

# CUESTIONES SOBRE LIDERAZGO EN LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS

M. Inés Gabari-Gambarte

*E-mail:* [igabari@unavarra.es](mailto:igabari@unavarra.es)

Ana Palacios-Garraza

*E-mail:* [ana.palacios@unavarra.es](mailto:ana.palacios@unavarra.es)

Jaione Apalategi-Begiristain

*E-mail:* [jaione.apalategi@unavarra.es](mailto:jaione.apalategi@unavarra.es)

Universidad Pública de Navarra

## RESUMEN

La evolución del término liderazgo ha tenido su reflejo en los diferentes tipos de dirección escolar a través de los tiempos. En la actualidad se tiende a asociar al grupo más que a un individuo concreto, estableciendo un coprotagonismo entre líder y comunidad. Con el objetivo de analizar la percepción sobre el liderazgo en las organizaciones educativas que tienen los equipos directivos de la red pública en la CF de Navarra se opta por un estudio empírico exploratorio descriptivo-explicativo no experimental de diseño mixto. Para la recogida de datos se elabora un cuestionario *ad hoc* de distribución *online*. Las percepciones de los 112 centros participantes indican como características necesarias: estilo comunicativo, responsabilidad compartida basada en la confianza del equipo docente, accesibilidad y empatía, coincidiendo con los estudios sobre el tema.

**PALABRAS CLAVE:** liderazgo pedagógico, dirección escolar, liderazgo inclusivo.

## LEADERSHIP ISSUES IN SCHOOL ORGANIZATIONS

### ABSTRACT

The evolution of the term leadership has had its reflection in the different types of school management through the ages. Today, there is a tendency to associate the group more than a specific individual, establishing a shared governance between leader and community. In order to analyze the perception of leadership in educational organizations that have the management teams of the public network in the CF of Navarre, we opted for an experimental descriptive-explanatory empirical study of mixed design. For the collection of data, an *ad hoc* online distribution questionnaire is developed. The perceptions of the 112 participating centers indicate as necessary characteristics: communicative style, shared responsibility based on the trust of the teaching team, accessibility and empathy, coinciding with studies on the subject.

**KEYWORDS:** Pedagogical leadership, School leadership, Inclusive leadership.



Existe una estrecha relación entre los términos dirección escolar y liderazgo. La conceptualización del término líder se remonta a los orígenes de la vida animal. El ser humano, incluso en su forma más primitiva, también representa el liderazgo del grupo en una persona que da seguridad y guía al resto.

Las definiciones propuestas al concepto liderazgo son numerosas, pero hay que señalar que todas ellas confluyen en su acepción como influencia (Bhat-tacharyya, 2019; Du Plessis & Marais, 2017; Paletta *et al.*, 2017; Saaduddin *et al.*, 2019; Sharp *et al.*, 2020).

Entre las numerosas definiciones del término liderazgo (Kaufmann, 1997) hay tres términos claves: influencia, esfuerzo y metas, influencia canalizada a la obtención de metas de manera conjunta a través del esfuerzo. Cabe destacar que, con el paso del tiempo, se tiende a asociar el liderazgo al grupo más que a un individuo concreto, estableciendo un coprotagonismo entre líder y seguidores (Gaviria, 2011).

En este sentido, Bolívar (2000) defiende la idea de liderazgo asumido por grupos o por toda la organización frente al liderazgo individual. Recoge de Bennis (1999) la idea de «el final del liderazgo» entendido como la debilidad de un liderazgo ejercido por el líder desde arriba en organizaciones que aprenden, donde lo que se busca es la implicación y cooperación de todos los miembros de la organización.

En el ámbito profesional de la docencia Iranzo, Barrios *et al.* (2018) llevan a cabo un proyecto de investigación centrado en estudiar la relevancia concedida a las competencias de coordinación, liderazgo y colaboración con el entorno, así como en el análisis de cómo se construyen esas competencias a lo largo de la formación inicial de los maestros y maestras. Este proyecto parte de la premisa de que

La formación para el liderazgo, así, debería integrarse como uno de los focos de la formación inicial para que los contextos educativos sean percibidos desde los primeros estadios de inserción laboral en el mundo docente como escenarios de co-liderazgo, innovación educativa y compromiso social (p. 154).

En sus conclusiones coinciden con las posturas señaladas por Day *et al.* (2016) y Grootenboer *et al.* (2015) cuando afirman que

El hecho de que todos los docentes y no sólo los que conforman el equipo directivo asuman sus funciones de liderazgo pedagógico y distribuido es muy relevante en el sentido de que es ese liderazgo ejercido en los centros educativos por todos los niveles, incluidos los intermedios, el que permite trabajar juntos por el éxito educativo (p. 156).

El buen funcionamiento de una escuela no depende únicamente de una persona, sino de la capacidad que esta tiene para desarrollar el liderazgo en las demás (Senge, 1997). Para ello, es necesario que se lleve a cabo una transformación de la cultura individualista de los centros educativos en una cultura de colaboración que, más allá la mejora de los aprendizajes de los alumnos y alumnas, trabaje en el desarrollo profesional del profesorado enfocado a convertir los centros educativos en comunidades de aprendizaje.



La evolución del término liderazgo ha tenido su reflejo en los diferentes tipos de dirección escolar a través de los tiempos ocurriendo que, tal y como indican Bolívar *et al.* (2013), «En torno al estudio del término liderazgo van creándose términos que le acompañan y que pasan de moda antes de que se aprenda realmente en qué consisten» (p. 31).

En cuanto al rol de líder, Camarero (2015) analiza las diferencias entre dirigir y liderar, perfil *mánager*-perfil líder partiendo de que «Los conceptos de director, jefe, líder, administrador, etc., suelen utilizarse de manera sinónima pero sus significados son diferentes y tienen características específicas» (p. 20).

En relación con el concepto liderazgo, Varela y Sánchez (2001) desmienten algunos mitos sobre el mismo. Respecto al debate de si líder se nace o se hace, defienden que no es necesario nacer con ciertas características para llegar a ser líder. Todas las personas pueden llegar siempre que se den las condiciones necesarias para poder desarrollar y aprender las habilidades precisas (Arévalo, 2020).

Hace ya una década el informe TALIS 2013 (OCDE, 2014) presenta un capítulo con el título «La importancia del liderazgo escolar» donde quedan recogidas algunas características de los y las líderes. El informe sugiere a los países que apuesten por la formación y el desarrollo de líderes en cuatro líneas de acción:

- Desarrollar programas formales de formación inicial antes de ocupar los cargos correspondientes.
- Proveer oportunidades y allanar los caminos para el desarrollo profesional continuo.
- Fomentar el liderazgo distribuido.
- Asegurar formación y oportunidades de desarrollar un liderazgo centrado en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Es evidente que, en la literatura sobre la dirección escolar, en los últimos años observamos un convencimiento por la necesidad de pasar de un liderazgo de gestión a un liderazgo pedagógico y distribuido. Al respecto, la recién aprobada ley educativa, la LOMLOE, apuesta por el control social de los centros educativos, potenciando las competencias del consejo escolar, atribuidas en la LOMCE a las direcciones. Arévalo Jiménez (2021), comenta al respecto que

A tenor de la última reforma educativa, se ha producido un reparto de competencias entre la dirección de los centros educativos, el claustro y el consejo escolar, diferente al definido en la LOMCE; que deja en manos de estos órganos colegiados la toma de decisiones propias de la autonomía pedagógica (claustro) y de la autonomía organizativa y de gestión (consejo escolar).

Son numerosos los tipos de liderazgo que han tenido lugar, en mayor o menor medida, en las prácticas directivas de centros educativos. En este trabajo se seleccionan los tres tipos de liderazgo que más peso tienen en las escuelas del siglo XXI: pedagógico, distribuido y para la justicia social o inclusivo.

En España, en línea con los enfoques predominantes a nivel internacional, Bolívar, López y Murillo formaron en el 2013 la «Red de Investigación sobre



Liderazgo y Mejora Educativa (RILME)» (<http://www.rilme.org>) con el objetivo de mantener conectados tres tipos de liderazgo que tienen que formar parte de los centros educativos y que aseguran el aprendizaje, la equidad y el liderazgo. A pesar del pequeño avance que se ha dado en esta dirección, todavía queda mucho para que los tres liderazgos estén presentes en la dinámica de los centros educativos.

En relación con el liderazgo pedagógico, en España, el primer texto normativo en materia de educación que atribuye a la figura del director o directora la competencia de ejercer la dirección pedagógica de un centro educativo es la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), se mantuvo con la LOMCE y con la LOMLOE se hace más colaborativa, involucrando a la comunidad. La expresión «dirección pedagógica de centro» va tomando fuerza en el discurso educativo y su uso se va evidenciando en diversos ámbitos educativos. Sin embargo, al analizar los significados diversos que abarca, aparece nuevamente una dispersión terminológica que no siempre confluye en la univocidad de atribuciones que se le hacen corresponder.

González González (2017) entiende por dirección pedagógica «una dirección que se focaliza en dinamizar el funcionamiento educativo del centro, a fin de que el alumnado logre mejores aprendizajes y formación. Una dirección de esta índole conlleva desplegar un liderazgo pedagógico por parte del director» (p. 6). En el ámbito de la investigación algunos estudios refuerzan estas ideas mediante el método de revisión documental. Cifuentes-Medina *et al.* (2020) destacan que «el concepto de liderazgo escolar no lleva más de un siglo de ser analizado, pasando de modelos rígidos, burocráticos y netamente administrativos a modelos flexibles y distribuidos» (p. 1).

En las últimas décadas hemos conocido diferentes tipos de liderazgo en el entorno educativo: distribuido, transaccional, transformacional, pedagógico, participativo, etc. De todos los tipos, según Bolívar Botía (2010):

La principal conceptualización teórica y práctica ha sido el *liderazgo instruccional, educativo o pedagógico*, en la medida en que sitúa la acción del líder en las condiciones organizativas y profesionales que mejoren las prácticas docentes del profesorado y, de este modo, los logros académicos del alumnado. El liderazgo instructivo (*instructional leadership*) se centra en aquellas prácticas que tienen un impacto en el profesorado o en la organización y, de modo indirecto o mediado, en el aprendizaje de los alumnos (p. 82).

Por su parte, Leithwood y Riehl (2009) definen el liderazgo pedagógico como «la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela» (p. 20).

A partir de los años 70, en el marco de un liderazgo instructivo, que tiene por objetivo para el alumnado el aprendizaje óptimo, partiendo del estudio de la eficacia escolar, las investigaciones vienen corroborando el liderazgo de los directivos y las directivas como un factor de primer orden en la mejora de la educación (Murillo, 2006).

Actualmente «La dirección escolar está considerada por la literatura científica el segundo factor más influyente en los resultados escolares, después de la



acción del profesorado» (Iranzo *et al.*, 2014, p. 231). En consecuencia, el papel de los y las líderes en la capacidad de mejora del centro escolar es crucial (León *et al.*, 2016) y, por ende, en las dimensiones inclusivas de la convivencia. Está demostrado que el liderazgo es efectivo cuando es distribuido entre los miembros o equipos de trabajo de la escuela y acompañado de acciones de colaboración, participación y apoyo entre los mismos (Iranzo *et al.*, 2014). Al respecto Apalategi (2000, p. 421) recoge una curiosa extrapolación del lenguaje artístico al ámbito que nos ocupa al utilizar el término *dirección creativa* como similitud al liderazgo distribuido, recogiendo las ideas del escultor Jorge Oteiza, al entender que esta (la dirección creativa) «... es capaz de contagiar al resto de los educadores del centro a que colaboren activamente en la educación estética de los lenguajes comparados de los alumnos».

Posteriormente, Bolívar *et al.* (2013) justifican la influencia en el liderazgo distribuido de dos puntos de vista que tuvieron lugar en la última década del siglo xx. Por una parte, el liderazgo pedagógico (instruccional) y por otra la importancia que adquirió el liderazgo de los y las docentes en el ámbito de las organizaciones educativas, como una nueva forma de profesionalidad. Sin embargo, hay que tener en cuenta, como señala Timperley (2009), el riesgo de entender que distribuir el liderazgo es algo bueno en sí mismo. Las responsabilidades no deben ser asumidas por agentes incompetentes, ya que resulta perjudicial para la organización. En la investigación sobre liderazgo distribuido que presentan Bolívar *et al.*, (2013) advierten de la complejidad del término y del riesgo de caer en una confusión terminológica de conceptos con los que guarda relación.

En cualquier caso, la distribución del liderazgo no exime a los equipos directivos en el desempeño de las funciones propias del cargo, ya que «es claro que no hay centro escolar que funcione bien sin un equipo directivo detrás que anima, apoya y potencia –de modo colectivo– las acciones individuales» (Bolívar, 2012, p. 171). Distribuir el liderazgo exige rediseñar el contexto fomentando múltiples interacciones entre los miembros de la organización y la comunidad, a la vez que surgen nuevas funciones.

En relación con el liderazgo inclusivo, la preocupación por la justicia social se plasma en la investigación sobre liderazgo educativo a partir de la década de los 90 del pasado siglo, hace ya más de 30 años, como consecuencia de los cambios sociales e incremento de la diversidad en las aulas en las décadas precedentes. En 1999 Murphy consideró el liderazgo para la Justicia Social (JS) el liderazgo educativo para el nuevo siglo. Actualmente, el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 de la agenda 2030 constituye la síntesis de las ambiciones de la educación actual, inspirada en una visión humanista y sustentada sobre principios como la justicia social, los derechos igualitarios, la diversidad cultural, etc. «Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos» (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, [United Nations Educational Scientific and Cultural Organization][UNESCO], 2016).

Sin embargo, a finales de la primera década del siglo XXI Murillo *et al.* (2010) señalan que la escuela no está preparada para trabajar con grupos heterogéneos de estudiantes y una década más tarde podemos afirmar que todavía estamos



aprendiendo a trabajar la diversidad en el entorno escolar. Al respecto León (2012) recoge la ineludible relación entre diversidad y liderazgo:

... una dirección que valore el rendimiento académico frente al desarrollo integral de la persona dinamizará acciones y políticas de exclusión y competitividad, sin embargo, una dirección que valore la diversidad, la equidad y la justicia social, desempeñarán funciones y tareas en la línea de alcanzar que su centro sea más inclusivo (p. 137).

A pesar del número creciente de investigaciones en torno al tema de la JS, en la práctica no se han conseguido los resultados esperables. A día de hoy, seguimos trabajando para que las instituciones educativas sean más inclusivas y solidarias. Tintoré (2018) partiendo de la premisa de que «existe un enorme interés por desarrollar el LJS en las escuelas; tanto a nivel académico, por la cantidad de citas que reciben los artículos sobre LJS; como a nivel práctico...» (p. 105), centra su investigación en la correspondencia entre el interés por el tema y las prácticas en las escuelas que los y las líderes escolares llevan a cabo para mejorar la justicia social. Una de las conclusiones más relevantes del estudio, también corroborada por Theoharis (2007), es la necesidad de formación de líderes educativos en JS, inclusión y equidad.

En referencia a las características que manifiestan directores y directoras que lideran escuelas inclusivas, Murillo *et al.* (2010, p. 182) basándose en las aportaciones de Gairín y Villa (1998) concluyen que asumen riesgos; invierten en las relaciones; son accesibles; reflexionan para desarrollar estrategias de acción que generen nuevos significados sobre los cambios futuros; colaboran compartiendo el liderazgo con la comunidad educativa en todos los niveles de la organización y son intencionales.

Un liderazgo para la justicia social se centra en que la escuela dé respuesta a las necesidades de cada alumno o alumna teniendo en cuenta los condicionantes de las mismas (Murillo *et al.*, 2010). Al respecto, Tintoré (2018), tras el análisis de diferentes definiciones, destaca la pluridimensionalidad del constructo Liderazgo para la justicia social. Por tanto, parece evidente que los centros educativos amparados por un PEC inclusivo contemplan a todo el alumnado y tienen como objetivo transformar los centros educativos en lugares más justos, tratando de compensar las desigualdades sociales de las familias. Pero los y las líderes ¿están preparados para liderar la implementación de las condiciones de equidad e inclusión en los centros educativos?; y, si lo están, ¿cómo lo llevan a cabo involucrando a todo el claustro en esta labor? Sin olvidar además el derecho humano de recibir una educación de calidad.

En el marco internacional, desde la década de los 70, la investigación pedagógica viene identificando el liderazgo educativo como factor de éxito en escuelas de calidad y en consecuencia en los resultados del estudiantado. Egido (2015) concluye que, en los últimos años, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) tomando como referencia los datos del *Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje* (TALIS) y el *Programa para la Mejora del Liderazgo Escolar*, señala que es necesario definir de manera precisa las responsabilidades de los y las líderes escolares y que centren su actividad en tareas de carácter pedagógico. Señala también el interés mostrado por el liderazgo educativo desde la Unión



Europea (UE). El punto de partida es que son necesarias acciones e inversiones que fomenten su calidad llegando a constituir una *Red de Política Europea sobre Liderazgo Escolar* e incluyendo la mejora del liderazgo y el gobierno escolar como una de las áreas del programa estratégico «Educación y formación», que debe guiar la acción de los estados miembros de la UE para 2020.

A partir del trabajo realizado hace ya más de dos décadas, tanto la OCDE como la UE formulan un conjunto de recomendaciones publicadas en el año 2009 en un instrumento denominado *Improving school leadership: The toolkit* [Mejorar el liderazgo escolar: herramientas de trabajo] animando a los responsables políticos de los países a llevar a cabo acciones en torno al liderazgo que puedan resultar efectivas para la mejora de la calidad de la educación. En concreto, la OCDE (2009, p. 11) plasma sus recomendaciones en cuatro líneas de acción:

- Definir con claridad las responsabilidades del liderazgo, orientándolo hacia el logro de un mejor aprendizaje del alumnado.
- Distribuir el liderazgo escolar entre diferentes personas y estructuras organizativas dentro de la escuela.
- Adquirir las competencias necesarias para un liderazgo escolar eficaz, proporcionando a los y las líderes la formación necesaria durante las distintas etapas de su carrera.
- Hacer del liderazgo escolar una profesión atractiva, profesionalizando los procesos de selección, incrementando los salarios de los y las directivos, reconociendo el papel de las asociaciones profesionales y apoyando su desarrollo profesional.

En referencia a la primera recomendación, la mayoría de países europeos ha apostado por precisar las funciones de los directores y directoras reforzando la vertiente pedagógica de su trabajo y disminuyendo tareas de gestión. Por esta línea han apostado países como Hungría, Irlanda, Noruega, Polonia o Suecia. Un paso más allá en este tema lo han dado los países que han definido estándares o perfiles precisos de competencias para la dirección escolar, a partir de los ámbitos más relevantes para la mejora de los aprendizajes del alumnado señalados por la investigación. El origen de los estándares de competencias para los líderes escolares se sitúa en Estados Unidos hacia mediados de la década de 1990, si bien Inglaterra y Gales fueron en paralelo. Otros sistemas educativos europeos, como Austria, Eslovaquia o Irlanda, empezaron a utilizarlos posteriormente.

En referencia a la segunda línea de acción, el liderazgo distribuido en los centros educativos, las investigaciones (Del Campo, 2021; Maureira *et al.*, 2015; Moral *et al.*, 2016) dan a conocer la dificultad de implantar este tipo de liderazgo y ponen en evidencia que quien detenta la dirección es responsable general del gobierno de la escuela.

La tercera línea de acción trata sobre el desarrollo, mediante la formación, de las habilidades necesarias para un liderazgo escolar eficaz. Existe un acuerdo generalizado (Egido, 2006; Escamilla, 2007; Vázquez *et al.*, 2016; Masriera, 2020) sobre la necesidad de una formación permanente durante el ejercicio del cargo que facilite la respuesta a las exigencias adherentes al mismo. Actualmente, en la mayo-



ría de países europeos, está generalizada la obligatoriedad de recibir una formación específica para el cargo. No ocurre lo mismo con la formación permanente, igual de importante a nuestro parecer, pero menos extendida su obligatoriedad. Al respecto, Egido (2015) señala «que cada vez un mayor número de países están creando instituciones dedicadas específicamente a la formación de directivos escolares» (p. 21). La autora recoge los países e instituciones creadas con el fin de desarrollar y promover la formación para el liderazgo. En el caso de Eslovenia, existe el Centro Nacional para la Dirección en Educación, Finlandia cuenta con el Instituto de Liderazgo Educativo de la Universidad de Jyväskylä. También en Inglaterra se crea el Colegio Nacional de Liderazgo Escolar. Francia cuenta con la Escuela Superior de la Educación Nacional. Austria y Holanda cuentan asimismo con centros similares. La creación de estas instituciones, además de responder a la necesidad de impartir la formación de directivos y directivas escolares desde un organismo especializado, tiene como objetivo adicional la coordinación de la oferta existente a este respecto, dotándola de una mayor coherencia. En muchos casos, además, estas instituciones asesoran a los y las responsables políticos y actúan como puntos de encuentro para los directores y directoras.

La última línea de acción propuesta por la OCDE y la UE plantea hacer del liderazgo escolar una profesión atractiva. Para ello ve necesario profesionalizar los procesos de selección, recompensar adecuadamente su trabajo y ofrecerles oportunidades flexibles de desarrollo profesional. Para la consecución de este objetivo ofrecen un cuestionario que, entre otros aspectos, facilita la reflexión y discusión sobre el estado actual del liderazgo escolar, así como del liderazgo soñado. En cuanto al desarrollo profesional plantea preguntas sobre la participación de los y las líderes en el desarrollo e implementación de reformas, también sobre las oportunidades de trayectorias profesionales. Además, recoge preguntas referidas a la identificación temprana de futuros y futuras líderes, salarios acordes con las características del puesto y evaluación, entre otras. Todos los ítems quedan recogidos en la tabla 1.

A nivel europeo se ha visto una tendencia a objetivizar los procedimientos utilizados para la selección de directivos y directivas. Los criterios de selección tratan de ajustarse a las necesidades que conlleva el ejercicio de la tarea directiva, teniendo en cuenta las competencias necesarias para su desempeño y no factores ajenos a ellas. De esta manera, como recoge Egido (2015), en muchos países tienen ahora menos peso que en el pasado criterios clásicos en los procesos de selección, como los años de experiencia docente. A modo de ejemplo, puede citarse el sistema utilizado desde hace algunos años en Inglaterra y Gales, que exige la Cualificación Profesional para la Dirección (NPQH) para optar a un puesto de dirección escolar. También Italia ha modificado los procedimientos de contratación y realiza un concurso selectivo de nivel regional para obtener la acreditación para la función directiva.

Teniendo en cuenta los datos de PISA, la consultora Mckinsey publicó en 2007 un conocido informe sobre los sistemas educativos de mayor rendimiento concluyendo que los países con direcciones escolares eficientes obtienen mejores resultados en PISA y que un fuerte liderazgo educativo es una variable muy relevante a la hora de lograr mejoras en la enseñanza. Dicho informe formuló también algunas recomendaciones para los responsables de las políticas educativas nacionales con el



TABLA 1. HACER DEL LIDERAZGO ESCOLAR UNA PROFESIÓN ATRACTIVA

ÍTEMS PARA HACER DEL LIDERAZGO UNA PROFESIÓN ACTIVA

Se identifica a posibles líderes y se les alienta a desarrollar sus prácticas de liderazgo.
Los salarios se comparan en forma positiva con los de niveles similares en sectores público y privado.
Participan activamente, por medio de sus organizaciones, en desarrollo e implementación de reformas.
Se utiliza amplia gama de herramientas y procedimientos para evaluar a candidatos y candidatas.
Tienen oportunidades para diversas trayectorias profesionales.
Los paneles de selección reciben orientación y formación para evaluar conocimientos, habilidades y las competencias de los candidatos y candidatas a puestos de liderazgo.
En la valoración de candidatos y candidatas el talento se considera tan importante como la antigüedad.
Tienen a su disposición contratos renovables a plazo fijo.
El sueldo es suficientemente más alto que el de un o una docente.
Se ofrecen incentivos financieros a quienes estén ubicados en zonas difíciles.

Nota. Adaptado de la parte 4: hacer del liderazgo escolar una profesión atractiva, del cuestionario del proyecto de la OCDE Mejorar el liderazgo escolar p. 34.

fin de reforzar el liderazgo escolar: conseguir a docentes apropiados para ejercer el trabajo de director o directora, desarrollar habilidades de liderazgo pedagógico y concentrar el tiempo de los directores y directoras en el liderazgo educativo (Barber y Mourshed, 2007).

Así, años antes, tomando como referencia el trabajo de la OCDE, la Unión Europea (UE) aprobó en 2005 el programa de trabajo «Educación y Formación 2010» apostando por invertir en reforzar la calidad del liderazgo escolar. Muestra de ello son los proyectos *Tempus* y *Comenius*. En esta línea se ha seguido con el programa adoptado en 2009 «Educación y Formación 2020», que persigue la mejora de la dirección y del gobierno escolar proponiendo disminuir la carga de trabajo administrativo de la dirección de los centros educativos y aumentar el ejercicio de un liderazgo pedagógico.

En esta línea, la Comisión Europea financió en 2011 la mencionada Red de Política Europea sobre Liderazgo Escolar (*European Policy Network on School Leadership*) con el objetivo de apoyar a los países miembros en la articulación de las políticas sobre liderazgo educativo. Las conclusiones a las que llegan los informes y las publicaciones corroboran la importancia del liderazgo pedagógico, como factor clave para el logro de unos buenos resultados educativos.

## MATERIAL Y MÉTODOS

El objetivo general es analizar la percepción sobre el liderazgo en las organizaciones educativas que tienen los propios 'prácticos' de la red pública en la CF de Navarra.



TABLA 2. PARTICIPANTES

TIPO DE CENTRO	MUESTRA INVITADA	MUESTRA ACEPTANTE MODELO LINGÜÍSTICO A-B-G PAI	MUESTRA ACEPTANTE MODELO LINGÜÍSTICO D-D PAI	MUESTRA ACEPTANTE TOTAL
CPEIP	167	60	20	80
IES	29	29	3	32
IESO	19			
CI	6			
CIP	7			
Total	230	89	23	112

## DISEÑO

Atendiendo a la naturaleza cualitativa y cuantitativa de los datos recogidos, se opta por un estudio empírico exploratorio descriptivo-explicativo no experimental de diseño mixto. El estudio de campo recolecta la información proveniente de los centros públicos de todos los niveles preuniversitarios, excepto el 0-3 años, y modelos lingüísticos de la CFN/NFK.

## PARTICIPANTES

Dado que se pretende realizar una primera prospección de la población objeto de estudio se opta por un tipo de muestreo no aleatorio (Casal y Mateu, 2003) en el que la muestra invitada coincide con la totalidad de centros con titularidad pública de niveles educativos preuniversitarios de la CFN/NFK (N= 230 centros): Colegios Públicos de Educación Infantil y Primaria (CPEIP), Institutos Públicos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato (IES), así como los centros Públicos de Formación Profesional de Navarra. En total son 230 centros públicos: 167 Colegios de Educación Infantil y Primaria, 29 Institutos de Educación Secundaria y Bachillerato, 19 Institutos de Educación Secundaria Obligatoria (IESO), 6 Centros Integrados (CI) y 9 Centros Integrados Politécnicos (CIP), (n=230). Se toma esta decisión debido a que el acceso a la función directiva está regulado en todo el Estado, mientras que los centros de titularidad privada subvencionados en parte con fondos públicos, los denominados «centros concertados», presentan una gran variedad de modo de gestión, dependiente en la mayoría de ocasiones de su origen (comunidad religiosa, cooperativa, etc.).

La muestra aceptante viene determinada por el interés de los directivos y directivas a la hora de participar en el estudio y la consiguiente cumplimentación del cuestionario en alguno de los envíos (tabla 2).



En un primer momento, para garantizar la fiabilidad del instrumento, se realiza una búsqueda documental con el fin de identificar las variables más relevantes objeto de nuestro estudio, así como los instrumentos utilizados (validados y aplicados) en otros estudios similares y se plantea utilizar el cuestionario *Prácticas eficaces del liderazgo pedagógico de la dirección escolar* diseñado por García Garnica (2015).

Como resultado se extraen un conjunto amplio de preguntas (40), que constituyen la primera versión del instrumento (Estebaranz *et al.*, 2001; Jariot, 2010) y que son sometidas a criterio de expertos/expertas, quienes valoraron la relevancia, pertinencia, intensidad, claridad y comprensividad de los ítems (Thomas y Nelson, 2007). Tras recibir las valoraciones sobre la idoneidad de cada uno de ellos, se eliminan los ítems que no se consideraron adecuados al objeto del estudio, obteniéndose otra versión de la escala con 35 ítems. Con este procedimiento se cumple la validez de contenido, basada en una revisión previa exhaustiva de estudios cuyo objetivo e instrumentos empleados son similares al objeto de estudio del presente trabajo, así como la prueba de jueces realizada con la propuesta inicial de ítems del cuestionario.

La validez de comprensión del instrumento se lleva a cabo mediante un estudio piloto con una submuestra de 20 profesionales pertenecientes a equipos directivos de centros educativos de la red PROEDUCAR-HEZIGARRI de forma presencial (Alaminos y Castejón, 2006). El grado de comprensión se analiza desde un punto de vista cualitativo, se registran las preguntas, las dudas y las sugerencias manifestadas por los sujetos participantes en la sesión presencial de cumplimentación. Los resultados aportan información sobre la eliminación de ítems que no eran respondidos adecuadamente (5). Posteriormente, se calcula la fiabilidad mediante el coeficiente alfa de Cronbach, obteniendo un  $\alpha=.85$  para los 30 ítems y, dada la configuración idiosincrática de los centros de la CFN/NFK, se decide elaborar un cuestionario de cumplimentación *online ad hoc* con las 30 preguntas, bilingüe castellano/euskera para recoger la diversidad de modelos lingüísticos regulados en la normativa autonómica, con respuestas abiertas, cerradas y múltiples en relación con cuatro dimensiones, recogiendo en el presente artículo únicamente las referidas al liderazgo.

El procedimiento de recolección de datos se realiza a través de envíos reiterados de correo electrónico a la población objeto de estudio. con periodicidad mensual de distancia temporal hasta conseguir una muestra aceptante cercana al 50% de la población, recibiendo 112 respuestas de las 230 solicitudes enviadas.

La información de naturaleza cuantitativa se somete a análisis estadístico descriptivo (frecuencias) univariante y bivariante, que se presenta en diferentes tablas de contingencia con el estadístico  $\chi^2$ . Para dar respuesta a los objetivos se lleva a cabo un análisis descriptivo de las frecuencias de respuesta a cada uno de los ítems. La prueba  $\chi^2$  se utiliza para comprobar la existencia de diferencias en las respuestas entre los directivos/directivas con una amplia antigüedad respecto a quienes ocupan los cargos con menor trayectoria temporal en relación con el resto de ítems. El nivel de confianza ha sido del 95% ( $p>.05$ ) empleando el *software* Gandía Barbwin 7.0.

El análisis de contenido de los datos cualitativos establece categorías apriorísticas y emergentes según entienden Delgado y Gutiérrez (1998, p. 192). El pro-



TABLA 3. MUESTRA ACEPTANTE

TIPO DE CENTRO	MUESTRA INVITADA	MUESTRA ACEPTANTE
CPEIP	167	80
IES	29	32
IESO	19	32
CI	6	32
CIP	9	32
Total	230	112

ceso de análisis, a partir de las unidades de registro, tiene sentido en la medida en que «cada unidad de registro es un tipo de segmento textual claramente discernible y cuya ejemplificación en el corpus puede ser detectada» (citado en Díaz Herrera, 2018, p. 127).

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La muestra aceptante queda constituida por el 48,69% de los centros con titularidad pública de niveles educativos preuniversitarios de la CFN/NFK. Por etapas, se han recogido datos del 47,9% de los Colegios Públicos de Educación Infantil y Primaria y de un 50,79% en el caso de centros de Educación Secundaria Obligatoria, Educación Secundaria y Bachillerato y Formación Profesional (ver tabla 3).

Todos los elementos que conforman una buena práctica del liderazgo pedagógico son percibidos mayoritariamente por las personas participantes como muy relevantes, otorgando el siguiente orden descendente (figura 1); *estilo comunicativo; responsabilidad compartida; modelo organizativo y coordinación horizontal y vertical* (ambas con el mismo valor porcentual); *nivel formativo del director/directora*; y, por último, *disponibilidad de recursos materiales*.

Encontramos alineación del ámbito científico con los resultados obtenidos y con nuestra idea del tipo de liderazgo que necesitan las escuelas de hoy. Ratificamos nuestra apuesta por una profesionalización de la dirección escolar basada en un liderazgo pedagógico, distribuido y para la justicia social. Entendemos que la dirección de los centros educativos debe basarse en estos tres tipos de liderazgo para responder a las características de la educación actual en el marco de la Agenda 2030.

En cuanto a los rasgos de un/una líder escolar, es la categoría *responsable* la que presenta un mayor valor porcentual (67,9%), es decir, es el rasgo que más han señalado las y los participantes como rasgo de un/una líder escolar, seguido de *empatía*, con una diferencia de 7 puntos (60,7%). Los rasgos menos señalados son *carismático/carismática* (11,6%) y *visionario/visionaria* (11,6%) (ver figura 2).

Al respecto, recientemente, Ramón-Payró (2019) apunta que un o una líder positivo debe mostrar características como creatividad, dinamismo, versatilidad,





Figura 1. Buenas prácticas del liderazgo pedagógico.



Figura 2. Rasgos de un/una líder escolar.

además de aceptar sus debilidades y tratar de complementarlas con otros talentos de su equipo. Nos parece muy acertada esta idea de complementariedad entre los miembros del equipo directivo.

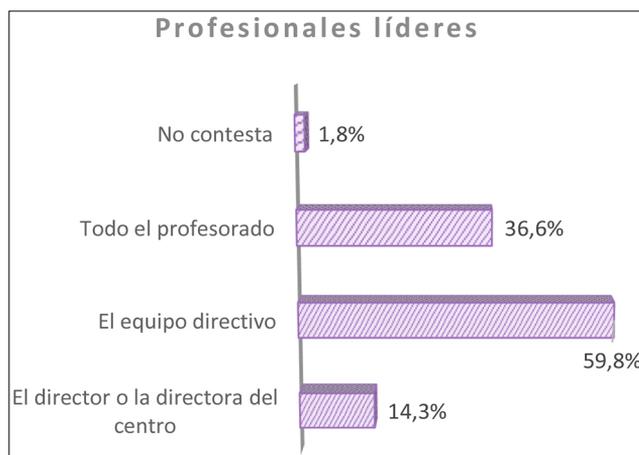


Figura 3. Profesionales que deben detentar liderazgo.

Por último, el 59,8% de las personas participantes cree que el liderazgo debe ser propio del equipo directivo, y el 36,6% cree que debe ser de todo el profesorado (figura 3). Únicamente el 14,3% cree que deba ser exclusivo del director o la directora del centro escolar.

En referencia a este dato, Gaviria (2011) defiende que, en la búsqueda del éxito educativo, el protagonismo no recae solo en el/la líder, sino en todos los miembros del grupo.

En la misma línea, del estudio realizado por Iranzo, Barrios *et al.* (2018) se desprende la conveniencia de que todos y todas las docentes, y no solo los y las que forman parte del equipo directivo, asuman funciones de liderazgo pedagógico y distribuido, ya que, de esta manera, el liderazgo es ejercido en todos los niveles y este es el modo de trabajar juntos por el éxito educativo.

En las preguntas abiertas del cuestionario, al establecer la categoría Liderazgo, entendido como la influencia en el equipo docente y en la comunidad educativa que repercute en el bien común del centro a través de la implicación en proyectos y tareas, recogemos las alusiones textuales de los participantes siguientes: «el centro educativo pertenece a su comunidad educativa, por ello, la dirección del centro y la responsabilidad de su gestión depende de ella y, en este caso, de su claustro. Si el claustro asume este hecho, la gestión se hace más fácil y democrática. La fuerza de un claustro bien cohesionado no es comparable a la de un gestor profesional bien preparado» (c. 84).

la gestión de las personas (profesorado, PAS...) es lo que más complicaciones y dificultades genera. Ausencia de responsabilidad compartida con el claustro, tendencia a que el equipo directivo es el que todo lo tiene que saber y resolver (c. 57).

el director/a tiene que tener una visión muy amplia de todo lo que sucede en el centro, aunque después estén las tareas delegadas en el resto del equipo de dirección. Tiene que tener un proyecto de dirección, la pga y el plan estratégico del centro irán alineados con dicho proyecto además de otros aspectos como son las instrucciones de principio de curso, memorias curso anterior, plan estratégico de fp, etc. Tiene que promover el trabajo en equipo, dando autonomía a los grupos planteados. Tiene que ser facilitador, tratar al personal como quiere que se le trate a él/ella, accesible, democrático. Líder del resto de líderes del centro (equipo de dirección, ccp, jd, profesorado). Con una mvv sencilla y clara (c. 103).

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La dominancia de un liderazgo pedagógico o administrativo en las direcciones actuales es un tema que ha sido ampliamente estudiado (Egido, 2013; Izquierdo, 2016; OCDE, 2016; Consejo Escolar de Euskadi, 2020), haciéndose eco el marco teórico y datos aportados en el estudio empírico de la dominancia del liderazgo de gestión. Advertimos de los datos recogidos la importancia otorgada al liderazgo pedagógico, entendiendo todos los elementos que conforman una buena práctica de liderazgo pedagógico como muy relevantes.

Las personas informantes subrayan la importancia del estilo comunicativo, la responsabilidad compartida basada en la confianza del equipo docente del centro, la accesibilidad y la empatía como características necesarias en las directivas y directivos. Características que coinciden con las que aparecen en estudios sobre el tema (OCDE, 2008).

Respecto a los *profesionales que deben detentar liderazgo*, una minoría es la que entiende este como exclusivo del director/directora o, por contra, de todo el profesorado del centro, frente a la mayoría que lo entiende propio de todo el equipo directivo. Un centro educativo necesita líderes en cada rincón para conseguir un mayor impacto en la calidad de la educación (Gaviria, 2011; Bolívar, 2012; Iranzo, 2018).

Los datos recogidos muestran acuerdo con la idea de debilidad de un liderazgo ejercido por una persona desde arriba, en contraposición de un liderazgo compartido a nivel horizontal por todos y todas las protagonistas (Bolívar, 2000). En esta línea, el estudio de Iranzo, Barrios *et al.* (2018) también aboga por un liderazgo propio de todos los miembros del centro, no solo del director/directora o del equipo directivo.

Por otro lado, existe acuerdo (Cantón, 2013; Egido, 2013) en la necesidad de formación y refuerzo en liderazgo, tanto administrativo como pedagógico. Cada vez son más los programas de formación ofertados para trabajar el liderazgo.

Se señala la importancia de distribuir tareas con todo el equipo docente, lo cual resultará más fácil con un claustro cohesionado. Se refleja la falta de liderazgo compartido, siendo el equipo directivo el que lleva toda la carga de gestión. También se apunta la idea más afín al término liderazgo que defendemos «líder del resto de líderes del centro».

Ejercer un liderazgo compartido no resulta fácil con las condiciones que hemos visto que concurren sobre un gran número de directores/directoras, como la



falta de identidad directiva o la falta de autonomía para ejercer en el cargo. Abogamos por una definición de líder que reúna características como la experiencia de la persona en el campo profesional; visión y motivación por el objetivo a conseguir; carácter positivo acompañado de características como versatilidad, dinamismo y creatividad que le dotan de una actitud abierta ante la toma de decisiones; humildad y aceptación de sus puntos débiles; reconocimiento de las potencialidades de otros miembros del equipo, así como un reparto de responsabilidades a través de la práctica de un liderazgo compartido.

RECIBIDO: 3 de mayo de 2023; ACEPTADO: 25 de mayo de 2023



## REFERENCIAS

- ALAMINOS, A. y CASTEJÓN, J.L. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*. Universidad de Alicante.
- APALATEGI BEGIRISTAIN, M.J. (2000). Modelos Organizativos y problemática del liderazgo para la dirección del centro educativo. En *Liderazgo y Organizaciones que aprenden* (pp. 415-428). Servicio de Publicaciones= Argitalpen Zerbitzua. Universidad de Deusto = Deustuko Unibertsitatea, Servicio de Publicaciones = Argitalpen Zerbitzua.
- ARÉVALO, J.J. (20 de septiembre de 2020). *El liderazgo de la dirección y el papel de la inspección*. Inspección de educación. <https://inspecciondeeducacion.com/preparacion-inspeccion-educacion-liderazgo-directores/>.
- BHATTACHARYYA, E. (2019). Leadership competencies and leadership style in aspiring cluster schools of excellence. *Pertanika Journal of Social Sciences and Humanities*, 27(2), 1111-1129. <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85069161478&partnerID=40&md5=739763111cd3151ff9f56b46af94b5b7>.
- BENNIS, W. (1999). The end of leadership: Exemplary leadership is impossible without full inclusion, initiatives, and cooperation of followers. *Organizational Dynamics*, 28(1), 71-80.
- BOLÍVAR BOTÍA, A. (2000). *El liderazgo compartido según Peter Senge* (pp. 459-471). Comunicación]. Liderazgo y organizaciones que aprenden. III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto, 2000. [https://www.researchgate.net/publication/300170863\\_El\\_liderazgo\\_compartido\\_segun\\_Peter\\_Senge](https://www.researchgate.net/publication/300170863_El_liderazgo_compartido_segun_Peter_Senge).
- BOLÍVAR BOTÍA, A. (2010b). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 79-106.
- BOLÍVAR BOTÍA, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Aljibe.
- BOLÍVAR BOTÍA, A. (2013). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista internacional de educación para la justicia social*, (1) 1, 9-45. <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol1-num1/art1.pdf>.
- CAMARERO FIGUEROLA, M. (2015). *Dirección escolar y liderazgo: análisis del desempeño de la figura Directiva en Centros de Educación Primaria de Tarragona* [investigación de doctorado], Universitat Rovira i Virgili.
- CANTÓN, I. (2013). Antecedentes, selección, formación y calidad de los directores escolares. *Participación Educativa*, (3), 165-173. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/102175/canton.pdf?sequence=1>.
- CASAL, J. y MATEU, E. (2003). Tipos de prueba. *Revista de epidemiología y medicina preventiva*, 1, 3-7.
- CIFUENTES-MEDINA, J.E., GONZÁLEZ PULIDO, J.W. y GONZÁLEZ PULIDO, A. (2020). Efectos del liderazgo escolar en el aprendizaje. *Panorama*, 14(26), 78-93. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v14i26.1482>.
- CONSEJO ESCOLAR DE EUSKADI. 2020. La dirección escolar pública = Eskola-zuzendaritza publikoa marcos y percepciones desde la práctica = esparruak eta pertzepzioak praktikatik. Ed. Gobierno Vasco = Eusko Jaurlaritza, Servicio Central de Publicaciones = Argitalpen Zerbitzu Nagusia. [https://consejoescolardeuskadi.hezkuntza.net/documents/17937/6509860/Dirección+escolar\\_web.pdf/c06c7491-89b7-b9f9-5163-40e640cef53f](https://consejoescolardeuskadi.hezkuntza.net/documents/17937/6509860/Dirección+escolar_web.pdf/c06c7491-89b7-b9f9-5163-40e640cef53f).



- DAY, C., GU, Q. y SAMMONS, P. (2016). El impacto del liderazgo en los resultados de los estudiantes: cómo los líderes escolares exitosos utilizan estrategias de instrucción y transformación para marcar la diferencia. *Administración Educativa Trimestral* 52(2). 221-258.
- DELGADO, J. y GUTIÉRREZ, J. (1998). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Editorial Síntesis.
- DEL CAMPO PONZ, C. (2021). La importancia del liderazgo distribuido para una escuela inclusiva. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia* (39), [en línea] <https://raco.cat/index.php/DIM/article/view/388781>.
- DÍAZ HERRERA, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista *Universum*. *Revista general de información y documentación*, 28(1), 119-142.
- DU PLESSIS, E. y MARAIS, P. (2017). A Grounded Theory Perspective on Leadership in Multicultural Schools. *Journal of Asian and Aican Studies*, 52(5), 722-737. <https://doi.org/10.1177/0021909615612122>.
- EGIDO GÁLVEZ, I. (2015). El liderazgo escolar en Europa. Recomendaciones y políticas para la mejora. *Revista padres y maestros*, (361), 18-22.
- ESCAMILLA, S.A. (2007). *El director escolar. Necesidades de formación para un desempeño profesional*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- ESTEBARANZ, A., MINGORANCE, P. y MONESCILLO, M. (2001). La construcción de la función orientadora en los centros de Educación Secundaria. Una visión de sus protagonistas. *Fuentes*, 3, 9-94.
- GAIRÍN, S.J. y VILLA SÁNCHEZ, A. (1998). *Estudio del funcionamiento de los equipos directivos de los centros docentes*. [https://www.researchgate.net/profile/Marina-Tomas-Folch/publication/259997090\\_Estudio\\_de\\_las\\_necesidades\\_de\\_formacion\\_de\\_los Equipos\\_directivos\\_de\\_los\\_centros\\_educativos/links/54d92fd50cf24647581d94b8/Estudio-de-las-necesidades-de-formacion-de-los-equipos-directivos-de-los-centros-educativos.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Marina-Tomas-Folch/publication/259997090_Estudio_de_las_necesidades_de_formacion_de_los Equipos_directivos_de_los_centros_educativos/links/54d92fd50cf24647581d94b8/Estudio-de-las-necesidades-de-formacion-de-los-equipos-directivos-de-los-centros-educativos.pdf).
- GARCÍA GARNICA, M.A. (2014). La evolución de la función directiva en España a través de la legislación educativa: un recorrido por más de un siglo de historia. *Aula de encuentro*, 16(1).
- GAVIRIA, E., (2011). Visión evolucionista del liderazgo. En F. Molero. y J.F Morales (coords.), *Liderazgo: hecho y ficción. Visiones actuales* (pp.47-74). Alianza Editorial.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M.T. (2017). La dirección del centro escolar y el liderazgo pedagógico. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (370), 6-11. <https://doi.org/10.14422/pym.i370.y2017.001>.
- GROOTENBOER, P., EDWARDS-GROVES, C. y RÖNNERMAN, K. (2015). Liderando el desarrollo de la práctica: Voces desde el medio. *Desarrollo Profesional en Educación*, 41(3), 508-526.
- IRANZO GARCÍA, P., TIerno GARCÍA, J.M. y BARRIOS ARÓS, R. (2014). Autoevaluación institucional y dirección de centros inclusivos. *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*, 26(2), 229-257. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2014261229257>.
- IRANZO GARCÍA, P., CAMARERO FIGUEROLA, M., TIerno GARCÍA, J.M., y BARRIOS ARÓS, R. (2018). Formación para la función directiva en la escuela: El caso de Tarragona (Cataluña). *Bordón: revista de pedagogía*, 70(2), 57-72. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/54487>.
- IRANZO GARCÍA, P., BARRIOS ARÓS, C., CAMARERO FIGUEROLA, M. y TIerno GARCÍA, J.M. (2018). Formar a los futuros maestros sobre liderazgo en la Universidad (pp. 153-157). [Comunicación]. En F.J. Murillo (coord.), (2018). Avances en democracia y liderazgo distribuido



en educación. Actas del II Congreso internacional de liderazgo y mejora de la educación. Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora de la Educación (RILME). <https://repositorio.uam.es/handle/10486/682700>.

- IZQUIERDO GÓMEZ, D. (2016). ¿Qué hacen los directores de centros escolares? Las prácticas de dirección en España a partir de los estudios internacionales PISA y TALIS. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1193-1209.
- JARIOT, M. (2010). Cómo implicar al equipo docente en el proceso de orientación. Un ejemplo de superación del enfoque de servicios. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(1), 45-58.
- KAUFMANN, A. (1997). Liderazgo transformador y formación continua. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (77-78), 163-184.
- LEITHWOOD, K. y RIEHL, C. (2009). «¿Qué sabemos sobre liderazgo educativo?», en K. Leithwood (ed.), *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación* (pp. 17-33). Fundación Chile.
- LEÓN, M.J. (2012). Liderazgo en y para la educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 133-160.
- LEÓN GUERRERO, M.J., LÓPEZ LÓPEZ, M.C., ROMERO LÓPEZ M.A, CRISOL MOYA, E., HINOJOSA, E.M., MORENO, R., CARRASCO MACÍAS, M.J., FERNÁNDEZ SERRAT, M.L., CERRILLO, R., CALVO PASCUAL, M.A., RUIZ LÓPEZ, N., GONZÁLEZ FALCÓN, I. (coord.) y GARCÍA RODRÍGUEZ, M.P. (coord.) (2016). Liderazgo inclusivo y para la justicia social. En *Globalización y organizaciones educativas: Libro de Simposios* (pp. 127-153). Universidad de Zaragoza. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=688924>.
- MASRIERA, R. (2020). Evaluación de la función directiva, Aula, (292), 48-53.
- MAUREIRA CABRERA, O., GARAY OÑATE, S. y LÓPEZ ALFARO, P. (2015). Reconfigurando el sentido del liderazgo en organizaciones escolares contemporáneas: La perspectiva del liderazgo distribuido. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 689-706. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2016.v27.n2.47079](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.47079).
- MCKINSEY & COMPANY (2007). *How the world's best performing school systems come out on top*. [https://www.mckinsey.com/-/media/mckinsey/industries/public%20and%20social%20sector/our%20insights/how%20the%20worlds%20best%20performing%20school%20systems%20come%20out%20on%20top/how\\_the\\_world\\_s\\_best-performing\\_school\\_systems\\_come\\_out\\_on\\_top.pdf](https://www.mckinsey.com/-/media/mckinsey/industries/public%20and%20social%20sector/our%20insights/how%20the%20worlds%20best%20performing%20school%20systems%20come%20out%20on%20top/how_the_world_s_best-performing_school_systems_come_out_on_top.pdf).
- MORAL SANTAELLA, C., AMORES FERNÁNDEZ, F.J. y RITACCO REAL, M. (2016). Liderazgo distribuido y capacidad de mejora en centros de educación secundaria. *Estudios sobre la Educación*, 30, 115-143. <https://dadun.unav.edu/handle/10171/40344>.
- MURILLO, F.J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 4, 11-24.
- MURILLO, J., KRICHESKY, G., CASTRO, A.M. y HERNÁNDEZ, R. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), 169-186.
- MURPHY, J. (1999). *The quest for a center: Notes on the state of the profession of educational leadership*. The University Council for Educational.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS. [Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015]. Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.



- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS (2008). *Informe TALIS 2008: Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*.
- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS (2009). Mejorar el liderazgo escolar. Herramientas de trabajo. <http://www.oecd.org/education/school/43913363.pdf>.
- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS (2014). TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning. [https://www.istruzione.it/allegati/2014/OCSE\\_TALIS\\_Rapporto\\_Internazionale\\_EN.pdf](https://www.istruzione.it/allegati/2014/OCSE_TALIS_Rapporto_Internazionale_EN.pdf).
- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICOS (2016). *PISA 2015*. Resultados clave. <http://www.oecd.org/pisa/>.
- PALETTA, A., ALIVERNINI, F. y MANGANELLI, S. (2017). Leadership for learning: e relationships between school context, principal leadership and mediating variables. *International Journal of Educational Management*, 31(2), 98-117. <https://doi.org/10.1108/IJEM-11-2015-0152>.
- RAMÓN-PAYRÓ, B., AQUINO-ARIAS, J.C. y SUÁREZ-OVANDO, A. (2019). Liderazgo y resistencia al cambio: reflexiones desde la óptica de sus actores. *Journal of Basic Sciences*, 30(70), 7-11.
- SAADUDDIN, S., GISTITUATI, N., KIRAM, P., JAMA, J. y KHAIRANI, Y. (2019). The effects of principal leadership on effective school management. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 5(6), 359-367. [https://www.ijcc.net/images/vol5iss6/5638\\_Saaduddin\\_2019\\_E\\_R.pdf](https://www.ijcc.net/images/vol5iss6/5638_Saaduddin_2019_E_R.pdf).
- SENSE, P. (1997). A través del ojo de la aguja. En R. Gibson (ed.). *Preparando el futuro*, 151-176. Ediciones Gestión 2000.
- SHARP, K., JARVIS, J. y McMILLAN, J. (2020). Leadership for differentiated instruction: teachers' engagement with on-site professional learning at an Australian secondary school. *International Journal of Inclusive Education*, 24(8), 901-920. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1492639>.
- Pedagogie Collégiale*, 16(3), 36-44.
- THEOHARIS, G. (2007). Líderes educativos en justicia social y resistencia: hacia una teoría del liderazgo en justicia social. *Administración educativa trimestral*, 43(2), 221-258.
- THOMAS, J. y NELSON, J. (2007). *Métodos de investigación en actividad física*. Paidotribo.
- TIMPERLEY, H.S. (2009). «Distribuir liderazgo para mejorar los resultados de los estudiantes», en K. Leithwood, B. Mascall y T. Strauss (eds.), *Distributed leadership according to the evidence* (pp. 215-240). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203868539>.
- TINTORÉ, M. (2018). Líderes educativos y justicia social. Un estudio comparativo. *Perspectiva Educativa*, 57(2), 100-122. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/perseduc/v57n2/0718-9729-perse-duc-57-02-00100.pdf>.
- VARELA, M. y SÁNCHEZ, V. (2001). *Liderazgo en la labor docente*. Trillas.
- VÁZQUEZ TOLEDO, S., LIESA ORÚS, M. y BERNAL AGUDO, J.L. (2016). El camino hacia la profesionalización de la función directiva: el perfil competencial y la formación del director de centros educativos en España. *Perfiles educativos*, 38(151), 158-174.

