

**Directivos escolares y su capacidad de desarrollar
el liderazgo pedagógico**
Un estudio cualitativo en Andalucía (España)
**Diretores escolares e sua capacidade de desenvolver
a liderança pedagógica**
Um estudo qualitativo na Andaluzia (Espanha)
**School principals and the capacity of developing
the education leadership**
A qualitative study in Andalusia (Spain)

Maximiliano Ritacco

Universidad de Granada, Granada - Espanha

Resumen

El artículo aporta datos para la comprensión del desarrollo del liderazgo pedagógico de la dirección escolar en España. Se asume la influencia positiva del director escolar en el desarrollo educativo del alumnado por medio de capacidades del liderazgo pedagógico. Indagamos en las posibilidades de desarrollar tales capacidades en directores escolares en Andalucía (España). Se aplica el análisis de contenido a entrevistas en profundidad realizadas a 20 directivos escolares. Los resultados se refieren a los índices de frecuencia de las capacidades de liderazgo pedagógico mencionadas por los entrevistados. Complementariamente, se cuenta con fragmentos del testimonio que amplían el sentido interpretativo de los resultados. Finalmente, entre otros aspectos, se destaca cómo se priorizan unas capacidades sobre otras, las de un corte más pedagógico son condicionadas por inercias estructurales y culturales.

Palabras clave: Dirección escolar, Liderazgo escolar, Liderazgo pedagógico, Investigación cualitativa

Resumo

O artigo fornece dados para a compreensão do desenvolvimento da liderança pedagógica da gestão escolar na Espanha. A influência positiva do diretor da escola no desenvolvimento educacional dos alunos é assumida através das capacidades de liderança pedagógica. Investigamos as possibilidades de desenvolver essas capacidades nos diretores de escolas da Andaluzia (Espanha). Uma análise de conteúdo foi aplicada a entrevistas detalhadas, realizadas com 20 diretores de escolas. Os resultados se referem aos índices de frequência das habilidades pedagógicas de liderança mencionadas pelos entrevistados. Além disso, existem fragmentos do testemunho que ampliam o sentido interpretativo dos resultados. Por fim, destaca-se, entre outros aspectos, como algumas capacidades são priorizadas em detrimento de outras, de corte mais pedagógico, condicionadas por inércia estrutural e cultural.

Palavras-chave: Liderança escolar, Liderança escolar, Liderança pedagógica, Pesquisa qualitativa

Abstract

The article provides data for understanding pedagogical leadership development in Spain school management. There is a positive influence of the school principal in the student's educational development through pedagogical leadership capabilities. We investigated the possibilities of developing such capacities in school directors located in Andalusia (Spain). We applied content analysis in-depth interviews conducted to 20 school principals. The results refer to the frequency index of the pedagogical leadership capabilities mentioned by the interviewed. In addition, we show parts of the testimonies that extend the interpretative sense of the results. Finally, among other aspects, it's highlighted how some capabilities predominate over others; those with a pedagogical sense are conditioned by structural and cultural inertia.

Keywords: School management, School leadership, Pedagogical leadership, Qualitative research

1. Introdução

En un escenario donde el director escolar es asignado formalmente para liderar su centro educativo conviene no olvidar que la 'capacidad de liderar' no es excluyente de cualquier otro miembro de estudiantado la institución escolar. Por ello, desde una perspectiva estructural, es necesario comprender el liderazgo de la escuela como una red de trabajo compartida en donde el liderazgo debe ser asumido de forma responsable por toda la organización (HARRIS, 2003; STOLL, 2009; HALLINGER; HECK, 2010; THOONEN et al, 2012; HOPKINS et al, 2014).

Partiendo de estas ideas, en el estudio de la dirección escolar es ampliamente vinculante el despliegue de un -liderazgo para la mejora escolar y el desarrollo educativo de todo el - (JENSEN; LUND, 2014; SAMMONS et al, 2014; HARRIS et al, 2015; KO; HALLINGER; WALKER, 2015; WALKER; LEE; BRYANT, 2015). En este marco se configura el concepto y la propuesta del *liderazgo pedagógico* (DAY, 2013; BOLÍVAR, 2014a; DAY; GURR, 2014; DOHERTY; GURR; DRYSDALE, 2014; DAY; GU; SAMMONS, 2016). Inherente a su 'éxito' se reafirma el incremento de los niveles de aprendizaje del alumnado en todas sus dimensiones (social, personal, intelectual, etc.), así como que los esfuerzos de quienes ejercen el liderazgo tengan un impacto positivo en los procesos de enseñanza-aprendizaje del aula.

Asociando el liderazgo pedagógico con el ejercicio directivo han sido numerosas las propuestas que han logrado delimitar y organizar un conjunto de capacidades que resumen el desempeño práctico del liderazgo pedagógico de la dirección escolar. A su vez, avanzar en el estudio de las capacidades del liderazgo pedagógico también supone considerar una serie de dimensiones donde se materializan en el ejercicio de la dirección escolar (Tabla 1).

Tabla 1. Dimensiones y capacidades del liderazgo pedagógico

<p>Desarrollo de la organización (DO)</p> <ul style="list-style-type: none"> -Crear un <i>ambiente colaborativo</i> -Establecer <i>comunidades de aprendizaje</i> -Incentivar el <i>desarrollo profesional</i> del profesorado -Desarrollar la <i>innovación</i> 	<p>Materializar la mejora (MM)</p> <ul style="list-style-type: none"> -Desarrollar el <i>programa instruccional</i>¹ -Ejercer influencia <i>desarrollo educativo</i>²
<p>Gestión y organización del personal y el centro educativo (GO)</p> <ul style="list-style-type: none"> -Establecer <i>directrices comunes</i> -Establecer <i>niveles de exigencia</i> -Resolución de <i>conflictos</i> (alumnado, profesorado, padres, etc.) 	<p>Procesos pedagógicos (PP)</p> <ul style="list-style-type: none"> -Intervención en las <i>programaciones didácticas</i>³ -Incentivar el trabajo por <i>competencias</i> -Adaptar y desarrollar el <i>currículum</i> en el aula -Establecer procesos de <i>autoevaluación</i> del profesorado -Incentivar la <i>formación del profesorado</i> -<i>Desarrollo del liderazgo pedagógico</i>

Fuente: A partir de HOPKINS (2007); MAUREIRA (2004, 2006); BOLÍVAR (2000, 2010, 2012); ANDERSON (2010); HALLINGER & HECK (2010); HARRIS (2003); LEITHWOOD (2009); MCCRAY & BEACHUM (2014). Elaboración propia.

La Tabla 1 proporciona una síntesis de las dimensiones de lo que podemos considerar como "liderazgo pedagógico". En sintonía, vincular este concepto con una serie de dimensiones abre una vía de comprensión del liderazgo pedagógico que trasciende la mera intervención en las prácticas de enseñanza-aprendizaje, en otras palabras, resalta la significatividad e importancia del contexto para el desarrollo del liderazgo pedagógico.

Por otro lado, algunos aspectos transversales a la tabla 1 pueden ser necesarios para considerar el desarrollo del liderazgo pedagógico. Como comenta Elmore (2010), se hace prioritario que quien ejerza el liderazgo pedagógico motive y desarrolle al profesorado en pos de crear una visión

¹ En el caso de España, desarrollo del Proyecto educativo de Centro (PEC) y Proyecto de Dirección (PD).

² indicadores de mejora: resultados académicos (pruebas internas o externas); desarrollo de competencias; alejamiento de itinerarios de fracaso y abandono escolar; grado de interés, motivación y compromiso, entre otros.

³ Las programaciones didácticas deben ser elaboradas por el profesorado y responder a las directrices y adaptaciones curriculares del centro educativo.

comunitaria que incite a la participación en pos de un proyecto educativo conjunto. En esta línea, también se hace hincapié en establecer un clima de trabajo positivo que integre dinámicas colaborativas de trabajo (LEITHWOOD, 2009; MULFORD, 2006). Al respecto, cuando hacemos referencia a la noción de ‘clima de trabajo’ nos asociamos a las aproximaciones de Alexander (1994), Archer (1995) y en donde el ‘clima’ se configura por los sentidos compartidos y precomprensiones que respaldan los acuerdos y las acciones individuales o colectivas que emprenden los miembros de una organización. En este sentido, la visión del ‘clima’ es capaz de vincular a la organización y al individuo en una relación causal en donde los individuos construyen el clima y éste, a su vez, se constituye como un valor subjetivo compartido. Este enfoque refuerza la dimensión socioemocional de la organización superando aquellas aproximaciones funcionales (técnicas-instrumentales) que no consideran aspectos claves como la motivación, el interés, la confianza, etc., para el desarrollo y la mejora institucional.

Otros autores han sabido ‘perfilar’ a un ‘buen líder pedagógico’ teniendo en cuenta aspectos como: la sensibilidad ante la diversidad social del alumnado y la realidad multicultural (ANDERSON, 2010; BOLÍVAR, 2014a); integrar una visión holística de la escuela (MCCRAY; BEACHUM, 2014); ser flexible, inclusivo, democrático (GONZÁLEZ, 2014; YOSSO, 2005); optimizar la organización del profesorado, alumnado y los recursos (DAY, 2013); ser un gestor de relaciones personales y profesionales (YOUNG et al, 2011); abrir la escuela a la comunidad actuando como un agente de cooperación interinstitucional (RILEY, 2013).

Sobre la base de estas consideraciones teóricas orientamos nuestro interés investigativo, posteriormente acotado en el planteamiento del objetivo del estudio:

- Indagar en las posibilidades y limitaciones de desarrollo del liderazgo pedagógico por parte de los directivos escolares en el escenario actual de la dirección escolar en España.

De esta forma, nos aproximamos a 20 centros educativos públicos de educación secundaria ubicados en cinco (de las ocho) provincias andaluzas: Cádiz (3), Granada (3), Jaén (4), Almería (5) y Córdoba (5). El emplazamiento de los centros, mediado por el criterio de conveniencia (accesibilidad y

participación), los situó en las ciudades capitales de provincia (13) y en pueblos de interior provincial (7). El procedimiento metodológico, eminentemente cualitativo, se centra en el testimonio de los sujetos y el análisis de contenido de sus percepciones y valoraciones. En este sentido, la atención se ha focalizado en quienes ejercen la dirección escolar, su experiencia y trayectoria. Por ello, contamos con la colaboración de 20 directivos escolares (8 mujeres y 12 hombres) con un promedio de edad de 47,5 años. Finalmente, el alcance de los resultados y su discusión, combina el peso del contenido y orientación del discurso con la interpretación explicativa, todo ello en pos de otorgar sentido a la indagación acerca del desarrollo de las capacidades del liderazgo pedagógico de la dirección escolar en Andalucía (España). En este orden, aspectos estructurales e institucionales, tanto del modelo español de dirección escolar como de las inercias históricas que configuran la cultura escolar, son manifestados como factores condicionantes del desarrollo del liderazgo pedagógico.

2. La dirección escolar en España. Breve estado de la cuestión.

La inercia histórica del modelo de dirección escolar en España describe una dilatada transición del modelo *administrativista-burocrático* hacia el *pos-burocrático* (MAUREIRA, 2004; BOLÍVAR, 2012). En términos de política educativa, las sucesivas reformas legislativas han tenido un impacto en la dirección escolar que describe un solapamiento de líneas de acción así como el desarrollo de tareas que no llegan a definir el perfil de quien ejerce la dirección escolar (VIÑAO, 2004).

Conviene aclarar que el director, en el caso particular de España, es un docente que emerge de un modelo de elección participativo y democrático (GAGO, 2006). En este proceso de elección intervienen la Administración educativa y la comunidad educativa: profesorado, madres y padres, representante del ayuntamiento, personal de administración y servicios. De esto deriva la complejidad del 'modelo' de dirección escolar en España (GONZÁLEZ, 2014), ya que el director representa los intereses del profesorado (y de la comunidad educativa) y, al mismo tiempo, es un agente de la administración educativa en el centro. Los criterios de selección de quien ocupará el cargo de directivo escolar se inscriben en la valoración de: méritos académicos y

profesionales; un proyecto de dirección; la experiencia previa en un equipo directivo; su trabajo previo y la labor docente desarrollada en el centro; [y] participación positiva en el desarrollo de acciones de calidad. En este sentido, la dirección escolar en España es colegiada, es decir, se configura en un -equipo directivo- (director escolar, jefe de estudios y secretario) que asume las responsabilidades administrativas y organizativas del centro escolar. Cabe resaltar que todos los integrantes del equipo directivo son docentes que forman parte del *staff* de profesorado. Una vez en el cargo el director escolar debe gestionar su tiempo entre tareas de gestión (burocráticas-administrativas) y docentes, con una carga reducida en ésta última. Su nexos con la Administración educativa es la inspección educativa, la cual realiza visitas periódicas al centro escolar y establece un marco de acuerdo en aspectos tales como: la mejora de resultados académicos del alumnado, planes y programas de innovación, etc.

El estudio de la dirección escolar en España ha corroborado el alto grado de inestabilidad directiva en términos de autoridad, capacidad de decisión, margen de mejora, etc. (BOLÍVAR, 2014a, 2014b), así como, indirectamente, estos aspectos de limitan el impacto positivo que el ejercicio de la dirección escolar podría tener en el desarrollo educativo del alumnado (LÓPEZ-YAÑEZ; LAVIÉ, 2014).

Por otro lado, investigaciones recientes (MORAL; AMORES, 2014) han sabido identificar una serie de resistencias al desarrollo del liderazgo de la dirección escolar en el contexto español. Desde un punto de vista estructural, se confirma cómo las inercias tradicionalistas de la cultura escolar dificultan el desarrollo pleno de la tarea directiva. La escena rígida y fragmentada de la organización escolar reduce el margen de maniobra de los directivos hacia el aislamiento en pos del cumplimiento, mayormente, de tareas administrativas y burocráticas (GIMENO et al., 1995; BOLÍVAR, 2000; SANTAELLA; AMORES, 2014).

No menos importante es la falta de una regulación normativa que empodere la capacidad de decisión de los directivos escolares en aspectos pedagógicos o de innovación educativa (SANTAELLA et al, 2019). Para sacar adelante esta cuestión (y otras iniciativas) las vías de actuación giran en torno a la necesidad del apoyo del claustro (profesorado, padres, administración). En este escenario, se ha subrayado como se generan espacios de convencimiento

y negociación en donde son valoradas muy satisfactoriamente las habilidades sociales y de relación del director escolar (DOMINGO; BOLÍVAR, 2018). Este último aspecto, se refiere a lo que varios autores han denominado como -un proceso de construcción de autoridad moral- que se alcanza a largo plazo y se diluye en cuanto se abandona el cargo directivo (BOLÍVAR, 2019).

3. Metodología

La metodología se inscribe dentro del enfoque y/o *paradigma interpretativo* de investigación (POPKEWITZ, 1988). Considerando el contenido testimonial y discursivo de las fuentes de datos se valoró el alto grado de idoneidad de una metodología de investigación de *corte cualitativo* (STRAUSS; CORBIN, 2002; FLICK, 2007; SMITH; FLOWERS; LARKIN, 2009). En sintonía, se consolida la idea de aplicar la técnica del *análisis de contenido* como base para la reducción y estructuración de la información (KRIPPENDORFF, 1990; LIMA, 2013).

El diseño metodológico gira en torno al objetivo del estudio: Indagar en las posibilidades y limitaciones de desarrollo del liderazgo pedagógico por parte de los directivos escolares en el escenario actual de la dirección escolar en España.

3.1 La muestra de informantes

La muestra de 20 directivos escolares se conformaría teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- a) Pertenecientes a Institutos de Educación Secundaria financiados con fondos públicos⁴; b) que hayan ocupado, al menos, un período completo en el cargo directivo (cuatro años); c) que posean experiencia en proyectos, programas y planes de innovación educativa⁵; d) que hayan formado parte de planes de mejora educativa⁶.

⁴ Teniendo en cuenta la financiación y gestión, la tipología de los centros escolares en España se divide en: Públicos (fondos públicos – gestión pública); Privados (fondos privados – gestión privada); [y] Concertados (fondos públicos – gestión privada).

⁵ A lo largo de su experiencia en el ejercicio del cargo directivo, que el centro educativo posea un historial de adscripción, participación y promoción de, al menos tres Programas y Planes de Innovación ofertados por la Dirección General de Innovación (Consejería de Educación - Junta de Andalucía).

⁶ A lo largo de su experiencia en el ejercicio del cargo directivo, que el centro educativo posea un historial de adscripción y participación en el Programa de Calidad y Mejora de los

Paralelamente, es menester resaltar la presencia del *criterio de conveniencia* (MELTZOFF, 2000). Dado el caso, se valoró la posibilidad de acceso a los centros educativos y la participación de los sujetos en la investigación. Al respecto resaltamos, en todos los casos, la buena predisposición de los directivos por permitirnos ingresar a los centros y brindarnos la información requerida y de utilidad para el presente estudio.

3.2 El instrumento de recogida de información

Con la intención de obtener una radiografía situacional de los contextos donde se produce el ejercicio directivo se realizaron, a lo largo del curso 2017-2018, 20 entrevistas biográficas en profundidad, no estructuradas (VALLÉS, 2009). Acorde con los estudios, el tópico de estudio se diseñó un guion de entrevista estructurado en los siguientes ámbitos: a) el desarrollo del *liderazgo escolar* (funciones, tareas, intervención); b) el desarrollo *del liderazgo pedagógico* y sus capacidades (labor pedagógica y transformacional); [y] c) el impacto de su tarea directiva en los *resultados de aprendizaje del alumnado*.

3.3 Análisis y estructuración de los datos

La reducción y categorización de los datos se realizó por medio de la aplicación de la técnica del análisis de contenido (KRIPPENDORF, 1990; LIMA, 2013). Para ello, cabe resaltar la utilización de software de análisis NVivo8 el cual agilizó tareas de recuento, organización categorial y rastreo de fragmentos provenientes del testimonio.

En su primera fase de análisis, el intercambio dialéctico constante entre el fundamento teórico y la información recogida permitieron la identificación progresiva, en el texto, de unidades de registro (UR).

La segunda fase, se identificó por el “1^{er} vuelco” de las UR. Extraídas de las fuentes de información fueron organizadas en una serie de categorías que atendieron a similitudes, asociaciones y representaciones fundamentadas por la

Rendimientos Escolares –Pcmre- (al menos en un período -3 años-) y las Pruebas de Evaluación y Diagnóstico –PED- (Consejería de Educación - Junta de Andalucía). Cabe resaltar que el Pcmre integra los resultados anuales de las PED como indicador de mejora de los resultados centros educativos.

profundización teórica de las temáticas investigadas. En este punto, las unidades de registro cambian su nomenclatura a unidades de análisis (UA) o indicadores (I).

Dado el bajo nivel de concreción de las categorías emergentes, se avanza hacia una tercera fase de la estructuración de los datos. Aumentando el nivel de especificación, se realizó un análisis de las categorías que finaliza en un “2^{do} vuelco” de las UA y la consecuente reorganización de sus sub-categorías.

Una cuarta fase (final), se caracterizó por asignar un índice de frecuencia categorial (IFC) a cada categoría. El IFC se define por el recuento de indicadores (I). Cabe aclarar que desde una perspectiva interpretativa el IFC no es estadístico, sino aproximativo ya que representa el peso significativo de la información contenida en las UA o I.

4. Resultados

En el presente apartado, las categorías emergentes hacen referencia a las capacidades del liderazgo pedagógico. Todos los cruces y análisis posteriores de variables (tenor discursivo, diferenciales, etc.) se realizan sobre la dicha base categorial (STRAUSS; CORBIN, 2002).

4.1. Grado de presencia en el discurso de los rasgos de liderazgo pedagógico (LP)

Como punto de partida, los resultados del proceso de análisis de la información se organizan en función del IFC-RT (referencias totales). En la siguiente tabla (2) es posible observar la presencia de los indicadores (I) identificados en el discurso y categorizados en las capacidades del liderazgo pedagógico.

Un análisis numérico de la tabla (2) refleja como el peso de la información consolida las capacidades del liderazgo pedagógico. El grado de saturación por capacidad manifiesta que en 12 de las 15 capacidades el IFC se ubica por encima de la media ($Rt = 1154 / 15 = 77.1$) y que en 2 de las 3 capacidades restantes el IFC no es menor a 52 IFC (2/3 de la media).

Con una alta frecuencia de aparición en el discurso, se consolidan: *establecer directrices comunes* (121 IFC); *influencia en el desarrollo educativo* (114 IFC), *resolución de conflictos* (96 IFC); [y] *fijar niveles de exigencia* (93 IFC).

Tres de éstas cuatro capacidades pertenecen a la dimensión del liderazgo pedagógico ‘Gestión y Organización’. Por otro lado, en el extremo inferior (las menos referenciadas), tres de las últimas cuatro capacidades, pertenecen a la dimensión ‘Procesos pedagógicos’: Establecer procesos de *autoevaluación* (71 IFC); incentivar el *desarrollo profesional* (58 IFC); desarrollar el *currículum* (52 IFC); [y] *trabajo por competencias* (21 IFC).

Tabla 2. Capacidades consolidadas del liderazgo pedagógico de la dirección escolar. Orden por índice de frecuencia categorial (IFC)

Categorías nominales Capacidades de liderazgo pedagógico	Dimensión del Liderazgo Pedagógico	TOTAL (IFC-RT)
Establecer <i>directrices comunes</i>	Gestión y Organización (GO)	121
Ejercer <i>influencia desarrollo educativo</i>	Materializar la mejora (MM)	114
<i>Resolución de conflictos (convivencia)</i>	Gestión y Organización (GO)	96
Establecer <i>niveles de exigencia</i>	Gestión y Organización (GO)	93
Incentivar la <i>formación del profesorado</i>	Procesos pedagógicos (PP)	86
Establecer <i>comunidades de aprendizaje</i>	Desarrollo de la organiza (DO)	84
Crear un <i>ambiente colaborativo</i>	Desarrollo de la organizació (DO)	83
Intervención <i>programaciones didácticas</i>	Procesos pedagógicos (PP)	80
Desarrollar el <i>programa instruccional</i>	Materializar la mejora (MM)	77
Desarrollo del <i>liderazgo pedagógico</i>	Procesos pedagógicos (PP)	75
Desarrollar <i>innovación</i>	Desarrollo de la organización	73
Establecer <i>procesos de autoevaluación</i>	Procesos pedagógicos (PP)	71
Incentivar el <i>desarrollo profesional</i>	Desarrollo de la organizació (DO)	58
Desarrollar el <i>currículum</i>	Procesos pedagógicos (PP)	52
Desarrollo de <i>competencias</i>	Procesos pedagógicos (PP)	21
Totales		1154

4.2. Orientación del discurso de los directores escolares sobre sus capacidades de liderazgo pedagógico (LP)

La Tabla 3 avanza en la orientación del discurso en cuanto al posicionamiento positivo (Referencias positivas - Rp⁷), o negativo (Referencias

⁷Desde una perspectiva multifactorial, aquellas percepciones y valoraciones que indican la posibilidad de desarrollar una u otra capacidad.

negativas $-R_n$ ⁸) respecto al desarrollo de las capacidades del liderazgo pedagógico⁹.

Como se puede observar en la Tabla 3 prima la distribución de la información y los contrastes dispares en la orientación del discurso. Atendiendo a los índices totales (parte inferior), la orientación del discurso es levemente negativa ($R_n 650 > R_p 534 = D -116$) y su distribución por capacidades ($R_p - R_n$) se encuentra, mayormente, por debajo de la media (en 29 de 30 casos). Así mismo, se observa un comportamiento de los diferenciales –por capacidad- que alude a una considerable amplitud de rango en los diferenciales extremos (+42, -48), índices muy menores de paridad $R_n - R_p$ (+3, -1) y un salto muy acusado entre las capacidades más referenciadas y con una orientación positiva del discurso (*ejercer influencia desarrollo educativo / resolución de conflictos – convivencia-*).

Otra cuestión interesante de resaltar es la distribución de la orientación del tenor del discurso en aquellas capacidades con un alto recuento total de IFC-RT. En este sentido, capacidades como *establecer directrices comunes* (121 IFC, la más referenciada) o *establecer niveles de exigencia* (93 IFC), esgrimen su posicionamiento en aspectos que podrían ser ambiguos, contradictorios o complementarios.

Tabla 3. Capacidades del liderazgo pedagógico de la dirección escolar. Orden por Diferenciales (D), Referencias positivas (Rp) - Referencias negativas (Rn)

Categorías nominales "Capacidades de liderazgo pedagógico"	Referencias (UR-I)				
	TOTAL (IFC-RT)	Positivas (IFC-Rp)	Negativas (IFC-Rn)	Diferencial (IFC-D)	
Ejercer <i>influencia desarrollo educativo</i> (MM)	114	78	36	(+) 42	1º grupo
<i>Resolución de conflictos (convivencia)</i> (GO)	96	68	28	(+) 40	
Desarrollar el <i>currículum</i> (PP)	52	30	22	(+) 8	2º grupo
Incentivar el <i>desarrollo profesional</i> (DO)	58	31	27	(+) 4	
Crear un <i>ambiente colaborativo</i> (DO)	83	42	41	(+) 1	
Establecer <i>directrices comunes</i> (GO)	121	59	62	(-) 3	

⁸ Desde una perspectiva multifactorial, aquellas percepciones y valoraciones que indican la imposibilidad (resistencias, limitaciones, etc.) de desarrollar una u otra capacidad.

⁹ Cabe resaltar que por motivos de extensión el análisis de la tabla 3 se centra en aspectos sobresalientes que podrían ser explicados en función de las regularidades observadas y resaltadas en (posterior) apartado que recoge el discurso de los entrevistados.

Establecer <i>niveles de exigencia</i> (GO)	93	45	48	(-) 3	
Desarrollar <i>innovación</i> (DO)	71	34	37	(-) 3	
Establecer <i>comunidades de aprendizaje</i> (DO)	84	36	48	(-) 12	
Desarrollo de <i>competencias</i> (PP)	21	3	18	(-) 15	
Intervención <i>programaciones didácticas</i> (PP)	80	29	51	(-) 22	3º grupo
Desarrollar el <i>programa instruccional</i> (MM)	77	26	51	(-) 25	4º grupo
Establecer <i>procesos de autoevaluación</i> (PP)	73	17	56	(-) 39	
Desarrollo del <i>liderazgo pedagógico</i> (PP)	75	17	58	(-) 41	
Incentivar la <i>formación del profesorado</i> (PP)	86	19	67	(-) 48	
Totales	1154	534	650	(- 116)	

Estableciendo un criterio de paridad numérica¹⁰, es posible organizar las categorías por sus diferenciales. De esta forma, se observa:

Un primer grupo formado por las capacidades ejercer *influencia desarrollo educativo [y] resolución de conflictos (convivencia)* que, al tiempo de ser las más referenciadas, poseen una clara orientación positiva del discurso. Dada la alta frecuencia positiva del discurso, estos datos podrían dar cuenta de cómo los directivos escolares entienden (y se interesan por) las dimensiones del liderazgo pedagógico: Gestión y organización del personal y el centro educativo (*resolución de conflictos -convivencia-*) [y] Materializar la mejora (*influencia desarrollo educativo*).

Luego de un salto numérico prominente (+32 puntos diferenciales) se identifica un segundo grupo de presencia intermedia que computa un cierto balance en la distribución de sus indicadores. Se evidencia una tendencia levemente positiva en las capacidades, *currículum; desarrollo profesional; ambiente colaborativo*, lo mismo ocurre con, *directrices comunes; niveles de exigencia; innovación*, aunque de forma negativa. Es de consideración observar igualdad numérica del tenor positivo y negativo del discurso (por capacidades) en este grupo. No podemos obviar que se hace referencia a 8 de las 15

¹⁰ El criterio de paridad numérica pretende establecer en un grupo específico un tipo de ordenación por medio de la semejanza o cercanía (numérica, atributos, elementos objetivables, etc.), estableciendo así una mayor homogeneidad (CLAIRIN; BRION, 2002).

capacidades integradas en el estudio, y donde están presentes la totalidad de las capacidades pertenecientes a la dimensión del liderazgo pedagógico - Desarrollar la Organización - y casi la totalidad de las capacidades de la dimensión - Gestión y organización del personal y el centro educativo-. Dicha ambigüedad manifiesta la complejidad del desarrollo de liderazgo pedagógico en nuestro contexto de estudio.

Por debajo, se identifica un tercer grupo de categorías de rango intermedio formado por las capacidades *comunidades de aprendizaje* y *competencias*, ambas presentan un IFC negativo que se va diferenciando del eje de neutralidad.

La distribución de los diferenciales se cierra con un cuarto grupo conformado por aquellas capacidades donde priman referencias negativas. En esta franja emergen: *programaciones didácticas*; *programa instruccional*; *procesos de autoevaluación*; *liderazgo pedagógico*; *formación del profesorado*.

En este sentido, debemos observar cómo en estos últimos 2 grupos, con prominencia de referencias con tenor negativo en el discurso, se encuentran 5 de las 6 capacidades pertenecientes a la dimensión del liderazgo pedagógico - Procesos Pedagógicos-. La dificultad de desarrollar esta dimensión para los directivos escolares parece ser una cuestión compartida por los entrevistados.

4.3 El análisis interpretativo de los resultados. Regularidades destacadas en el discurso

4.3.1 La resolución de conflictos como base para la buena convivencia, un clima positivo de trabajo y el desarrollo educativo del alumnado

La opinión de los directivos coincide en que la “*Influencia en el desarrollo educativo*” (la 2^{da} más referenciada) y la “*Resolución de conflictos*” (la 3^{ra} más referenciada) son dos pilares en desarrollo de sus funciones. *Resolver conflictos* se convierte en un conjunto de actuaciones que favorecen la buena convivencia y construcción de un clima positivo de trabajo que impregna los contextos educativos y la mejora del aprendizaje:

Gran parte de nuestro tiempo nos dedicamos a resolver conflictos [...] el conflicto es inherente e inevitable y ofrece posibilidades de mejora y cambio en el alumnado (C3)¹¹ [...] mucho tiempo lo dedico a resolver problemas y conflictos y entiendo que es la única forma de mantener un buen clima de trabajo y

¹¹ Los fragmentos del testimonio son seleccionados para representar a su dimensión o categoría. Por motivo de extensión se presentan de forma parcial y fragmentada “[...]”.

convivencia ¿será una de las formas en las que más le aporato al centro y al alumnado? Posiblemente si sea... (C.12)

De esta forma, mayormente, los directivos comprenden que su *influencia en el desarrollo educativo* del alumnado es una -acción indirecta- :

El equipo directivo colabora en la mejora del aprendizaje desde el cuidado de la convivencia (C2) [...] cuidando la convivencia aporato mucha tranquilidad al aula y esto da vía libre al profesorado para la mejora de los resultados de aprendizaje (C.8) [...] procuramos proporcionar un buen clima de trabajo para que luego se note en la calidad del aprendizaje (C.17)

No obstante, no podemos caer en la omisión de aquellos casos en donde la *resolución de conflictos* (muchos de ellos basados en la cotidianeidad y en la prontitud del “aquí y ahora”), es susceptible de sobrecargar la agenda diaria de los directivos escolares:

La mayoría del tiempo me dedico a apagar fuegos, a resolver problemas, y no tengo tiempo de hacer lo que realmente me gustaría (C20) [...] este curso fue especialmente conflictivo y hubo más problemas que otros años [...] no lo lleva nada bien el profesorado y yo debo hacerme cargo de casi todos los conflictos y problemas, por momentos esta situación me ha tenido agotada. (C19)

4.3.2 La dificultad de desarrollar las capacidades de la dimensión ‘Procesos pedagógicos’

Existen regularidades en cuanto a las capacidades destacadas por una orientación negativa del discurso. Si bien no aparecen con frecuencias altas, llama la atención que se emparejen (a la baja) con la capacidad de liderar pedagógicamente el centro educativo. En este sentido, los fragmentos denotan claramente que ciertas capacidades de corte pedagógico son difícilmente asumidas por la dirección escolar:

[Disponibilidad de tiempo y trabajo burocrático] Si entendemos al liderazgo pedagógico como establecer directrices para el currículo, formación del profesorado, autoevaluación del centro, todo eso exige una dedicación que desgraciadamente no hay disponibilidad de horas para hacerlo (C3) [...] hay mucha burocracia que limita bastante el poder ejercer el liderazgo pedagógico. (C.4)

[Capacidad de decisión] Me parece muy difícil gestionar el liderazgo pedagógico cuando tú realmente tienes muy poca capacidad de decisión sobre profesorado. (C18) No hay margen de decisión en temas pedagógicos cuando la Administración educativa no me da respaldo ante algunos profesores que no quieren colaborar conmigo en estos temas, se hace cuesta arriba la verdad. (C.10)

Dentro de esta dimensión pedagógica se unen evidencias acerca de la dificultad de desarrollar capacidades como la *autoevaluación pedagógica* del profesorado:

[La administración educativa] La autoevaluación no está bien diseñada por la administración (C7) [...] el inspector vino, me dejó unos cuestionarios para el profesorado. Sinceramente, ni se me explicó nada, ni nadie entendió bien de qué iban esos cuestionarios, ¿esa es la forma de hacer la autoevaluación?! (C12)

[El profesorado] Cuando los equipos técnicos plantearon la autoevaluación saltaron ampollas en el profesorado [...] ellos no lo ven como algo normal y por eso no lo hacen (C15) [...] Con la autoevaluación, algunos docentes piensan que tratamos de meternos en su terreno y que no nos compete, desde mi punto de vista es una cuestión de ego y humildad profesional. (C9)

En sintonía, la capacidad *formación pedagógica del profesorado* aparece en todos los casos en sentido negativo. Aunque no es una función otorgada (formalmente) por la Administración Educativa a los directivos en España, se denota la intención de los directivos por incidir en esta capacidad. No obstante, se identifica una serie de factores resistentes:

[Cultura e inercia escolar]...el profesorado tiene muy poca cultura y tradición en esto de formarse en su práctica docente (C1) [...] si la gente se forma es por el interés de los puntos para los traslados, en general, por iniciativa propia, no hay costumbre de hacerlo. (C14)

[Falta de autoridad]...yo no tengo autoridad suficiente como para obligar al profesorado a que se forme (C3) [...] a mí me gustaría establecer unos criterios de formación mínimos al profesorado de mi centro, el tema es que no tengo potestad ni autoridad para eso. (C9)

[Implicación del profesorado]...para que el profesorado se forme me he encontrado con mucha resistencia, hay muy poca implicación e interés, sólo cuando necesitan los puntos para el traslado (C2) [...] cuando no hay ganas, no hay ganas, el profesorado se forma cuando lo necesita, poco puede hacer uno cuando no hay interés (C3)

[Administración educativa –sistema de formación del profesorado] la oferta de cursos que propone la administración no es buena y los cursos de formación del CEP suelen ser distantes de la práctica docente diaria (C18) [...] la formación requiere un tiempo extra y no hay ningún tipo de facilidad económica por parte de la administración para hacer los cursos (C2) [...] la formación supone un tiempo extra escolar que no está reconocido (C10)

[Administración educativa –diseño del sistema de promoción] la mayoría del profesorado pierde la motivación de formarse cuando consigue los puntos por formación y, por concurso de traslados, logran el destino deseado (C1) [...] cuando los docentes logran su plaza fija, y los méritos ya no le hacen falta, en

ese punto, si se forman, ya es por su interés, y si un curso no cumple las expectativas, es que no lo hacen. (C14)

A la dificultad de desarrollar la dimensión pedagógica de liderazgo se le suma otra regularidad: la orientación negativa de la capacidad incentivar el trabajo por *competencias*. El discurso se identifica en dos líneas definidas, la administración educativa y el profesorado:

[Administración - formación del profesorado] El problema es que la Administración nos impuso un currículum por competencias sin formar al profesorado para enseñarlas, evaluarlas (C2) [...] Los docentes no tienen práctica ni formación para enseñar por competencias. En este sentido, la administración no se ha dedicado a formarlo debidamente. (C12)

[Implicación del profesorado] al profesorado le falta implicarse más en el tema de las competencias, no hay esa disposición por su parte a evaluar y trabajar por competencias (C13) el tema de las competencias requiere de un esfuerzo por parte del profesorado [...] hay gente que le interesa, pero tengo un grupo que no hay caso, prefieren seguir con el libro de texto, anclados en el tiempo. (C15)

A nivel pedagógico, los directivos escolares tienen la potestad de supervisar y exigir al profesorado la presentación, en tiempo y contenido, de la *programación didáctica* de su docencia. En nuestro estudio, dicha capacidad presenta un tenor *negativo* relacionado con tres hilos discursivos:

[Programaciones didácticas y competencias] Las programaciones están generalmente basadas en contenidos, no competencias [...] si viene el inspector me dirá “estas programaciones no sirven” [...] no puedo obligarle a la gente a que me hagan unas programaciones que no entienden. (C19)

[Implicación y responsabilidad pedagógica del profesorado] La elaboración de las Programaciones didácticas suele ser mecánico, impersonal e inadecuado [...] se usa mucho el libro de texto, hay mucho plagio sin tener en cuenta al alumnado ni el proyecto educativo (C.4) [...] prima el libro de texto, por lo tanto, no está existiendo coherencia con las programaciones didácticas. (C.5)

[Autoridad directiva] El seguimiento de las programaciones es una cuestión de los jefes de departamento y, sinceramente, no se implican [...] yo como director no tengo una autoridad real sobre los jefes de departamento como para implicarlos en esto (C.10) [...] mi autoridad llega hasta el punto de solicitar las programaciones, que estén para cuando venga el inspector, no puedo más que eso. (C8)

Como se observa, en nuestro estudio, la cuestión del desarrollo de la capacidad pedagógica de la dirección escolar es una cuestión compleja que abarca aspectos vinculados con diferentes niveles de gestión y práctica directiva.

4.3.3 Estableciendo niveles de exigencia. Entre la situación funcional del profesorado y la condición socioeconómica de la escuela.

Con un alto índice de frecuencia se hace referencia a la capacidad de los directivos de establecer *niveles de exigencia*. Lo hacen en sentido *negativo* cuando la situación funcional del profesorado pone a prueba su grado de “autoridad”:

Para exigir al profesorado hay que tener en cuenta que son funcionarios, y, por lo tanto, su trabajo y su plaza, es definitiva, hay que hacerlo con mucho cuidado, prudencia y muy despacio (C.7) [...] se trata de exigir a un profesorado que ‘no tiene nada que perder’, ellos ya tienen su plaza y formalmente nada les obliga. (C1)

En contraposición se manifiesta la orientación *positiva* del discurso. En este orden, evidenciamos cómo esta capacidad está altamente mediada por la situación del contexto y la composición socio-económica del alumnado. De esta forma, cuando este aspecto no es favorable parece potenciarse la idea de un proyecto educativo conjunto en donde el nivel de compromiso del profesorado supera el de la exigencia directiva:

La situación complicada del centro y del alumnado hace que trabajemos unidos [...] los errores se asumen entre todos y se trabaja a la par (C11) [...] la iniciativa la toma el equipo directivo y luego se busca consenso [...] no se exige nada, se analiza la complejidad de la situación que tenemos y se le da un carácter democrático en donde el profesorado responde perfectamente (C13) [...] aquí no se exige, la situación del alumnado nos empuja a que todos vayamos con un objetivo común y con niveles de implicación bastante aceptables (C.14) [...] somos todos conscientes de que estamos en un barrio complicado, con mucho alumnado en riesgo social y el personal, desde el primer día, ya se da cuenta de que vamos todos unidos y a tope o este barco se hunde. (C15)

4.3.4. Desarrollando directrices comunes a todo el personal. Claves y resistencias.

Establecer *directrices comunes* a todo el personal emerge como la capacidad del liderazgo pedagógico más referenciada por los directivos escolares. En sintonía, si bien no se refleja el grado de consecución, se proporcionan claves para que las directrices tengan un mayor grado de aceptación por parte del profesorado:

[Diseño, contenido y alcance de las directrices] La mayor parte del profesorado tendrá una actitud positiva si las directrices están claras y bien fundamentadas [...] hablamos de ideas buenas para el centro, que faciliten los procesos de enseñanza-aprendizaje [...] debe ser una puesta en práctica, factible y bien elaborada para el profesorado, es decir, facilitarle el trabajo. (C2)

[Liderazgo como base] Primero se trata de formar un equipo que lidere y distribuya el liderazgo, esto hace que luego todos se identifiquen con las directrices de nuestro proyecto educativo (C.13) [...] debe haber iniciativa y liderazgo por parte del equipo directivo, luego viene la motivación y el compromiso por las directrices del centro. (C14)

No obstante, se evidencia un tenor negativo cuando se producen resistencias al desarrollar las directrices por parte del personal. Al respecto, los directivos aluden a la falta de una autoridad formal, jerárquica y vertical que los empodere:

Aunque me empeñe en querer establecer esas directrices, al momento de la práctica, hay recovecos legales que amparan al que no quiere trabajar, ahí no puedo obligar a nadie, no tengo potestad para más (C.5) [...] la realidad es que nos falta autoridad real sobre el profesorado que no está por la labor de trabajar por las directrices de nuestro proyecto (C9)

En el próximo apartado avanzaremos en la interpretación de la información. Se establecerán conexiones y nexos procurando dar un sentido explicativo a los resultados del estudio.

5. Discusión de los resultados

Si el peso de los resultados (IFC) advierten del interés o preocupación de los directivos escolares por una capacidad u otra, *establecer directrices comunes* al personal del centro se convierte en una cuestión de consideración. Dispar en el tenor de su contenido, el análisis de esta categoría arroja claves para comprender la situación de quienes ejercen la dirección escolar en España. En este contexto, el director es un docente elegido por el consejo escolar para ejercer el cargo directivo de forma provisional (4 años) y, una vez en funciones, depende del apoyo del profesorado para llevar adelante su proyecto educativo. Si bien se trata de un modelo democrático participativo no deja de ser susceptible de condicionar el establecimiento de directrices al personal. Investigaciones que han puesto en entredicho al modelo, sostienen que proforma un liderazgo que depende fuertemente del vínculo relacional con el profesorado sin dar cabida a quienes necesitan o quieren ejercer su autoridad formal, jerárquica y vertical (BOLÍVAR; LÓPEZ-YAÑEZ; MURILLO, 2013).

Esto último también es extensible a la capacidad que propone *establecer niveles de exigencia* al profesorado. Su análisis nos advierte que el tema de la

autoridad directiva no sólo es una cuestión de falta de capacidad asignada por la administración educativa, sino que también encuentra sus límites en el blindaje de la situación funcional de los docentes. Ante esta situación, no en vano, se ha afirmado que el ejercicio de la dirección escolar en España depende del desarrollo de una 'autoridad moral' que se construye con el tiempo, la negociación y la confianza (BOLÍVAR, 2019) o que, dado el caso, sean las problemáticas que afectan a toda la organización (contexto socioeconómico, situación del alumnado, etc.) las que eleven los niveles de compromiso y la responsabilidad profesional.

En este escenario de construcción de 'autoridad moral' cobra sentido lo referenciado en la capacidad *resolución de conflictos*. El peso significativo y el tenor positivo de esta categoría inclina la balanza a favor de la dimensión del liderazgo pedagógico 'Gestión y Organización del personal y el centro educativo'. Así mismo, nos advierte del convencimiento de los directivos en que -lograr una buena convivencia y un clima positivo de trabajo es una baza para *influir en el desarrollo educativo del alumnado*-. Sin embargo, como ya han comentado otros autores (GAGO, 2006; MORAL; AMORES, 2014), que el director escolar en España sea un 'agente para la resolución de conflictos' es un indicador del estrecho margen de maniobra directiva en aspectos clave para el desarrollo educativo del alumnado. Así mismo, crear un clima positivo de trabajo 'apagando fuegos' y apoyando desde la periferia del aula a los docentes, podría ser entendido como una de las consecuencias de su limitación al momento de potenciar aquellas capacidades que suponen algún tipo de intervención pedagógica directa (SANTAELLA et al, 2019).

En sintonía, existen factores claramente descritos en negativo en relación con el desarrollo de capacidades pertenecientes a la dimensión 'Procesos pedagógicos' o -aquellas que pretenden una intervención pedagógica por parte de los directivos escolares en aspectos como: la *autoevaluación pedagógica del profesorado*, la *formación pedagógica del profesorado*, el *trabajo por competencias*, el desarrollo de las *programaciones didácticas*). Como comenta Bolívar (2014b), estas dinámicas no se corresponden con las funciones tradicionales de la dirección escolar en España, caracterizada por ofrecer escasas posibilidades de influencia en aquellos ámbitos pedagógicos vinculados con la labor del profesorado. Al respecto, lo que arrojan los datos, denota la

intención de los directivos por incidir en 'lo pedagógico', aunque es una cuestión compleja que abarca aspectos vinculados con diferentes niveles de gestión, práctica directiva, administración educativa, etc.

De forma transversal, estas últimas capacidades mencionadas están seriamente sesgadas por una cultura escolar que pretende justificar, dado el caso, el grado de implicación e interés del profesorado. No obstante, nos asociamos a la idea de que el hecho de no tener "costumbre", "cultura" o "tradición" no debe impedir acciones en pos de un liderazgo escolar que puja por el desarrollo educativo del alumnado- (HALLINGER; HECK, 2010). En este marco, la cultura o inercia escolar se refuerza con aspectos que atañen a la Administración educativa. Las incongruencias del diseño y la oferta del sistema de formación del profesorado se entrecruzan con un régimen de promoción de la carrera docente que mientras premia la antigüedad, resta sentido a la formación una vez conseguido el destino del trabajo pretendido. En estas circunstancias, y como se ha reflejado en los fragmentos, al tiempo que el liderazgo pedagógico pierde rango de decisión y autoridad directiva, focaliza su atención en el cúmulo de trabajo administrativo burocrático demandado por la Administración educativa.

6. Conclusiones

El artículo plantea un enfoque de la dirección escolar desde su capacidad de ejercer el liderazgo pedagógico. Integrado en esta clave, anida la idea de la influencia positiva del director escolar en el crecimiento educativo del alumnado por medio de un conjunto de capacidades del liderazgo pedagógico (HALLINGER; MURPHY, 1986; YOSSO, 2005; YOUNG et al, 2011; GONZÁLEZ, 2014; HARRIS et al, 2015). En esta línea indagamos las posibilidades de desarrollo del liderazgo pedagógico en el escenario actual de la dirección escolar en España.

La significación de los datos se refiere al grado de presencia en el discurso de rasgos asociados a quince capacidades de liderazgo pedagógico y a la organización de sus contenidos en función de la posibilidad (orientación positiva) o imposibilidad (orientación negativa) por parte de los directivos escolares de desarrollar dichas capacidades. La ausencia de uniformidad en la distribución del peso de la información, sumado a los contrastes dispares en la orientación

del discurso, al tiempo que ha hecho más dificultoso el proceso de análisis e interpretación, demuestra la complejidad al momento de establecer un paralelismo entre el liderazgo pedagógico y el modelo español de dirección escolar.

No obstante, el modelo español de dirección escolar merece ser analizado desde dicha complejidad. Indagar acerca de lo que supone poner en práctica el liderazgo pedagógico en nuestro contexto no sólo nos ha dejado observar cómo se expresa sino también aquellos factores y/o circunstancias que pueden limitar su desarrollo.

Al respecto, subrayamos la dificultad al momento de desarrollar la dimensión 'Procesos pedagógicos'. Desde la perspectiva del liderazgo pedagógico, supondría que los directivos sean capaces de intervenir en el diseño, elaboración, práctica y supervisión de los procesos de autoevaluación y formación del profesorado; competencias, programaciones didácticas, etc. La ausencia de respaldo de la Administración educativa (autoridad directiva, diseño del sistema de promoción y formación, etc.) en el desarrollo de dichas capacidades dan cuenta del perfil directivo que arroja el análisis de la información: un agente de resolución de conflictos para la buena convivencia y la construcción de un clima de trabajo positivo, con serias limitaciones para establecer directrices y niveles de exigencia comunes a todo el personal. Dichos atributos configuran la dimensión del liderazgo pedagógico 'Gestión y Organización', y se han mostrado condicionados por factores y resistencias (culturales y estructurales) anteriormente citados.

Por otro lado, el desarrollo del liderazgo pedagógico en nuestro contexto de investigación depende, en gran medida de aspectos distantes del estatus jerárquico de antaño de la dirección escolar. En este sentido, la cultura escolar en España parece demandar un liderazgo más asociado al convencimiento y la negociación que a la acción mediada por la posición ocupada en la organización escolar. Desde esta perspectiva, uno de los retos será crear unos patrones de gestión y regulación que repercutan positivamente en el fortalecimiento profesional de la dirección pedagógica (ELMORE, 2010; LEITHWOOD, 2009).

Sin más, somos partidarios de entender la dirección escolar desde los ejes transversales que soportan y empoderan el ejercicio un liderazgo pedagógico y que se expresan por medio de un conjunto de capacidades. Al respecto, en

nuestro estudio, consideramos la limitación de contar, únicamente, con la percepción de los directivos escolares acerca del desarrollo de su liderazgo pedagógico. En esta línea, hemos cuantificado y categorizado las prácticas directivas. Por lo tanto, sería útil para establecer un análisis ciertamente ecológico completar dicha (auto) percepción con la mirada de los sujetos que conforman el contexto de actuación del ejercicio directivo (profesorado, padres, administración educativa). Desde este punto quedan pendientes y abiertas numerosas vías de investigación, entre ellas: las dimensiones del liderazgo pedagógico y su estudio particular; aproximaciones a la dirección escolar desde otras concepciones del liderazgo escolar (distribuido, exitoso, etc.).

Referencias bibliográficas

- ALEXANDER, J. (Ed.). *El debate micro / macro*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 1994
- ANDERSON, S. Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. *Revista Psicoperspectivas*, v.9, n.2, p. 34-52, 2010.
- ARCHER, M. *Realist social theory: the morphogenetic approach*. New York: Cambridge University Press, 1995.
- BOLÍVAR, A. Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico. Madrid: La Muralla, 2019.
- _____. *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: La Muralla, 2000.
- _____. ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, v.2, n.8, p.25-56, 2010^a.
- _____. *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Malaga: Ediciones Aljibe, 2012.
- _____. Building school capacity: Shared leadership and professional learning communities. A research proposal. *International Journal of Educational Leadership and Management*, n.2, p.147–175, 2014a.
- _____. Construir la capacidad de mejora escolar: Liderazgo compartido y Comunidades Profesionales de Aprendizaje. *International Journal of Educational Leadership and Management*, v.2, n.2, p. 23-49, 2014b.
- BOLÍVAR, A.; LÓPEZ-YAÑEZ, J.; MURILLO, F.J. Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, n.14, p.15-60, 2013.
- CLAIRIN, R.; BRION, P. *Manual de muestreo*. Madrid; Salamanca: La Muralla; Hespérides, 2001.

- DAY, C. *Conducting research on school principals: Isspp members guide*. Nottingham: International Successful School Principals' Project (Isspp), 2013.
- DAY, C., GU, Q.; SAMMONS, P. The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly*, n.52, p.221–258, 2016.
- DAY, C.; GURR, D. (Eds.). *Leading school successfully*. Stories from the field. London: Routledge, 2014.
- DOHERTY, J.; GURR, D.; DRYSDALE, L. Australia – The developing principal. In: DAY, C.; GURR, D. (Eds.). *Leading school successfully*. Stories from the field. London: Routledge, 2014. p. 85–97.
- DOMINGO, J.; BOLÍVAR, A. (). Liderazgo inclusivo em contextos desafiantes. Estudio de casos en educación secundaria. In: TORREGO, J.; MONGE (Coords.). *Inclusión educativa y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Síntesis, 2018. p. 99-124.
- ELMORE, R.F. *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago de Chile: Fundación Chile, 2010
- FLICK. U. *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata, 2007.
- GAGO, F. *La dirección pedagógica en los Institutos de Enseñanza Secundaria*. Un estudio sobre liderazgo educacional. Madrid: CIDE-Centro de Investigación y Documentación Educativa; Ministerio de Educación y Ciencia, 2006.
- GIMENO, J., BELTRÁN, F., SALINAS, B. y SAN MARTÍN, A. *La dirección de centros: Análisis de tareas*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1995
- GONZÁLEZ, M. T. El liderazgo para la justicia social en organizaciones educativas. *Revista Iberoamericana de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, n.3, p.85–106, 2014.
- HALLINGER, P.; HECK, R. Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference in school improvement. *Educational Management Administration and Leadership*, n. 38, p.645–678, 2010.
- HALLINGER, P.; MURPHY, J. The social context of effective schools. *American Journal of Education*, n.94, p.328–355, 1986.
- HARRIS, A. Teachers leadership and school improvement. In: HARRIS, A. et al. (Eds.). *Effective leadership for school improvement*. New York, NY: Routledge Falmer, 2003. p. 72–83.
- HARRIS, A. et al. System effectiveness and improvement: The importance of theory and context. *School Effectiveness and School Improvement*, n.16, p.1–10, 2015.
- HOPKINS, D. *Every school a great school*. Maidenhead: Open University Press, 2007.
- HOPKINS, D. et al. School and system improvement: A narrative state – of – the - art review. *School Effectiveness and School Improvement*, n.25, p.257–281, 2014.

- JENSEN, R.; LUND, A. Horizontal dynamics in an inter-professional school improvement team. *International Journal of Leadership in Education*, n.17, p.286–303, 2014
- KO, J; HALLINGER, P; WALKER, A. Exploring whole school versus subject department improvement in Hong Kong secondary schools. *School Effectiveness and School Improvement*, n.26, p.215–239, 2015.
- KRIPPENDORFF, K. *Metodología del análisis de contenido*. Teoría y práctica. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A., 1990.
- LEITHWOOD, K. *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago de Chile: Fundación Chile, 2009.
- LIMA, J. Ávila de. Por uma análise de conteúdo mais fiável. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, n. 47, p. 7-29, 2013.
- LÓPEZ-YAÑEZ, J.; LAVIÉ, J. M. Liderazgo para sostener procesos de innovación en la escuela. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, v.14, n.1, p.71-92, 2014.
- MAUREIRA, O. Liderazgo factor de eficacia escolar, hacia un modelo causal. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, v.2, n.1, p.1-20, 2004.
- MAUREIRA, O. Dirección y eficacia escolar, una relación fundamental. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, v.4, n.4, p.1-10, 2006.
- MCCRAY, C.; BEACHUM, F. *School leadership in a diverse society*. Charlotte, NC: Information Age Publishing, 2014.
- MULFORD, B. Liderazgo para mejorar la calidad de la educación secundaria: Algunos desarrollos internacionales. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, v.10, n.1, p.1-22, 2006.
- MURILLO, F.J. Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, v.4, n.4, p.11-24, 2013.
- POPKEWITZ, T. *Paradigmas e ideología en la investigación educativa*. Madrid: Mondadori, 1988.
- RILEY, K. (2013). *Leadership of place. Stories from schools in the US, UK and South Africa*. London: Bloomsbury Academic.
- SAMMONS, P. et al. Using mixed methods to investigate school improvement and the role of leadership. *Journal of Educational Administration*, n.52, p.565–589, 2014.
- SANTAELLA, C. Moraes et al. Effective practices in leadership for social justice. Evolution of successful secondary school principalship in disadvantaged context. *International Journal of Leadership in Education*, v.8, n.5, p.1-24, 2019.
- SANTAELLA, C. Moraes; FERNÁNDEZ, F. J. Amores. Arquitectura resistente determinante del liderazgo pedagógico en los centros de Secundaria. *Bordón*, v.66, n.2, p.121-138, 2014.
- SMITH, J.A.; FLOWER, P.; LARKIN, M. *Interpretative phenomenological analysis: theory, method and research*. Londres: Sage, 2009.

- STOLL, L. Capacity building for school improvement or creating capacity for learning? A changing landscape. *Journal of Educational Change*, n.10, p.115–127, 2009.
- STRAUSS, A.; CORBIN, J. *Bases de la investigación cualitativa*. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Antioquia: Universidad de Antioquia, 2002.
- THOONEN, E. et al. Building school-wide capacity for improvement: the role of leadership, school organizational conditions, and teacher factors. *School Effectiveness and School Improvement*, n.23, p.441–460, 2012.
- VALLÉS, M. *Entrevistas Cualitativas*. Cuadernos Metodológicos. Madrid: CIS, 2009.
- VIÑAO, A. La Dirección Escolar: un análisis genealógico-cultural. *Educação*, v.2, n.53, p. 367–415, 2004.
- WALKER, A.; LEE, M.; BRYANT, D. A. How much of a difference do principals make? An analysis of between-schools variation in academic achievement in Hong Kong public secondary schools. *School Effectiveness and School Improvement*, n.25, p.602–628, 2015.
- YOSSO, T. J. Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. *Race, Ethnicity, and Education*, n.8, p.69–91, 2005.
- YOUNG, E. et al. Relational aggression among students. *Principal Leadership*, n.11, p.12–16, 2011.