

Desarrollo de prácticas de “liderazgo exitoso” en la dirección escolar

Teoría fundamentada a partir del testimonio de directores escolares en Andalucía, España

FRANCISCO JAVIER AMORES FERNÁNDEZ* | MAXIMILIANO RITACCO REAL**

El estudio avanza en el análisis del desarrollo del liderazgo exitoso de los directivos escolares en Andalucía (España). Se cuenta con un diseño metodológico de corte cualitativo e interpretativo que indaga en las percepciones y valoraciones de 30 directivos escolares acerca de las posibilidades de desarrollar diferentes prácticas de liderazgo exitoso. Para el análisis de la información se utiliza *software* especializado; de esta forma se refleja el proceso de teoría fundamentada (codificación teórica, abierta, axial y selectiva). Los resultados evidencian una serie de categorías emergentes que responden a la (im)posibilidad en el desarrollo del liderazgo exitoso. Se otorga un índice de frecuencia categorial (IFC) que permite identificar y organizar el peso de la información. La discusión y conclusiones se centran en un enfoque transversal tanto de los resultados como del objetivo de investigación y que se reportan en el artículo.

The present study analyzes the successful leadership development practices of several school headmasters in Andalusia (Spain). In order to do this, we developed a qualitative and interpretive methodological design that investigates the perceptions and evaluations of 30 school headmasters regarding the possibilities of developing different successful leadership practices. Data analysis was carried out through specialized software, thus reflecting the grounded theory process (theoretical, open, axial and selective coding). The results show a series of emerging categories that respond to the (im)possibility of the development of successful leadership. In order to identify and organize the weight of the available information we established a categorical frequency index (CFI). The discussion and conclusions focus on a cross-sectional approach to both the results and the objective of our research reported in this article.

Recepción: 21 de mayo de 2019 | Aceptación: 28 de octubre de 2020

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.174.59414>

- * Profesor contratado doctor del Departamento de Didáctica de la Universidad de Cádiz (España). Doctor en Ciencias de la Educación. Líneas de investigación: fracaso escolar; atención a la diversidad; liderazgo pedagógico. Publicaciones recientes: (2019, en coautoría con M. Ritacco), “Capacidades del liderazgo pedagógico en la dirección escolar de centros ubicados en zonas de riesgo social: un estudio cualitativo”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 24, núm. 81, pp. 375-402; (2016, en coautoría con C. Moral y M. Ritacco), “Liderazgo distribuido y capacidad de mejora en centros de educación secundaria”, *Estudios sobre Educación*, vol. 30, pp. 115-143. CE: franciscojavier.amores@uca.es
- ** Profesor titular de universidad del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Granada (España). Doctor en Ciencias de la Educación. Líneas de investigación: fracaso escolar; liderazgo pedagógico. Publicaciones recientes: (2019), “El modelo español de dirección escolar y sus implicaciones en el desarrollo del liderazgo pedagógico en Andalucía. Un estudio cualitativo”, *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, vol. 37, núm. 1, pp. 147-164; (2018, en coautoría con F.J. Amores), “Dirección escolar y liderazgo pedagógico: un análisis de contenido del discurso de los directores de centros educativos en la Comunidad Autónoma de Andalucía (España)”, *Educação e Pesquisa*, vol. 44, pp. 1-23. CE: ritacco@ugr.es

Palabras clave

Liderazgo escolar
Dirección escolar
Mejora educativa
Organización escolar
Teoría fundamentada

Keywords

School leadership
School management
Educational improvement
School organization
Grounded theory

INTRODUCCIÓN¹

Hoy más que nunca se habla de la necesidad de mejorar la escuela como una prioridad en la agenda educativa. En la búsqueda de estrategias más efectivas para ello se pone de relieve al liderazgo escolar como un factor capaz de incrementar los resultados de aprendizaje del alumnado (Day, 2015; Ko *et al.*, 2015; Leithwood, 2009; Walker *et al.*, 2015).

En este marco, la literatura e investigaciones especializadas han asignado a la dirección escolar con capacidad de liderazgo el rótulo de factor decisivo para la mejora del aprendizaje. Esto deriva de un itinerario de más de cuatro décadas de estudios educativos iniciados en el contexto anglosajón con el informe Coleman (Coleman *et al.*, 1966), el cual confirmaba el valor que añade un liderazgo eficaz o exitoso de la dirección escolar en el desarrollo educativo del alumnado (Bolívar, 2019; Moos *et al.*, 2011).

Partimos de este fundamento con el fin de analizar cómo se desarrolla el liderazgo escolar de los directivos escolares en Andalucía (España). El marco de referencia del análisis considera prácticas de liderazgo escolar exitoso recogidas en los aportes de expertos en el área (Day *et al.*, 2016; Leithwood, 2009; Elmore, 2010, etc.). Dicha aproximación responde a una mirada integradora de los ya reconocidos enfoques de liderazgo pedagógico, transformacional y distribuido.

Somos conscientes de la complejidad estructural del modelo de dirección escolar en España (así como de sus inercias sociohistóricas), por ello, hemos centrado nuestra atención en lo que sucede cuando los directivos escolares pretenden desarrollar prácticas de liderazgo escolar exitoso. En la búsqueda de explicaciones e interpretaciones a dicha cuestión se consideró idóneo un método cualitativo de investigación que indague en las percepciones y valoraciones de los directivos escolares.

Los resultados son propios de una investigación cualitativa desde el paradigma interpretativo (Gu *et al.*, 2018; Smith *et al.*, 2009). Concretamente, en este trabajo exponemos una síntesis de la codificación teórica, abierta, axial y selectiva perteneciente al análisis de contenido y la teoría fundamentada.

EL LIDERAZGO ESCOLAR EXITOSO. IMPLICACIONES EN LA DIRECCIÓN ESCOLAR

Entendemos por liderazgo la capacidad de ejercer influencia sobre otras personas más allá del uso del poder o la autoridad formal (Bolívar, 2014). En este sentido, si bien el liderazgo escolar es reconocido, *a priori*, a la dirección escolar, ya que es el agente designado formalmente para dirigir un centro educativo, no son excepcionales los casos donde el liderazgo es asumido por otro/s sujeto/s dentro de la escuela (Bolívar, 2020; Day y Gurr, 2014). Por ello, se pretende considerar al liderazgo como una facultad deseable del director mientras esta competencia se amplía al resto de la organización. Por esta línea emerge el enfoque de liderazgo distribuido, mismo que presta particular atención al profesorado y su contacto directo con el alumnado (Leithwood, 2009).

Otra propuesta teórico-investigativa refiere a un liderazgo pedagógico de la dirección escolar (Ko *et al.*, 2015) y entiende al director escolar como un profesional de la educación para la mejora del aprendizaje del alumnado (Spillane y Lowenhaupt, 2020; Elmore, 2010). Desde esta perspectiva se refuerzan aspectos relacionados con la capacidad de intervención pedagógica del director, tanto para modelar la estructura organizacional como para el asesoramiento pedagógico (respecto de la calidad curricular, el tiempo de enseñanza, metodología, programaciones, etc.).

¹ La investigación que da lugar a este artículo forma parte del proyecto I+D+i: “Comunidades de práctica profesional y mejora de los aprendizajes: liderazgos intermedios, redes e interrelaciones. Escuelas en contextos complejos”. Referencia PID2020-117020GB-I00. Agencia Estatal de Investigación. Convocatoria 2020 de “Proyectos de I+D+i”.

Finalmente, se hace referencia a un liderazgo transaccional-transformacional, el cual propone un balance entre actividades de gestión administrativa (transaccionales) y motivacionales (transformacional). Este enfoque hace hincapié en lo último, es decir, en la cohesión y compromiso socio-profesional, el trabajo colaborativo, una visión compartida del centro, etc. (Leithwood, 2009; Robinson *et al.*, 2008). Pero más allá de la diferenciación entre los enfoques aludidos, se debe ser riguroso en que el fin último de cualquier tipo de liderazgo es,

ineludiblemente, la mejora del desarrollo educativo del alumnado (Bolívar, 2019; Day, 2015).

En referencia a la dirección escolar, en las últimas dos décadas se ha avanzado en integrar dichos enfoques del liderazgo. Expertos en el tema (Day *et al.*, 2016; Leithwood, 2009; Elmore, 2010; etc.) han consolidado el enfoque teórico investigativo del liderazgo exitoso de la dirección escolar desde las perspectivas distribuida, pedagógica y transformacional. En el Tabla 1 se esquematiza un resumen de sus dimensiones, prácticas y el tipo de liderazgo que abarca:

**Tabla 1. Liderazgo exitoso de la dirección escolar
Dimensiones, prácticas y enfoques de liderazgo**

Dimensión	Práctica y sujetos	Liderazgo exitoso		
		Pedag.	Transf.	Distrib.
Definir la visión, los valores y la dirección	<ul style="list-style-type: none"> • Crear un ambiente colaborativo (profesorado) • Establecer directrices comunes (profesorado) • Establecer niveles de exigencia (profesorado) • Resolución de conflictos (profesorado, alumnado, familias) 	x	x	x
Mejorar la enseñanza y el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Intervención en las programaciones de aula (profesorado) • Incentivar el trabajo por competencias (profesorado) 	x		x
Curricular	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptar y desarrollar el currículo (equipo directivo, profesorado) 	x		
Desarrollo de calidad docente	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer la autoevaluación (profesorado) • Potenciar la formación del profesorado 		x	x
Materializar la mejora	<ul style="list-style-type: none"> • Ejercer influencia en el desarrollo educativo 			

Fuente: elaboración propia a partir de Bolívar, 2019, 2020; Day *et al.* (2016); Leithwood (2009); Elmore (2010).

La Tabla 1 nos permite acercarnos al análisis de la dirección escolar mediante el prisma del liderazgo exitoso. Sus dimensiones y prácticas comprenden al rol directivo desde un enfoque interaccionista y constructivista que reconoce su naturaleza social (Day, 2017). Al respecto, Day *et al.* (2016: 19) sostienen que: “el liderazgo exitoso sólo es posible en un contexto, con unas acciones concretas, y unos sujetos que hacen para construir y sostener la mejora de los resultados del alumnado”.

En esta línea, se subraya la necesidad de que los directivos integren una visión de contexto sobre sus escuelas y sean capaces de

influir en el grado de compromiso y la cultura escolar (Gu *et al.*, 2018; Day, 2015). Los directivos escolares con capacidad de desarrollar prácticas de liderazgo exitoso inciden en las condiciones con las que el personal podrá maximizar los resultados de los alumnos. Como comenta Elmore (2010: 13) “el éxito del liderazgo del director se debe a su amplia visión acerca del fenómeno educativo y a emplear una multitud de estrategias que abarcan todos los niveles de la escuela, sobre las cuales construyen y sostienen el éxito”. En este marco, se reconoce la capacidad de seleccionar, combinar y acumular estrategias en función

de las necesidades de los docentes y alumnos (Wahlstrom y Louis, 2008).

UN MARCO COMPLEJO PARA EL LIDERAZGO EXITOSO DE LA DIRECCIÓN ESCOLAR EN ESPAÑA

En el contexto español, el desarrollo del liderazgo de la dirección escolar es un tema complejo. La larga y latente transición del modelo de dirección administrativista-burocrático al post-burocrático (Bolívar, 2014; 2020) sitúa al “caso español” como un “híbrido” resultante de sucesivas reformas legislativas que nunca llegaron, en calidad y sentido, a materializarse en la práctica (Viñao, 2004). Por ello, es generalizado el debate acerca de ciertos aspectos que habría que atender para favorecer el desarrollo de un liderazgo exitoso, entre otros: la dicotomía “directores y/o profesores” en el cargo, la discontinuidad por el cargo directivo, la debilidad estructural en el diseño de entornos de mejora y la variabilidad de sus tareas (Bolívar, 2019; Ritacco y Segovia, 2015).

En el año 2006, con la aprobación de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) se inscribió un conjunto de “orientaciones de cambio” respecto a la dirección escolar: incrementar la descentralización y la autonomía pedagógica, des-corporativizar el sistema de elección, crear itinerarios de profesionalización directiva y aumentar el grado de responsabilidad por los resultados de aprendizaje, entre otras. Desde el ámbito académico-investigativo también se propuso reconfigurar la función directiva y su estatus (Ritacco, 2019; Moral y Amores, 2014). Entre otras propuestas se planteó: empoderar la intervención pedagógica, otorgar más apoyos y recursos, elevar la profesionalización y formación específica, aumentar la potestad disciplinaria e incrementar el dominio en la gestión del personal. Sin embargo, al momento de materializar estas

cuestiones se constató cómo las inercias tradicionalistas de la cultura escolar configuran una estructura rígida y fragmentada que reduce el margen de maniobra de los directivos en sus centros (Ritacco y Bolívar, 2016; Bolívar, 2014; Moral *et al.*, 2016).

METODOLOGÍA

La metodología responde al enfoque interpretativo de investigación (Popkewitz, 1988). El contenido testimonial de los datos define la idoneidad de su corte cualitativo (Smith *et al.*, 2009). El diseño metodológico procuró captar, analizar y organizar la información plasmada en los testimonios; objetivar las creencias, percepciones y valoraciones del discurso, y así comprender las subjetividades relativas al tópico del estudio. Como técnica de estructuración de la información se aplica el análisis de contenido y su ensamblaje con la teoría fundamentada (Flick, 2012; Ávila de Lima, 2013).

Muestra de informantes y centros educativos

Se seleccionaron 30 centros de educación secundaria de la comunidad autónoma de Andalucía (España) bajo los siguientes criterios: a) financiados con fondos públicos; b) índice socioeconómico y cultural (ISEC);² y c) oferta educativa de los centros (planes y programas).

Los criterios que perfilaron la muestra de sujetos informantes fueron: a) haber ocupado, al menos, un periodo en el cargo directivo (cuatro años); b) poseer una trayectoria de innovación (planes y programas); y c) haber formado parte de procesos de mejora educativa.

Instrumento de recogida de información

Con la intención de obtener una radiografía situacional de los contextos se realizaron 30 entrevistas en profundidad (Vallés, 2009). El guion de entrevista fue diseñado en función

² Elaborado por la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa e integrado en el diseño de pruebas de evaluación y diagnóstico (LOE, 2006). Indicadores ISEC: a) ingresos económicos-recursos de hogar; b) formación de los padres; y c) ocupación.

de los objetivos metodológicos y estructurado en tres áreas de indagación: a) desarrollo de la dirección escolar (funciones, tareas, intervención); b) desarrollo del liderazgo exitoso y sus prácticas (Tabla 1); y c) impacto de su tarea en el desarrollo educativo del alumnado.

Proceso de análisis y estructuración de los datos

Para la reducción y categorización de los datos se aplicó el análisis de contenido y su ensamblaje con la teoría fundamentada.

Codificación teórica. Supuso la interpretación de las entrevistas en un intercambio dialéctico entre el fundamento teórico y la información recogida. La comparación y la asignación de códigos (en el texto) permitieron identificar unidades de registro (UR).

Codificación abierta. Extrajimos las UR del texto y realizamos un “primer vuelco” de dichas unidades (selección, organización); así emergieron las categorías referentes a prácticas de liderazgo exitoso de la dirección escolar (Tabla 1). Las UR cambiaron su nomenclatura a unidades de análisis (UA). Aumentamos el nivel de especificación del análisis categorial en un “segundo vuelco” de manera que las UA se reorganizaron por la orientación del discurso (Rn^3-Rp^4). Asignamos un índice de frecuencia categorial (IFC) a cada categoría.

Codificación axial. Profundizamos en el análisis de las categorías y organizamos su contenido en subcategorías. Se seleccionaron fragmentos de texto como fundamento categorial.

Codificación selectiva. Se elaboró el planteamiento narrativo situando el tópico del estudio en los contextos investigados. Se pretendió otorgar sentido y coherencia a las categorías (y subcategorías) emergentes.

En todo este proceso destacamos la utilización del software NVIVO 9, el cual fue de ayuda en tareas ciertamente repetitivas (transcripción, memos, recuento de referencias, etc.) y en el cálculo de frecuencias.

RESULTADOS

Codificación abierta. Categorías emergentes, IFC y orientación del discurso

En la Tabla 2 las categorías se organizan por el recuento de sus referencias totales (IFC-RT). Se observa el grado de presencia de las UA categorizadas en las prácticas del liderazgo exitoso.

Tabla 2. Índice de frecuencia categorial (IFC) por categorías (prácticas de liderazgo exitoso)

Categorías Prácticas de liderazgo exitoso	TOTAL (IFC-RT)
Establecer directrices comunes	121
Influir en el desarrollo educativo	114
Resolución de conflictos	96
Establecer niveles de exigencia	93
Incentivar la formación del profesorado	86
Crear un ambiente colaborativo	83
Intervención en las programaciones de aula	80
Establecer la autoevaluación	73
Adaptar y desarrollar el currículo	52
Incentivar el trabajo por competencias	21
Totales	819

Fuente: elaboración propia.

³ Referencias positivas: percepciones y valoraciones de posibilidad de desarrollar alguna práctica.

⁴ Referencias negativas: percepciones y valoraciones de imposibilidad de desarrollar alguna práctica.

La Tabla 3 destaca con una alta frecuencia de aparición en el discurso de las siguientes prácticas: establecer directrices comunes (121 IFC); influir en el desarrollo educativo (114 IFC); resolución de conflictos (96 IFC); y establecer niveles de exigencia (93 IFC). Al relacionar estos datos con la Tabla 1 se constata que el discurso hace hincapié en prácticas del liderazgo directivo asociadas a la dimensión

“definir la visión, los valores y la dirección”, sin obviar que el segundo IFC más alto refiere a la influencia directiva en el desarrollo educativo del alumnado. Se minimiza la presencia de prácticas asociadas a las dimensiones “mejorar la enseñanza y el aprendizaje” y “currículo”: incentivar el trabajo por competencias (21 IFC); adaptar y desarrollar el currículum (52 IFC); y establecer la autoevaluación (73 IFC).

**Tabla 3. Desarrollo de prácticas del liderazgo exitoso. IFC por Rp y Rn
Organización por diferenciales (D)**

Categorías nominales Prácticas de liderazgo pedagógico	Referencias (UR-I)				
	Total (IFC-RT)	Positivas (IFC-Rp)	Negativas (IFC-Rn)	Diferencial (IFC-D)	Diferencial (grupo)
Influencia del desarrollo educativo	114	78	-36	(+) 42	1º grupo Positivo
Resolución de conflictos	96	68	-28	(+) 40	
Adaptar y desarrollar el currículum	52	30	-22	(+) 8	2º grupo Positivo
Crear un ambiente colaborativo	83	42	-41	(+) 1	
Establecer directrices comunes	121	59	-62	(-) 3	Positivo moderado
Establecer niveles de exigencia	93	45	-48	(-) 3	Negativo moderado
Incentivar el trabajo por competencias	21	3	-18	(-) 15	3º grupo Negativo
Intervención en programaciones de aula	80	29	-51	(-) 22	
Establecer la autoevaluación	73	17	-56	(-) 39	
Formación del profesorado	86	19	-67	(-) 48	
Totales	819	394	-429	(-35)	

Fuente: elaboración propia.

La Tabla 3 centra la atención en la orientación del discurso (tenor positivo (Rp), o negativo (Rn) en las categorías de prácticas del liderazgo exitoso. El recuento general resulta un tenor levemente negativo del discurso (Rn -466 > Rp 424=D -42). Esto cambia si atendemos a los diferenciales por categoría: se observa que 7 de las 11 categorías poseen un diferencial negativo. Por otro lado, el peso de la información es muy marcado en 4 de las 11 categorías (dos en positivo y dos en negativo).

Las categorías se organizaron por diferenciales al aplicar el criterio de paridad numérica (Clairin y Brion, 2001). Destaca un primer grupo de prácticas: “influencia en el desarrollo

educativo” y “resolución de conflictos” (convivencia), que fueron las más referenciadas positivamente y con un claro diferencial positivo. Un segundo grupo de presencia intermedia con cierto balance al distribuir sus UA, con una tendencia moderada positiva: “adaptar y desarrollar el currículum”, y “crear un ambiente colaborativo”. Lo mismo ocurre con “establecer directrices comunes”, “establecer niveles de exigencia”, y “establecer trabajo por competencias”, aunque con tenor negativo moderado. Finalmente, un tercer grupo evidentemente negativo en el que emergen: “intervención de programaciones de aula”, “establecer procesos de autoevaluación”, e “incentivar

la formación del profesorado". Todas ellas de corte pedagógico.

Codificación axial y codificación selectiva. Las subcategorías y la dimensión narrativa de los datos

El hilo narrativo se abre con la categoría "resolución de conflictos". Atendiendo a Louis *et al.* (2010), en un marco de liderazgo exitoso resolver conflictos de forma comprensiva y positiva es una vía para construir relaciones dentro de la comunidad escolar, en tanto que involucra al personal con un respaldo de confianza sobre su trabajo. Al respecto, el análisis de los datos evidencia que los directivos demuestran un elevado interés por esta práctica (tercera más referenciada), unido a un tenor muy positivo en el discurso (segundo diferencial positivo). Así fue manifestado:

[Resolución de conflictos comprensiva y positiva] el conflicto ofrece posibilidades de mejora y cambio educativo (C3)⁵ ...la resolución debe ser inmediata, proporcionada y con un carácter educativo, no sancionador (C13) ... cuando resuelvo un conflicto estoy manteniendo el buen clima de trabajo y convivencia (C24) ...al resolver un problema, un enfrentamiento, el profesorado se siente respaldado y el alumnado va comprendiendo cuáles son los valores que promulgamos (C12).

Se observa cómo por medio de esta práctica los directivos transmiten una escala de valores (buena convivencia, comprensión, etc.), lo que Leithwood (2009) denominaría "alinear valores" (transmitir, proyectar) desde el liderazgo hacia los sujetos educativos. Sin embargo, no podemos omitir aquellos casos en donde la resolución de conflictos sobrecarga la agenda diaria de los directivos y reduce su margen de maniobra:

[Resolución de conflictos requiere tiempo y dedicación] La mayoría del tiempo estamos resolviendo problemas, no tenemos tiempo para lo pedagógico (C1) ...este curso he tenido que hacerme cargo de casi todos los conflictos y problemas, es agotador (C19). Los directores, en general, nos dedicamos a resolver conflictos (C25) ...mucho tiempo dedico a resolver conflictos, demasiado... (C14).

Más adelante, los directivos consideran que su práctica influye en el desarrollo educativo, ya que existe una elevada tendencia a creer en ello (segunda categoría más referenciada y primer diferencial positivo). Ahora bien, los factores que se asocian a esta valoración positiva son diversos. Vinculado a la categoría anterior, los directivos sitúan su influencia dentro de una dimensión socio-personal:

[Construir buena convivencia y un clima de aprendizaje] ...colaboro en la mejora del aprendizaje desde la convivencia (C2) ...aportó tranquilidad a las aulas ...una buena convivencia nos permite avanzar en los resultados de aprendizaje (C18) ...respaldo al profesorado con un buen clima de convivencia, eso impacta en los resultados ...estoy por detrás, aseguro el clima de trabajo (C27) ...mi aporte a la mejora de resultados es potenciar la convivencia y las relaciones personales (C3).

Paralelamente, los directivos actúan en el plano organizativo. Siguiendo a Day y Leithwood (2007) se constató que rediseñar intencionadamente las estructuras organizativas de la escuela para brindar mayores oportunidades de aprendizaje al alumnado es una práctica de liderazgo exitoso. Esta cuestión está presente en los testimonios y suele suponer tomar decisiones en varios niveles del centro educativo:

⁵ Nomenclatura de codificación de los entrevistados: C1 al C10 = director/a de centros educativos ISEC alto; C11 al C20 = director/a de centros educativos ISEC medio; C21 al C30 = director/a de centros educativos ISEC bajo.

[Rediseñando la estructura organizativa] gran parte de mi función está en la organización del centro ...combinar las medidas de atención a la diversidad, hacer grupos flexibles, desdobles ...ahí anoto mi aporte en el rendimiento académico (C1) ...la reorganización de la estructura del centro es de la dirección, es nuestro aporte en la mejora de resultados ... he flexibilizado los tiempos, establecido un modelo de rotación del profesorado (C15) ... mi influencia en los resultados es indirecta ... no estamos dentro de las clases pero puedo establecer medidas organizativas para trabajar mejor ...he aprovechado los recursos y la estructura de los planes y proyectos y la he combinado con la atención a la diversidad (C30).

Otro aspecto es el aporte del departamento de orientación y de la jefatura de estudios. Los fragmentos aluden a rasgos de liderazgo distribuido que diluye la centralidad directiva mientras otros agentes asumen tareas de liderazgo (Harris, 2013). Como comentan Bryk y Schneider (2002: 3) acerca del liderazgo exitoso: “una forma de crear confianza relacional y organizacional es cuando los directivos construyen capacidades de liderazgo en el personal a través de la distribución de responsabilidades”:

[El departamento de orientación y la jefatura de estudios] Mi orientador y mi jefe de estudio son mis figuras clave en la mejora de resultados ...son mis manos a nivel organizativo y coordinativo (C4) ...he tenido la suerte de tener un jefe de estudios y una orientadora que son vitales para conseguir mejores resultados (C11) ...dado que la figura del director suele ser vista como un representante de la administración, el jefe de estudios y el orientador tienen una notable influencia para coordinar al personal ...son mi equipo diplomático ...sin ellos mi influencia en los resultados sería mínima (C27).

Sin embargo, no podemos omitir las limitaciones del “alcance” directivo en esta práctica.

Producto de la inercia histórica y una cultura escolar rígida, en ciertos casos el empoderamiento del profesorado se malinterpreta (Ritacco, 2019; Viñao, 2004) y se enfrentan serias limitaciones para el asesoramiento pedagógico acerca del trabajo del aula:

[El nivel del aula] ...nos metemos muy poco a lo que sucede dentro del aula, es una cosa casi sagrada, y creo que se podrían mejorar los resultados aún más si pudiese (C6) ...mi influencia en los resultados está limitada, yo estoy desde fuera ...entrar en un aula es impensable ...el aula es territorio del profesor (C13) ...el profesorado entiende que el aula es “suya” ...los directivos no tenemos capacidad ni autoridad para influir ahí ...los profesores suelen ser reticentes y es una pena (C22).

En la práctica, respecto de “adaptar y desarrollar el currículo” se evidencia una moderada orientación positiva del discurso. Como afirma Day (2017), en referencia al liderazgo exitoso, se trata de rediseñar el currículo como una forma de extender el compromiso ampliando las oportunidades de aprendizaje. En este menester es posible observar ciertos rasgos organizativos para tener en cuenta:

[Equipo técnico de coordinación] Tenemos un tiempo y un espacio para hacer propuestas y adaptaciones curriculares, es en el equipo de coordinación pedagógica (C11). Para cuestiones curriculares, el equipo de coordinación pedagógica está funcionando ...hacemos reajustes según las necesidades del alumnado (C5) ...establecemos los reajustes curriculares que se preparan en el equipo técnico de coordinación ... flexibilizamos al máximo el currículum (C22).

Sin embargo, el alcance en temas curriculares se agota al llegar al nivel del aula, donde se reitera la falta de correspondencia entre el plano coordinativo-organizativo y la puesta en práctica:

[Correspondencia curricular con el trabajo del aula] adaptamos el currículo, pero hay una brecha entre los papeles y la realidad de la clase (C15) ...los departamentos elaboran su programación curricular, pero ahí se acaba, el aula es propiedad de cada profesor (C23) ...no se entiende muy bien cómo poner en práctica las estrategias curriculares acordadas, es que luego en el aula muchos prefieren seguir con el libro de texto (C1).

En esta línea se inscribe la práctica de “intervención en las programaciones de aula”, la cual presenta un nivel intermedio de citación (séptima) aunque en la orientación es negativa (tercera). Se reitera la dificultad de los directivos para incursionar en aspectos relacionados con el contexto del aula, a pesar de que lo pedagógico debería ser un plano para el asesoramiento y la crítica constructiva por ser uno de los pilares de un liderazgo exitoso (Day y Gurr, 2014). Al respecto se mencionaron limitaciones:

[Implicación y responsabilidad pedagógica del profesorado] ...la elaboración de las programaciones didácticas es mecánica, impersonal, e inadecuada ...prima el libro (C4) ... usar el libro de texto hace que no haya coherencia con la realidad de muchas programaciones didácticas (C25) ...los departamentos elaboran las programaciones por competencias, [pero] en la práctica diaria el profesorado suele recurrir al libro de texto (C15).

Es en estas situaciones donde se espera que los directivos asuman la dimensión pedagógica del liderazgo exitoso. No obstante, coinciden en que es una cuestión de autoridad:

[Autoridad directiva] no tengo autoridad pedagógica real sobre las programaciones didácticas (C3) ...las programaciones dependen de los jefes de departamento y aquí no se implican demasiado ...me falta autoridad (C20) ...que se respeten las programaciones de aula es

un tema de autoridad, una autoridad que no tengo y que en ese plano el profesorado no me reconoce (C22).

Al referirse a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, Day (2017) comenta que el liderazgo exitoso de los directores no debe limitarse a proporcionar un ambiente positivo de trabajo, sino que incluye también dar asesoramiento pedagógico al profesorado acerca de modelos, enfoques y técnicas alternativas que podrían ser más efectivos en aula.

En sintonía, el hilo narrativo avanza hacia la práctica de “incentivar el trabajo por competencias”. Al igual que la anterior, esta categoría presenta un diferencial negativo (cuarto) y regularidades que hay que considerar. Los entrevistados son conscientes de que las competencias se deben trabajar en el aula y que ello depende de la formación del profesorado:

[Administración - formación del profesorado] el currículum va por competencias y debe reflejarse en el aula ...el problema radica en la falta de formación del profesorado (C2) ...la consejería no se preocupó en formarnos bien en competencias, por eso nos resistimos en la práctica (C14) ...el profesorado no está preparado para enseñar por competencias y no lo hace ...falta práctica ...la administración ha propuesto una formación muy teórica (C27).

Sin embargo, si bien se identifica que la formación del profesorado es una limitación “externa”, no se justifica la falta de implicación profesional:

[Implicación-disponibilidad del profesorado] ...tampoco hay disposición, ni tiempo, para evaluar y trabajar por competencias y ahí poco puedo hacer (C13) ...me gustaría que todos estemos trabajando las competencias, pero si hay gente que se resiste, no los puedo obligar, ya sabes que el aula es un espacio en donde no me puedo meter (C14).

En esta línea, es posible establecer un paralelismo con la categoría “establecer la autoevaluación”. Leithwood (2009) supone que la dirección debería conducir al profesorado hacia procesos de reflexión acerca de su tarea pedagógica; no obstante, el tenor negativo (segundo), denota resistencias como las ya mencionadas:

[Planteamiento de la administración educativa] La autoevaluación no está bien diseñada por la administración ...falta formación y una aproximación práctica (C4) ...la administración ha planteado la autoevaluación sin formación previa, como algo automático, sin reflexión (C23) ...como se ha planteado desde arriba la autoevaluación a mí no me facilita nada ...es muy técnico e impersonal (C13).

La cultura e inercia escolar de los centros tampoco favorece los procesos de autoevaluación. Parafraseando a Bolívar (2014), en España, la práctica pedagógica del profesorado, sobre todo en secundaria, ha llegado a configurarse en un cierto “blindaje” al asesoramiento y la autocritica pedagógica:

[Autoevaluación - reticencia del profesorado] ...al no ser normal, no se ve bien, y no se hace ...cuando se lo pido al profesorado la reacción es mala (C27) ...cuando los equipos técnicos plantearon la autoevaluación saltaron ampollas en el profesorado (C15) ...el profesorado piensa que autoevaluarse es que queremos meternos en su tarea y que eso no nos compete (C9).

La tendencia negativa del discurso encuentra su máximo exponencial en la práctica “incentivar la formación del profesorado”. Day *et al.* (2016) la sitúan en la mejora de la calidad del docente, y aluden a la capacidad directiva de proporcionar oportunidades de formación continua para el profesorado. Se identifica a la cultura escolar como un componente estructural que limita su desarrollo:

[Cultura escolar - autoridad directiva] ...hay poca tradición en esto de formarse en función de la práctica pedagógica ...tampoco tengo la autoridad como para exigirle al profesorado que se forme (C3) ...históricamente no es aceptable que un director le diga al profesorado que se forme para su trabajo ...no creo tener potestad para ello (C26) ...la formación pedagógica para el aula es independiente en el profesorado ...siempre fue así ...yo transmiso los cursos [que] hay, no puedo hacer más (C15).

Esta cuestión se agrava si consideramos que la oferta formativa en cuestiones pedagógicas tampoco es atractiva para el profesorado:

[Administración - oferta de cursos de formación] ...en lo pedagógico la oferta formativa de la administración no es buena (C2) ...los cursos de formación que oferta la administración suelen ser distantes de la práctica pedagógica (C28) ...la formación que ofrece la administración no tiene mayor utilidad para el trabajo en el aula (C15).

El tema de la autoridad directiva es un aspecto recurrente al momento de establecer niveles de exigencia. Si bien moderada, destaca una orientación negativa del discurso en tanto que confronta el estatus del profesorado con la “autoridad” de los directivos escolares:

[Ejercicio de autoridad y niveles de exigencia] ...exigir a un profesorado cuya plaza es definitiva no es fácil, eso está por encima de mi autoridad (C17) ...me falta autoridad real para exigir; al ser funcionarios es más complejo, saben que su trabajo no corre riesgo (C2) ...exigir resultados es una situación tensa; el profesorado es reacio a que le digan los niveles a alcanzar, y más cuando saben que tienen una plaza fija (C21).

La contracara se observa en los centros de ISEC bajo. Parafraseando a Day y Johansson (2008), la situación desfavorecida de la escuela, si bien presenta una mayor cantidad de desafíos, parece estimular el compromiso conjunto y los esfuerzos por lograr mejoras:

[Situación del centro educativo y niveles de exigencia] nuestra situación hace que trabajemos unidos...aquí no hace falta exigir, si no asumimos entre todos no se mejora (C21)...aquí no se exige, se trabaja desde la situación compleja que tenemos que sacar adelante (C23)...yo nunca exijo, la situación del alumnado empuja a alcanzar los objetivos (C24)...no hace falta exigir, la gente entiende la situación y terminamos remando en la misma dirección (C25).

Desde esta perspectiva, la cohesión socio-profesional es un aspecto altamente considerado en el logro del liderazgo exitoso (Day, 2015). Por ello, el diferencial positivo (moderado) de la práctica “crear un ambiente colaborativo” nos proporciona claves de cómo los directivos plantean esta situación. Parece que el equipo directivo es el agente central en el desarrollo de esta práctica:

[Equipo directivo - habilidades sociales y de relación] ...colaborar comienza por el buen trato desde la dirección ...nos basamos en la humanidad y la humildad (C5)...escucho, no impongo; establezco relaciones personales positivas ...es la antesala de un buen nivel de colaboración (C11)...nuestra base del clima colaborativo es la buena relación que tenemos (C27).

[Equipo directivo - núcleo de iniciativas] ...el origen de las iniciativas surge de la dirección; luego viene la colaboración (C3)...el trabajo colaborativo se contagia, pero empieza con la iniciativa del equipo directivo (C22).

Los relatos se asocian con lo que sugiere Day (2015: 23): "...un liderazgo exitoso implica que los directivos posean flexibilidad,

apertura, iniciativa social, empatía, etc., a su vez, esto está impulsado por valores morales y éticos los cuales se busca transmitir a toda la escuela". No obstante, ciertos aspectos estructurales, como la movilidad a causa de los sistemas de promoción profesional docente, afectan los esfuerzos por alcanzar los niveles de colaboración deseados:

[Movilidad del profesorado] Es imposible plantearse un trabajo colaborativo cuando uno de los principales problemas es la continua movilidad del profesorado (C23)...han llegado unas 20 personas nuevas, son interinos por un año...es muy complicado conseguir que se enganchen en dinámicas colaborativas (C19).

La práctica “establecer directrices comunes” implica la capacidad directiva de desarrollar las líneas del proyecto de centro educativo. Esta práctica es la que más interés suscitó en los entrevistados (121 IFC), y ofrece ciertas regularidades en el discurso que reflejan una orientación positiva (moderada). Se resalta el trabajo emocional y actitudinal que sitúa al equipo directivo, nuevamente, en el centro de la escena:

[Equipo directivo - iniciativa y motivación] hay que transmitir ilusión con las directrices del proyecto educativo ...luego busco apoyos y desarrollo las ideas (C1)...para trabajar las directrices es clave la iniciativa del equipo directivo, el saber motivar y crear compromiso (C14)...la idea es ilusionar y motivar ...luego abordamos las directrices entre todos (C23)...si no motivamos e ilusionamos al personal, nadie nos hará caso cuando establezcamos las directrices del centro (C1).

De acuerdo con Day *et al.* (2016), establecer directrices comunes se traduce en que los directores adopten una visión y unos valores muy fuertes para su escuela. Esto influye en sus acciones y en las del profesorado en tanto que establece un sentido de dirección y propósito para toda la organización. En este

sentido, los directivos entrevistados citan la “ilusión”, la “motivación” y el “compromiso” como valores centrales para llevar adelante las directrices del proyecto educativo. No obstante lo anterior, hay contextos en donde ciertos aspectos asociados a la cultura e inercia escolar dificultan el desarrollo de esta práctica:

[Culturas e inercias escolares - autoridad directiva] es complicado que todos asuman las directrices ...si alguien no quiere no tengo mucho margen de maniobra (C17) ...cuando planteo directrices hay un grupo que por tradición se opone a la directiva ...si es una cuestión de autoridad, no la tengo (C29) ...hay recovecos legales que amparan al que no quiere trabajar por las directrices del proyecto ...a veces tienes que recurrir a la normativa, aunque la realidad es que nos falta autoridad real sobre el profesorado (C9).

DISCUSIÓN

El análisis de los resultados nos ha permitido realizar una serie de interpretaciones transversales a la codificación abierta, axial y selectiva. Desde una mirada holística, el peso de los testimonios recae en un conjunto de prácticas: establecer directrices comunes, ejercer influencia en el desarrollo educativo del alumnado, resolver conflictos y establecer niveles de exigencia. Esto evidencia que las dimensiones del liderazgo exitoso (Tabla 1) “definir la visión, los valores y la dirección”, y “materializar la mejora” son las que resultan más reforzadas. En este marco, si sumamos el análisis de la práctica “crear un ambiente colaborativo” podemos decir que los esfuerzos de los directivos escolares se centran en crear un cierto clima de trabajo y convivencia en el centro educativo, y que ésta es una de las vías principales en la que los directivos entienden su influencia en el desarrollo educativo del alumnado.

En estos procesos juegan un papel central sus habilidades sociales y ciertos rasgos personales que suman al capital relacional del centro

educativo. Como se constató, dichos aspectos suelen ser decisivos al momento de desarrollar tareas de coordinación y organización escolar.

Finalmente, se reconoce que la iniciativa directiva es el motor para que salgan adelante gran parte de las directrices y propuestas. Así pues, se subraya la labor de apoyo del departamento de orientación y de la jefatura de estudios, así como la influencia de la situación del centro educativo, un aspecto que parece incrementar el grado de cohesión personal-profesional a medida que decrece el índice socioeconómico y cultural de la escuela.

Otras dimensiones (Tabla 1) presentan un panorama que problematiza el desarrollo del liderazgo exitoso de los directivos escolares entrevistados; concretamente, en lo que se refiere a las prácticas asociadas al currículo, la mejora de la enseñanza y el aprendizaje y el desarrollo de la calidad docente. Puntualizando, es posible señalar cuatro vértices en los que se apoya la complejidad de la situación: en primer término, aspectos asociados a la administración educativa y el planteamiento o diseño de propuestas (formación, autoevaluación, etc.), las cuales no llegan a conectar con las necesidades de los centros educativos y el profesorado. En segundo, aquellas situaciones en donde se reclama una mayor implicación del profesorado en relación con los aspectos pedagógicos. En tercer lugar, la inercia histórica y cultural de los centros educativos, que no facilita el asesoramiento pedagógico de los directivos escolares hacia el profesorado y su práctica en el aula. Finalmente, y en estrecha relación con lo anterior, la ausencia del ejercicio de una autoridad directiva que sea capaz de intervenir en los procesos pedagógicos del aula (programaciones de aula, trabajo por competencias, etc.).

Al respecto, no es casual la evidencia de un tenor claramente negativo de las siguientes prácticas: incentivar la formación del profesorado, establecer procesos de autoevaluación, intervención en las programaciones de aula y establecer la enseñanza en competencias.

Todas ellas nos alertan de que en estos contextos el desempeño directivo ofrece bajas posibilidades de influencia (pedagógica).

Ahora bien, en este punto pueden ser convenientes algunas consideraciones. En relación al desarrollo del liderazgo exitoso, la cuestión de la inercia histórica y la cultura escolar es ampliamente considerado como un factor negativo. No obstante, sería oportuno aclarar que el hecho de no tener “costumbre”, “cultura” o “tradición” no es suficiente para justificar la resistencia a asumir un compromiso pedagógico conjunto y acorde con los tiempos que están corriendo (Anderson, 2010).

Por otro lado, debemos tener en consideración ciertos factores estructurales vinculados a un marco de responsabilidad que atañe a la administración educativa y que limitan el ejercicio del liderazgo exitoso. En cualquiera de los casos, el diseño del sistema de formación del profesorado, o los “efectos colaterales” del régimen de promoción de la carrera docente (movilidad, interinidad, etc.) no pueden justificar la falta de responsabilidad y/o compromiso pedagógico por parte del profesorado (Bolívar, 2014).

Finalmente, los directivos señalan a la resolución de conflictos como la forma de establecer una influencia positiva en el desarrollo educativo del alumnado. Pensado desde otro ángulo se podría decir que, como consecuencia de su limitación al momento de intervenir en las prácticas pedagógicas del aula, su tarea se reubica hacia prácticas para una buena convivencia que se desarrollan en la “periferia del aula”. En este sentido, es bueno recordar las reticencias de los directivos para establecer dinámicas o mecanismos de supervisión o asesoramiento pedagógico. Dichas situaciones son susceptibles de generar tensiones con el profesorado y, en esos momentos, ejercer la “autoridad formal”, ya sea por reticencia al conflicto o por escaso respaldo de la administración educativa, no suele ser la opción elegida.

CONCLUSIONES

En los últimos años la investigación acerca del liderazgo exitoso ha procurado acercarse a las vidas de los líderes escolares. Por medio del análisis de sus testimonios se ha podido atender a las valoraciones, conocimientos, habilidades, disposiciones, capacidades y prácticas que abren la puerta a la comprensión de los procesos que conectan al liderazgo con la mejora de los aprendizajes del alumnado (Day *et al.*, 2016; Bolívar, 2020).

Revisões acerca de la evidencia internacional también apuntan a la existencia de liderazgo exitoso en el nivel de los directivos escolares, el cual constituye un determinante crítico en la calidad de los contextos y condiciones (psicológicas, físicas, sociales, etc.) en donde toman lugar la enseñanza y el aprendizaje (Day y Leithwood, 2007; Gurr *et al.*, 2020). Por ello, se afirma que los directores ejercen —indirectamente— una influencia en la mejora del desarrollo educativo del alumnado porque lo hacen a través de prácticas que influyen en las motivaciones, expectativas, actitudes y conductas de los estudiantes y del profesorado para que, finalmente, se haga visible una mejora en los resultados escolares (Gu *et al.*, 2018; Young *et al.*, 2011; Day y Gurr, 2014). Con este enfoque como referencia, nuestro objetivo principal ha sido atender el desempeño de la dirección escolar en Andalucía (España) y sus implicaciones en el desarrollo del liderazgo exitoso.

Llegados a este punto, podemos afirmar que el “caso español” merece ser analizado desde la complejidad que supone poner en práctica el liderazgo exitoso. Factores estructurales y culturales, algunos de ellos identificados en trabajos anteriores como arquitecturas resistentes (Moral *et al.*, 2016), persisten detrás del ejercicio de la dirección escolar en España.

En la realidad de los centros educativos investigados la dificultad se evidencia en aquellas prácticas directivas que suponen la

intervención directiva en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje (sobre todo en los procesos pedagógicos del aula) y en la mejora de la calidad pedagógica del profesorado. Por ello, sería conveniente observar cómo se va conformando el perfil de director/ra escolar en el contexto español, es decir, un coordinador de los recursos humanos, un mediador de conflictos, un agente de cohesión y buena convivencia, etc. Dichos atributos configuran el ejercicio de un liderazgo directivo altamente condicionado por factores culturales, estructurales e idiosincráticos de los centros escolares (Bolívar, 2019; Day *et al.*, 2011).

Si nos situamos desde una perspectiva organizacional de la escuela y pretendemos entenderla como una unidad básica de mejora (Bolívar, 2014), debemos asociar a la dirección escolar en España con la capacidad de desarrollar un liderazgo exitoso. Ciertamente, algunas de sus dimensiones se han manifestado de forma positiva y representan los esfuerzos de los directivos por la mejora de los contextos de enseñanza, el aprendizaje y el rendimiento educativo del alumnado. En este sentido, es en los intentos por alinear su “visión” de la escuela (y de la dirección escolar) con la cultura de sus centros educativos donde radica, y se constata, el peso de la práctica directiva.

En efecto, buscan canalizar sus expectativas y aspiraciones a través de estructuras y culturas que en muchos casos no facilitan el desarrollo de sus prácticas.

Desde otro ángulo, nuestro aporte se asocia al cuerpo creciente de investigación que sugiere que los “directores exitosos”, si bien usan las mismas prácticas básicas de liderazgo, no están sujetos a un modelo único para alcanzar el éxito (Spillane y Lowenhaupt, 2020; Day y Leithwood, 2007). Dicho enfoque subraya una cuestión en la que hacemos hincapié: la importancia del bagaje experiencial e intuitivo de los directivos escolares y, sobre todo, su capacidad de adaptar las prácticas de liderazgo a las necesidades y motivaciones de sus escuelas (Wahlstrom y Louis, 2008). Siguiendo a Louis *et al.* (2010), esto revela la forma en que los directivos escolares aplican las prácticas de liderazgo, demuestra su capacidad para responder al contexto en el que trabajan, y evidencia cómo las prácticas de liderazgo se aplican de acuerdo con el contexto. En definitiva, serán las prácticas que se identifiquen con los valores y cualidades del director, y aquéllas que se construyan sobre su base axiológica, las que tendrán más posibilidades de funcionar en su contexto escolar particular.

REFERENCIAS

- ANDERSON, Stephen (2010), “Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela”, *Revista Psicoperspectivas*, vol. 9, núm. 2, pp. 34-52.
- ÁVILA de Lima, Jorge (2013), “Por uma análise de conteúdo mais fiável”, *Revista Portuguesa de Pedagogía*, núm. 47, pp. 7-29.
- BOLÍVAR, Antonio (2014), “Building School Capacity: Shared leadership and professional learning communities. A research proposal”, *International Journal of Educational Leadership and Management*, vol. 2, núm. 2, pp. 147-175.
- BOLÍVAR, Antonio (2019), “Liderazgo pedagógico y desarrollo del centro como comunidad”, en Javier Murillo y Cynthia Martínez Garrido (coords.), *Investigación comprometida para la transformación social*, Madrid, Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE), pp. 439-445.
- BOLÍVAR, Antonio (2020), “Liderazgos que transforman la escuela”, *Aula de Innovación Educativa*, núm. 290, pp. 10-13.
- BRYK, Anthony y Barbara Schneider (2002), *Trust in Schools: A core source for improvement*, Nueva York, Russell Sage Foundation Publications.
- CLAIRIN, Remy y Philippe Brion (2001), *Manual de muestreo*, Madrid/Salamanca, La Muralla/Hesperides.
- COLEMAN, James S., Ernest Q. Campbell, Carol J. Hobson, James McPartland, Alexander M. Mood, Frederic D. Weinfield y Robert L. York (1966), *Equality of Educational Opportunity*, Washington, U.S. Government Printing Office.
- DAY, Christopher (2015), “School Leadership as an Influence on Teacher Quality”, *Professional Development Today*, vol. 17, núm. 3, pp. 8-16.
- DAY, Christopher (2017), “School Leadership as an Influence on Teacher Quality”, en Xudong

- Zhu, A. Lin Goodwin y Huajun Zhang (eds.), *Quality of Teacher Education and Learning: Theory and practice*, vol. 1, Singapore, Springer, pp. 101-117.
- DAY, Christopher y David Gurr (2014), *Leading Schools Successfully: Stories from the field*, Abingdon, Routledge.
- DAY, Christopher y Olof Johansson (2008), "Leadership with a Difference in Schools Serving Disadvantaged Communities: Arenas for success", en Kirsi Tirri (ed.), *Educating Moral Sensibilities in Urban Schools*, vol. 1, Rotterdam, Sense Publishers, pp. 19-34.
- DAY, Christopher y Kenneth Leithwood (eds.) (2007), *Successful School Principal Leadership in Times of Change: International perspectives*, Dordrecht, Springer.
- DAY, Christopher, Qing Gu y Pam Sammons (2016), "The Impact of Leadership on Student Outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference", *Educational Administration Quarterly*, vol. 52, núm. 2, pp. 221-258.
- DAY, Christopher, Pam Sammons, Kenneth Leithwood, David Hopkins, Qing Gu, Eleanor Brown y Elpida Ahtaridou (2011), *Successful School Leadership: Linking with learning and achievement*, Maidenhead, Open University Press.
- ELMORE, Richard (2010), *Mejorando la escuela desde la sala de clases*, Santiago de Chile, Fundación Chile.
- FLICK, Uwe (2012), *Introducción a la investigación cualitativa*, Madrid, Ediciones Morata.
- GU, Qing, Christopher Day, Allan Walker y Kenneth Leithwood (2018), "How Successful Secondary School Principals Enact Policy", *Leadership and Policy in Schools*, vol. 17, núm. 3, pp. 327-331.
- GURR, David, Fiona Longmuir y Christopher Reed (2020), "Creating Successful and Unique Schools: Leadership, context and systems thinking perspectives", *Journal of Educational Administration*, vol. 58, núm. 6, pp. 1-22.
- HARRIS, Alma (2013), "Teachers Leadership and School Improvement", en Alma Harris, Christopher Day, David Hopkins, Mark Hadfield, Andy Hargreaves y Christopher Chapman (coords.), *Effective Leadership for School Improvement*, Nueva York, Routledge Falmer, pp. 72-83.
- KO, James, Philip Hallinger y Allan Walker (2015), "Exploring Whole School versus Subject Department Improvement in Hong Kong Secondary Schools", *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 26, núm. 2, pp. 215-239.
- LEITHWOOD, Kenneth (2009), *How to Lead our Schools? Contributions from the investigation*, Santiago de Chile, Fundación Chile-Área de Educación.
- Ley Orgánica 2/2006 de Educación, de 3 de mayo, *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 2006, núm. 106, pp. 17158-17207.
- LOUIS, Karen Seashore, Beverly Dretzke y Kyla Wahls-trom (2010), "How does Leadership Affect Student Achievement? Results from a national US survey", *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 21, núm. 3, pp. 315-336.
- MOOS, Leif, Olof Johansson y Christopher Day (2011), *How School Principals Sustain Success over Time: International perspectives*, Dordrecht, Springer.
- MORAL Santaella, Cristina y Francisco Javier Amores Fernández (2014), "Arquitectura resistente determinante del liderazgo pedagógico en los centros de secundaria", *Bordón*, vol. 66, núm. 2, pp. 121-138.
- MORAL Santaella, Cristina, Francisco Javier Amores Fernández y Maximiliano Ritacco Real (2016), "Liderazgo distribuido y capacidad de mejora en centros de educación secundaria", *Revista Estudios sobre Educación*, núm. 30, pp. 1-22.
- POPKEWITZ, Thomas (1988), *Paradigmas e ideología en la investigación educativa*, Madrid, Mondadori.
- RITACCO Real, Maximiliano (2019), "Directivos escolares y su capacidad de desarrollar el liderazgo pedagógico. Un estudio cualitativo en Andalucía (España)", *Educação Online*, vol. 14, núm. 32, pp. 1-25.
- RITACCO Real, Maximiliano y Antonio Bolívar (2016), "Impacto del modelo español de dirección escolar en la identidad profesional de los líderes escolares", *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 24, núm. 119, pp. 1-38.
- RITACCO Real, Maximiliano y Jesús Domingo Segovia (2015), "Aporte del Departamento de Orientación al desarrollo del liderazgo pedagógico: un estudio desde la opinión de directores de institutos de enseñanza secundaria en Andalucía", *Educar em Revista*, núm. 58, pp. 199-218.
- ROBINSON, Viviane M.J., Claire A. Lloyd y Kenneth J. Rowe (2008), "The Impact of Leadership on Student Outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types", *Educational Administration Quarterly*, vol. 44, núm. 5, pp. 635-674.
- SMITH, Jonathan Alan, Paul Flowers y Michael Lar-kin (2009), *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, method and research*, Londres, Sage.
- SPILLANE, James y Rebecca Lowenhaupt (2020), *Navigating the Principalship. Key insight for new and aspiring school leaders*, Virginia, ASCD.
- VALLÉS, Miguel (2009), *Entrevistas cualitativas*, Madrid, CIS, Colección Cuadernos Metodológicos.

VIÑAO, Antonio (2004), “La dirección escolar: un análisis genealógico-cultural”, *Educação*, vol. 2, núm. 53, pp. 367-415.

WAHLSTROM, Kyla y Karen Louis (2008), “How Teachers Experience Principal Leadership: The roles of professional community, trust, efficacy, and shared responsibility”, *Educational Administration Quarterly*, vol. 44, núm. 4, pp. 458-95.

WALKER, Allan, Moosung Lee y Darren Bryant (2015), “How Much of a Difference do Principals Make? An analysis of beetwen-schools variation in academic achievement in Hong Kong public secondary schools”, *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 25, núm 4, pp. 602-628.

YOUNG, Ellie, David Nelson, América Hotte, Brittney Warburtonn y Bryan Young (2011), “Relational Aggression among Students”, *Principal Leadership*, núm, 11, pp. 12-29.