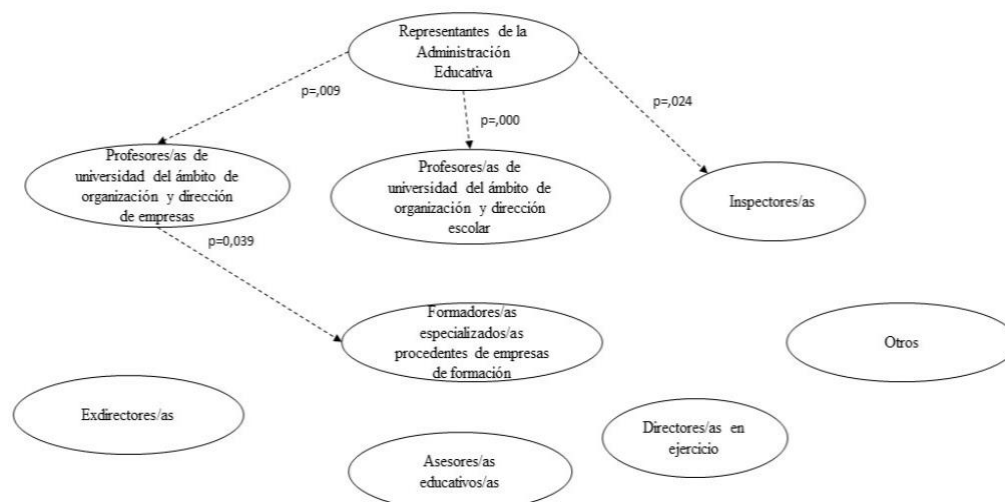
- Los hombres consideran más que las mujeres que los que deben intervenir en la formación de directivos/as son los representantes de la Administración Educativa ($p=,00$).
- La franja de 36 a 55 años prefiere a los/las inspectores/as ($p=,00$).
- La intervención en la formación de los directivos/as por parte de los representantes de la Administración Educativa es apoyada por la misma Administración y por miembros de los equipos directivos ($p=,01$).
- La formación por parte de la inspección está bien vista en general, excepto por el profesorado (universitario y no universitario) ($p=,00$).
- La Administración Educativa está a favor de la formación por parte de los/las exdirectores/as ($p=,01$) y formadores/as especializados/as procedentes de empresas de formación ($p=,00$).
- La inspección valora positivamente la formación llevada a cabo por profesorado universitario ($p=,00$).

Finalmente, se relacionaron los diferentes profesionales de la educación para intervenir en la formación entre sí y se observan dos tipos de relaciones: las significativas directas (Figura 7) y las relaciones significativas opuestas (Figura 8).

En las relaciones significativas directas se observa que los que eligen a los representantes de la Administración también suelen elegir al profesorado universitario de los dos ámbitos (de organización y dirección escolar y de organización y dirección de empresa) ($p=,01$ y $p=,00$) y a los/las inspectores/as ($p=,02$) mientras que en las relaciones significativas opuestas los que escogen a los/las inspectores/as no suelen escoger al profesorado universitario de los dos ámbitos ($p=,01$ y $p=,04$) ni a los formadores especializados procedentes de empresa de formación ($p=,00$) ni a los/las asesores/as educativos/as ($p=,00$).

Figura 7

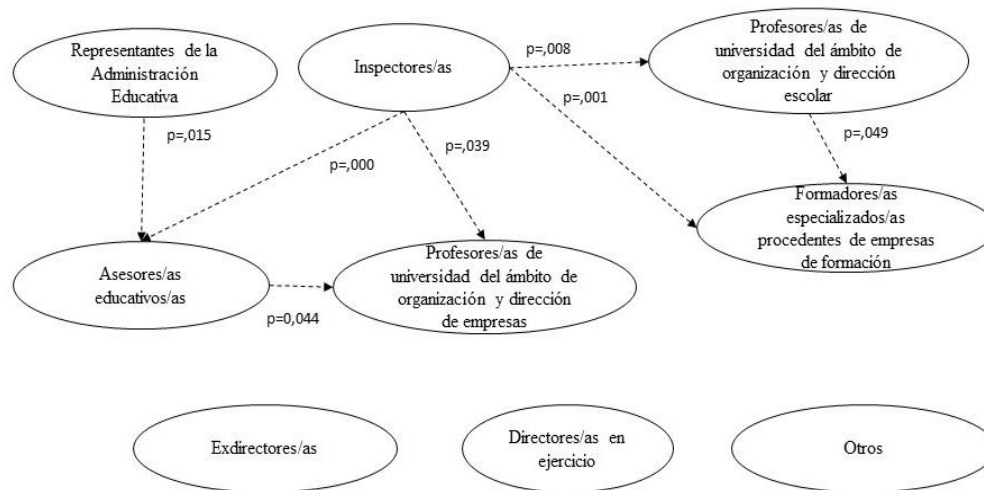
Relaciones significativas directas entre profesionales más adecuados para intervenir en la formación de directivos/as



Los profesionales que menos se eligen son el profesorado de universidad del ámbito de organización y dirección de empresas, seguidos por los/las asesores/as educativos/as con tres y dos flechas respectivamente.

Figura 8

Relaciones significativas opuestas entre profesionales más adecuados para intervenir en la formación de directivos/as



5. Conclusiones

En relación con el primer objetivo, saber la importancia que dan los profesionales de la educación a la formación inicial y permanente, todos los colectivos están de acuerdo en que es necesaria la realización de una formación inicial antes de acceder al cargo, tal como indica la Ley Orgánica 3/2020. No obstante, los profesionales de la educación también optan de forma mayoritaria por la formación permanente. Esto concuerda con diferentes autores como Tai y Kareem (2020) y McCracken (2017), entre otros ya que el desarrollo profesional de los/las directores/as ha sido definido como un proceso integral de programas de formación continua ofrecidos para mejorar su desempeño y eficacia en el liderazgo (Petridou et al., 2017) y, por tanto, necesitan estar constantemente preparados y respaldados con programas de desarrollo profesional continuo para conseguirlo (Fred y Bishen Singh, 2021). De esta forma se fomenta el crecimiento profesional (Bush, 2018) y repercute de forma positiva en los centros educativos (Rushing, 2022).

Respecto al segundo objetivo, conocer las modalidades formativas con mayor incidencia, destacan las conferencias o cursos impartidos por expertos y la mentoría o coaching. La importancia que se da a la mentoría está acorde con los resultados de Mohd y cols. (2023) que indicaron que esta fue considerada como la modalidad de desarrollo de liderazgo más necesaria. Cabe mencionar que en los resultados obtenidos en la presente investigación aquellos que no ejercen como director/a son los que optan por la modalidad de mentoría para su preparación. Además, como observó Gümüş (2019) en su estudio, la mentoría tanto beneficia al mentor como al tutelado. También es remarcable que los/las directores/as más noveles son los que más valoración dan a la formación sobre la legislación existente. Esto concuerda con los resultados obtenidos por Iranzo y cols. (2018).

En referencia al tercer objetivo, descubrir las herramientas formativas más adecuadas, se extrae que son el análisis de casos y la resolución de problemas/supuestos prácticos.

Este resultado estaría acorde con la importancia que le otorga Ming Yu (2018) al análisis de problemas o incidentes críticos debido a que se pueden basar en las experiencias y en las prácticas de los propios participantes. También García-Martínez e Higuera (2018) concluyeron que “el desarrollo de los casos prácticos mostró la dificultad para trabajar en equipo y la tendencia generalizada a tomar decisiones precipitadas y poco meditadas” (p. 178); por lo tanto, se destaca la importancia de trabajarlo. En esta línea, Gómez-Delgado (2018) indica que la formación en competencias directivas adolece de una ausencia de detección de las necesidades formativas en los contextos reales de trabajo de los/las directores/as, una falta de intercambio de experiencias entre ellos y poder analizar casos prácticos o prácticas reflexivas. Además, esto se constata en el presente trabajo al establecerse una relación significativa entre los que escogen el análisis de casos, las simulaciones y la resolución de problemas. Se trata de herramientas que requieren experiencia en el cargo y haber vivido distintos casos en primera persona para poder analizarlos y compartirlos con otros compañeros.

Respecto al cuarto objetivo, saber qué profesionales deben intervenir en la formación de directivos/as, vemos que la opción más valorada, y por diferencia, es la de que deben ser los/las directores/as en ejercicio los que intervengan en la formación de los/las directivos/as. Esto está acorde con lo indicado por Gairín (2020) que los considera líderes pedagógicos en temas formativos. En la misma línea se encuentran Silva y cols. (2018) que subrayan que “las personas que ejercen cargos directivos y que han participado como docentes-tutores son capaces de identificar problemáticas, compartirlas y reforzar los aprendizajes de los/las estudiantes a través de su propia experiencia” (p. 118).

El asesoramiento a cargo de exdirectivos/as es la opción menos escogida porque se considera que la gestión de los/las directivos/as va evolucionando y surgen nuevos problemas y formas de gestionar y, por lo tanto, los/las exdirectores/as, si hace mucho tiempo que no ejercen, posiblemente no conocen. En consecuencia, se opta más por los/las directores/as en ejercicio.

En los resultados obtenidos se han formado dos grandes bloques: uno que abarca a directores/as en ejercicio, inspectores/as, docentes universitarios del ámbito de organización y dirección escolar y representantes de la Administración Educativa que superan el 50% de valoración y otro que corresponde a las otras opciones que no superan el 18%. Cabe señalar que, si bien en el presente estudio el profesorado universitario del ámbito de organización y dirección de empresas obtiene una valoración baja, en otros estudios como los de Tahir y cols. (2023) se indicaba que los programas de formación en gestión financiera eran percibidos como valiosos en la formación de directores/as. Estos resultados son debidos a que la muestra participante considera mayoritariamente que dicha formación en el ámbito de organización se puede realizar a partir de la experiencia de los propios profesionales de la educación, los cuales tienen experiencia en el ámbito educativo y, por lo tanto, consideran que no se requieren unos conocimientos tan genéricos y profundos sobre gestión financiera.

Como conclusión, este estudio nos ha permitido extraer la opinión de los profesionales de la educación sobre la formación de directores/as y manifestar la importancia que supone la formación, tanto anterior como posterior al nombramiento del cargo de director/a de centro. También cabe resaltar los beneficios de que los/las directores/as en ejercicio colaboren en la formación de directores/as debido a su experiencia y, a partir de esta investigación, se ha visto que las formaciones que se consideran más idóneas son cursos o seminarios y mentorías.

Como propuestas de mejora en la formación se sugiere que esta debería tener un carácter más práctico y, como indica Gümüş (2019), esta formación debería centrarse en las prácticas rutinarias profesionales de los/las directores/as para ayudarles, si es necesario, a realizar cambios en su gestión. Para ello se podrían utilizar herramientas, tal como ya se ha apuntado, el análisis de casos y la resolución de problemas/supuestos prácticos, que les permitiría aprender cómo poder gestionar problemas de una forma eficiente en el caso de que estos se produzcan durante el desempeño del cargo.

También se propone que la formación para la elaboración de proyectos de dirección debería realizarse antes del desempeño del cargo y sería interesante que se pudiera realizar durante la formación universitaria. Al igual sucede con el análisis e interpretación de la normativa debido a que ésta es importante, tanto a nivel de dirección como del propio personal docente. Respecto a quien debería impartir la formación sería bueno que fueran tanto directores/as en ejercicio, por su experiencia, como inspectores/as y docentes universitarios del ámbito de la organización escolar.

Como limitación de esta investigación se apunta el hecho de que se podría haber utilizado también algún instrumento cualitativo, como la entrevista, para poder profundizar más y entender mejor las respuestas dadas por los participantes.

Finalmente, una propuesta de mejora de esta investigación consistiría en hacer un estudio de las diferentes actividades formativas existentes, dirigidas a directores/as, para observar qué herramientas se están utilizando actualmente, cuando se imparten y por quien, así como el grado de satisfacción de los que hayan realizado dichas actividades. En base a los resultados obtenidos se podría optimizar cada vez más la formación de los/las directores/as. También se propone realizar entrevistas a los diferentes perfiles profesionales de la educación para así poder contrastar los resultados obtenidos.

Referencias

- Al Qadhi, S. (2022). Impact of cognitive coaching on self-efficacy, students, classroom management, and instructional practice in TEFL teacher. *Journal of Positive School Psychology*, 6(5), 8017-8026.
- Altopiedi, M. y Burgos, A. (2020). El papel del coach en la formación de directivos: Análisis de un programa específico. *Educar*, 56(1), 183-199. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1055>
- Azpillaga, V., Bartau, I., Aierbe, A. y Intxausti, N. (2021). Formación y desarrollo profesional docente en función del grado de eficacia escolar. *Revista de Educación*, 393, 155-179. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-489>
- Barrios, C., Camarero, M., Tierno, J. M., y Iranzo, P. (2015). Modelos y funciones de dirección escolar en España: el caso de Tarragona. *Revista Iberoamericana de Educación*, 67, 89-106. <https://doi.org/10.35362/rie670219>
- Bello, J. R. y López-Yáñez (2022). Distribución del Liderazgo y Éxito Escolar: Análisis de Redes Sociales en Escuelas Chilenas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(4), 5-29. <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.4.001>
- Brauckmann, S., Pashiardis, P. y Ärlestig, H. (2023). Bringing context and educational leadership together: fostering the professional development of school principals. *Professional Development in Education*, 49(1), 4-15. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1747105>
- Bush, T. (2018). Preparation and induction for school principals: Global perspectives. *Management in Education*, 32(2), 66-71. <https://doi.org/10.1177/0892020618761805>

- Clifford M., Larsen E., Lemke M., Chambers D. y Swanlund A. (2016). *Developing leaders: The importance and the challenges of evaluating principal preparation programs*. George W. Bush Institute and American Institutes for Research.
- Darling-Hammond, L., Wechsler, M. E., Levin, S. y Tozer, S. (2022). *Developing Effective Principals: What Kind of Learning Matters?* Learning Policy Institute.
<https://doi.org/10.54300/641.201>
- Day, C., Gu, Q. y Sammons, P. (2016). The Impact of Leadership on Student Outcomes: How Successful School Leaders Use Transformational and Instructional Strategies to Make a Difference. *Educational Administration Quarterly*, 52, 221-258.
<https://doi.org/10.1177/0013161X15616863>
- Dotres, J. L. (2020). *Effective elements of new principal induction programs in large urban school districts*. ProQuest Dissertations Publishing.
- Fred, A. y Bishen Singh, G. (2021). Instructional leadership practices in under-enrolled rural schools in Miri, Sarawak. *Asian Journal Of University Education*, 17(1), 165-176.
<https://doi.org/10.24191/ajue.v17i1.12694>
- Fuller E. J. y Hollingworth L. (2017). Questioning the use of outcome measures to evaluate principal preparation programs. *Leadership and Policy in Schools*, 17, 167-188.
<https://doi.org/10.1080/15700763.2016.1270332>
- Gairín, J. (2020). Los directivos como promotores de la mejora educativa. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 8, 228-256.
<https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.8508>
- García-Garnica, M. y Caballero, K. (2019). ¿La formación de los equipos directivos es suficiente para desempeñar prácticas eficaces de liderazgo pedagógico? Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(2), 83-106.
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9576>
- García-Martínez, I. e Higuera, L. (2018). La formación en el rol de la dirección eficaz en la comunidad autónoma de Andalucía. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 6(2), 84-109. <https://doi.org/10.17583/ijelm.2018.3103>
- Gates S. M., Hamilton L. S., Martorell P., Burkhauser S., Heaton P., Pierson A., . . . Gu K. (2014). *Preparing principals to raise student achievement*. RAND Corporation.
- Gómez Delgado, A. M. (2018). Luces y sombras en el nuevo modelo de Formación de Líderes escolares en España. *Cuadernos de Pedagogía*, 490, 73-78.
- Grissom, J. A., Egalite, A. J. y Lindsay, C. A. (2021). *How principals affect students and schools: A systematic synthesis of two decades of research*. The Wallace Foundation.
<https://doi.org/10.59656/EL-SB1065.001>
- Grissom, J. A., Mitani, H. y Woo, D. S. (2019). Principal preparation programs and principal outcomes. *Educational Administration Quarterly*, 55(1), 73-115.
<https://doi.org/10.1177/0013161X18785865>
- Gümüş, E. (2019). Investigation of mentorship process and programs for professional development of school principals in the USA: The case of Georgia. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 7(1), 1-41.
<https://doi.org/10.17583/ijelm.2019.3718>
- Gurr, D. y Drysdale, L. (2016). Practicing successful and effective school leadership: Australian and Pacific perspectives. En P. Pashiardis y O. Johansson (Eds.), *Successful school leadership: international perspectives* (pp. 139-153). Bloomsbury.
<https://doi.org/10.5040/9781474270984.ch-010>
- Hayes, S. D. y Mahfouz, J. (2020). Principalship and mentoring: A review of perspectives, evidence, and literature 1999-2019. *Research in Educational Administration and Leadership*, 5(3), 722-751. <https://doi.org/10.30828/real/2020.3.4>

- Iranzo, P., Camarero, M., Tierno García, J. M. y Barrios, R. (2018). Formación para la función directiva en la escuela: El caso de Tarragona (Cataluña). *Bordón*, 70(2), 57-72.
<https://doi.org/10.13042/Bordon.2018.54487>
- Lasater, K., Smith, C., Pijanowski, J. y Brady, K. P. (2021). Redefining mentorship in an era of crisis: responding to Covid-19 through compassionate relationships. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 10(2), 158-172.
<https://doi.org/10.1108/IJMCE-11-2020-0078>
- Llorent, V., Cobano, V. y Navarro, M. (2017). Liderazgo pedagógico y dirección escolar en contextos. *Revista Española de Pedagogía*, 75(268), 541-564.
<https://doi.org/10.22550/REP75-3-2017-04>
- McCarthy M. (2015). Reflections on the evolution of educational leadership preparation programs in the United States and challenges ahead. *Journal of Educational Administration*, 53, 416-438. <https://doi.org/10.1108/JEA-03-2014-0045>
- McCracken, N.A. (2017). Principals' perceptions of professional development [Tesis Doctoral]. School of Education, University of Pittsburgh.
- Ming Yu, W. (2018). Critical incidents as a reflective tool for professional development: An experience with in-service teachers. *Reflective Practice*, 19(6), 763-776.
<https://doi.org/10.1080/14623943.2018.1539652>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). *Datos y cifras Curso escolar 2021/2022*. Secretaría General Técnica.
- Mohd, L., Berhandden, M., Ali, M. F., Abdullah, A. H. y Hamzah, M. H. (2023). Principals' views on continuing professional development programmes: Evidence from Malaysia. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(2), 440-480.
<https://doi.org/10.1177/1741143221988953>
- Muñoz, G., Amenábar, J. y Valdebenito, M.J. (2019). Formación de directivos escolares en Chile: situación actual, evolución y desafíos de su oferta. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(2), 43-65.
<https://doi.org/10.15366/reice2019.17.2.003>
- Ni Y., Hollingworth L., Rorrer A. y Pounder D. (2017). The evaluation of educational leadership preparation programs. En M. Young y G. Crow (Eds.), *The handbook of research on the education of school leaders* (pp. 285-307). Routledge.
- Nieto, J. M. y Alfageme, M. B. (2017). Enfoques, metodologías y actividades de formación docente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(3), 63-81.
- Petridou, A., Nocolaidou, M. y Karagiorgi, Y. (2017). Exploring the impact of professional development and professional practice on school leaders' self-efficacy: A quasi-experimental study. *School Effectiveness and School improvement*, 28(1), 56-73.
<https://doi.org/10.1080/09243453.2016.1236734>
- Rushing, K.J. (2022). *The professional learning and development of principals and assistant principals*. [Tesis doctoral]. Auburn University.
- Sebastian, J., Camburn, E.M. y Spillane, J.P. (2018). Portraits of principal practice: Time allocation and school principal work. *Educational Administration Quarterly*, 54(1), 47-84.
<https://doi.org/10.1177/0013161X17720978>
- Silva, P., Del-Arco, I. y Flores, O. (2018). La formación de directores escolares en Cataluña. Lecciones aprendidas a cinco años del decreto de dirección. *Bordón*, 70(1), 109-124.
<https://doi.org/10.13042/Bordon.2017.49427>
- Tahir, L., Aziz, N., Ali, M., Yasin, M., Hamzah, L. y Hasnor, H. (2023). Leadership development programmes perceived as important by Malaysian primary deputy principals: Do demographic factors matter? *Asian Journal of University Education*, 19(2), 320-338. <https://doi.org/10.24191/ajue.v19i2.22298>

- Tai, M. K. y Kareem, O. (2020). Headteacher change leadership competency: A study in Malaysian primary schools. *Professional Development in Education*, 46(2), 292-305. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1561494>
- Tintoré, M. y Carrillo, C. (2022). La mentoría en los programas de formación de directores escolares: revisión de la literatura. *Bordón*, 74(1), 159-179. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2022.90003>
- Tintoré, M. y Gairín, J. (2022). Tres décadas de investigación sobre liderazgo educativo en España. Un mapeo sistemático. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(3), 5-24. <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.3.001>
- Vanblaere, B. y Devos, G. (2016). Exploring the link between experienced teachers' learning outcomes and individual and professional learning community characteristics. *School effectiveness and school improvement*, 27(2), 205-227. <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1064455>
- Vázquez, S., Liesa, M. y Bernal, J. L. (2015). Análisis de la formación en liderazgo en las organizaciones educativas: un estudio en la Comunidad Autónoma de Aragón. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 39-54. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.3.194881>
- Vázquez, S., Liesa, M. y Bernal, J. L. (2016). El camino hacia la profesionalización de la función directiva: el perfil competencial y la formación del director de centros educativos en España. *Perfiles Educativos*, 38(151), 158-174.
- Wang, E.L., Gates, S.M., Herman, R., Mean, M., Perera, R., Berglund, T., Whipkey K. y Andrew, M. (2018). *Launching a redesign of university principal preparation programs: partners collaborate for change*. RAND Corporation. <https://doi.org/10.7249/RR2612>
- Warnock, J. M., Gibson-Sweet, M. y van Nieuwerburgh, C.J. (2022). The perceived benefits of instructional coaching for teachers. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 11(3), 328-348. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-01-2021-0030>
- Wildflower, L. y Brennan, D. (2015). *The handbook of knowledge-based coaching: From theory to practice*. John Wiley & Sons.

Breve CV de los/as autores/as

Montserrat Tesouro Cid

Profesora Titular del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Girona. Es Doctora en Psicología por la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) desde el año 1995 y tiene dos Másteres. Es investigadora principal del grupo de investigación Bitacola de la Universidad de Girona (Equipo de Investigación Colaborativa para la Mejora Curricular, Organizativa y de la Orientación en Educación). Tiene diferentes líneas de investigación y ha participado, tanto en proyectos de investigación nacionales como internacionales: 4 europeos, 4 financiados por el Ministerio. Ha publicado más de 50 artículos indexados. Email: montse.tesouro@udg.edu

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0704-4615>

Joan Puiggalí Allepuz

Profesor del área de MIDE del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Girona. Es Doctor por la Universidad de Girona desde el año 2012 y tiene un máster realizado en la Universidad Autónoma de Barcelona. Es miembro de un grupo de investigación consolidado desde 2001.

También figura como miembro en 17 proyectos de investigación y dispone de más de 25 artículos en revistas indexadas. Es experto en Investigación Educativa y en análisis de datos, tanto cuantitativos como cualitativos. Email: joan.puiggali@udg.edu

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0647-5317>