



Percepciones de directivos escolares en centros de contextos desfavorecidos sobre el liderazgo y la organización escolar

Mireia Tintoré

Universidad Internacional de Catalunya. Facultad de Ciencias de la Educación. España

mail: mtintore@uic.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4993-3691>

Rafael López-Meseguer

Universidad Internacional de la Rioja. Facultad de Educación. España

mail: rafael.lopezmeseguer@unir.net

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8488-2888>

Diego Ardura

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Facultad de Educación. España

mail: dardura@edu.uned.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6530-3358>

Arturo Galán

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Facultad de Educación. España

mail: agalan@edu.uned.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3695-4792>

Autor para la correspondencia: Mireia Tintoré, Universitat Internacional de Catalunya, Faculty of Education. Campus Sant Cugat. Josep Trueta s/n. 08195 Sant Cugat del Vallès (Barcelona, Spain). mtintore@uic.es

RESUMEN

En la literatura de investigación se plantea que para mejorar las organizaciones educativas se necesita un liderazgo centrado en el aprendizaje, inclusivo y ampliamente distribuido. En el presente artículo, mediante un diseño de métodos mixtos secuencial explicativo, se analiza cómo los directores perciben y ejercen el liderazgo y cómo distribuyen el tiempo en el ejercicio de sus funciones. La muestra la componen 21 directivos pertenecientes a ocho centros educativos situados en contextos desfavorecidos de la Comunidad de Madrid (España), en los que se va a aplicar un nuevo programa de liderazgo para la educación integral. Los resultados de cuestionarios y entrevistas muestran que los directivos son conscientes de la importancia del liderazgo para la mejora. Sin embargo, encuentran obstáculos para su puesta en práctica, de modo que la distribución de su tiempo directivo no concuerda con sus supuestos teóricos. El artículo compara estos resultados con los de otras investigaciones y con la literatura académica disponible, y sugiere algunas recomendaciones a tener en cuenta para mejorar el liderazgo en estos centros educativos.

Palabras clave: liderazgo educativo, liderazgo distribuido, formación de directores escolares, estilos de liderazgo, organización escolar.

Perceptions of management teams about leadership and school organization in disadvantaged contexts

ABSTRACT

Research suggests that, in order to improve educational organizations, it is necessary to exert a leadership that is broadly distributed, inclusive, and learning-centered. In this article, we analyze how 21 members of leadership teams in eight educational centers located in disadvantaged contexts in Madrid (Spain)— and who are going to follow a leadership program for comprehensive education—perceive, exert, and distribute leadership, as well as the manner in which they organize their management time. The study is conducted by means of a sequential exploratory design of mixed methods, and the results of questionnaires and interviews show that management teams are aware of the importance of leadership in order to see an improvement. However, they find obstacles when putting it into practice, and the distribution of their managerial time does not agree with their theoretical assumptions. The article compares these results with those of other investigations and with the available academic literature, and it suggests some recommendations to improve leadership in these schools.

Keywords: educational leadership, distributed leadership, training of school principals, leadership styles, school organization.



1. Introducción

En las últimas décadas, la investigación ha revelado la importancia que tiene el liderazgo educativo para el éxito escolar (Leithwood *et al.*, 2004) y cómo la preparación de los equipos directivos constituye una de las palancas de cambio más importantes (Darling-Hammond *et al.*, 2007). Por este motivo, en el año 2018 dio inicio el *Programa de Liderazgo para la Educación Integral en Contextos Desfavorecidos (Programa LEI)* dirigido a directivos escolares. Partiendo de una revisión exhaustiva de la literatura académica sobre liderazgo (Esteban *et al.*, 2019), el programa LEI adoptó un enfoque con elementos propios del liderazgo para la inclusión y la justicia social, el liderazgo para el aprendizaje y el liderazgo distribuido. Se dedicó especial atención a esta última característica del liderazgo, al considerarla básica en la implantación del modelo.

La aplicación del programa LEI requería conocer la situación organizacional de partida en los centros educativos para orientar las acciones encaminadas a desarrollar el liderazgo en contextos vulnerables. Por esta razón, el objetivo general del presente trabajo es investigar cómo es percibido y ejercido el liderazgo, especialmente el liderazgo distribuido, por los equipos directivos españoles participantes en el estudio, y cómo organizan el tiempo los directivos escolares en el ejercicio de sus funciones. Para conseguir dicho objetivo, se pretende dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación:

¿Qué importancia relativa conceden los directivos al liderazgo para la mejora del centro?

¿Cómo perciben los equipos directivos el liderazgo distribuido y hasta qué punto y de qué forma está distribuido el liderazgo en estas organizaciones?

¿Cómo distribuyen su tiempo los directivos en el ejercicio de sus funciones?

Una adecuada respuesta a las preguntas de investigación obliga a describir previamente qué se entiende por liderazgo y el tipo de liderazgo más adecuado para las organizaciones educativas, pues cualquier formación dirigida a implantar un programa los tendrá que tomar en cuenta.

Podría definirse el *liderazgo educativo* como la tarea de movilizar a las personas para articular y conseguir propósitos compartidos (Leithwood, 2012), comprometiendo a la comunidad escolar en un proyecto común de mejora (Elmore, 2008). Esto implica que todos los actores y recursos se han de poner al servicio del aprendizaje y la mejora del alumnado (Loyola y Carvajal, 2019).

El liderazgo educativo es clave para la transformación, hasta el punto de que no existen evidencias en la literatura que avale mejoras en entornos escolares, especialmente en entornos vulnerables (Grissom *et al.*, 2021; Leithwood *et al.*, 2020), sin la intervención e influencia de un liderazgo eficaz (Leithwood *et al.* 2004), es decir, aquel que incorpora rasgos de tres tipos de liderazgo emergentes: liderazgo distribuido, liderazgo para la justicia social y liderazgo para el aprendizaje.

Respecto al *liderazgo distribuido*, sus principales teóricos (Gronn, 2000; Harris, 2013; Spillane y Diamond, 2007) lo relacionan con la democratización y creación de capacidad en el personal de la organización y con el reparto de poder, no sólo con la delegación de funciones. Es un proceso que “capacita o da poder a otros, favoreciendo la creación de una responsabilidad colectiva donde lo que interesa es la mejora de la escuela a nivel interno” (García-Martínez *et al.*, 2018, p. 121) a través de líderes formales e informales.

La literatura académica afirmó en 2008 (Leithwood *et al.*) y revalidó recientemente (Leithwood *et al.*, 2020) que “el liderazgo escolar puede tener una influencia especialmente positiva en los

resultados de la escuela y los estudiantes cuando se distribuye” (p. 11). Este liderazgo considera las interacciones entre los miembros de la comunidad, que actúan como líderes o como colaboradores sin que esos roles sean siempre fijos (Harris *et al.*, 2022). Se ha comprobado que el liderazgo distribuido consigue los mejores resultados en los contextos más vulnerables (Leithwood *et al.*, 2020; Harris *et al.*, 2022), y que “algunos patrones de distribución son más efectivos que otros” (Leithwood *et al.*, 2020, p.11). Concretamente, se advierte mayor efectividad cuando la distribución incluye alineamiento planificado y centrado en la visión del centro, y se basa en el optimismo académico de altas expectativas. Leithwood *et al.* (2009) sintetizaron estos patrones de distribución con los siguientes adjetivos: *purposed, planned and focused*.

El *liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social* es otro de los modelos de liderazgo emergentes (Jean-Marie *et al.*, 2009; Gumus *et al.*, 2020). Se define como la capacidad que tienen los líderes para crear una cultura colaborativa basada en valores de equidad e inclusión, en la que se ayuda a los estudiantes a desarrollar todo su potencial personal y académico (Theoharis, 2009). Respecto a los valores descritos, la *equidad* se entiende en el sentido de asegurar que cada alumno recibe lo que necesita para desarrollar su potencial, aunque ello suponga tratar a cada persona de manera diferente. Respecto a la *inclusión*, ésta sería la forma de actuar de los líderes que permite el éxito de todos los alumnos y la lucha contra cualquier tipo de discriminación (Murillo *et al.*, 2010; Soldevila *et al.*, 2017; Torres-Arcadia *et al.*, 2018).

Como señalan León *et al.* (2018), el liderazgo inclusivo está contextualizado, se compromete con la diferencia y es crítico con las estructuras homogeneizadoras que muchas veces olvidan a los más vulnerables. Estudios como los de Gómez-Hurtado (2013; Gómez-Hurtado y Ainscow, 2014; Gómez-Hurtado *et al.*, 2018), Moliner *et al.* (2011), Pàmies-Rovira *et al.* (2016), Pont (2017), o Valdés-Morales (2018) ofrecen pautas para responder a la diversidad desde la dirección escolar en contextos similares a los que se describen en esta investigación.

Finalmente, el *liderazgo para el aprendizaje* (Hallinger, 2009) asume los aspectos positivos del liderazgo instructivo y del liderazgo transformador obviando sus limitaciones. Es instructivo centrándose más en el aprendizaje que en la enseñanza; y es transformador porque promueve el cambio y el desarrollo.

Investigaciones recientes evidencian empíricamente que los directores exitosos logran y mantienen la mejora a lo largo del tiempo mediante la combinación de estrategias de los tres tipos de liderazgo citados (Ahn *et al.*, 2021; Day *et al.*, 2016). Además, se han identificado las prácticas básicas de liderazgo en las que coinciden los líderes eficaces (Hallinger, 2009; Leithwood *et al.*, 2004): (i) elaborar y comunicar una visión; (ii) reestructurar la organización para crear culturas acogedoras y colaborativas en las que se capacita a las personas y se distribuye el liderazgo; (iii) centrarse en el aprendizaje integral; y (iv) orientarse al perfeccionamiento de toda la comunidad educativa. Para avanzar en liderazgo conviene desarrollar dichas prácticas (Ahn *et al.*, 2021) y, dados los objetivos de este trabajo, se analizarán las prácticas referidas a los aspectos organizativos y al liderazgo, particularmente el liderazgo ampliamente distribuido.

2. Métodos

Para investigar la percepción sobre liderazgo que tienen los equipos directivos, cómo lo aplican y distribuyen, y cómo organizan su tiempo directivo, en esta investigación se utiliza un diseño de métodos mixtos secuencial explicativo (Creswell y Creswell, 2018) mediante secuencia cuan->CUAL (Blanco y Pirella, 2016; Johnson y Onwuegbuzie, 2004) realizando una explora-

ción preliminar con cuestionarios (cuan) y una profundización posterior mediante el análisis de entrevistas cualitativas (CUAL). A continuación, se detallan los aspectos más importantes del procedimiento llevado a cabo.

2.1. Contexto y participantes

La investigación se sitúa en ocho centros de especial vulnerabilidad de la Comunidad Autónoma de Madrid (España) seleccionados de manera incidental. Todos están incluidos en el Plan de apoyo a centros escolares de la Comunidad, que concede soportes específicos cuando los centros acreditan su situación de mayor vulnerabilidad (más de un 15% de alumnado inmigrante, más de un 5% perteneciente a minorías étnicas, más de un 10% de alumnado de compensación educativa y/o riesgo social, baja demanda de escolarización y asistencia de alumnos procedentes de centros tutelados). Se envió una carta describiendo la investigación a un total de 21 centros, de los que finalmente participaron un total de ocho de manera voluntaria. De manera específica, en el estudio participaron un total de 21 directivos de estos centros (12 mujeres y 9 hombres) con una edad media de 46,2 años y una experiencia en equipos directivos de 6,6 años. En la Tabla 1 se recoge una descripción de la experiencia y perfil formativo de los ocho directores.

2.2. Instrumentos

a) *Cuestionario de percepciones y de distribución del tiempo directivo*. El cuestionario, diseñado *ad hoc* para esta investigación, consta de 17 ítems que los 21 directivos respondieron en una escala tipo Likert de 6 puntos desde nada de acuerdo (1) a completamente de acuerdo (6), sin verbalización de los puntos intermedios. Estos ítems están agrupados en cuatro dimensiones: áreas potenciales de mejora a través de la dirección y el liderazgo (4 ítems), percepciones de los directivos sobre la distribución del liderazgo (4 ítems), distribución del tiempo directivo (6 ítems), y clima y conflictividad del aula (3 ítems). La estructura en cuatro dimensiones y los ítems correspondientes fueron construidos a partir de la literatura especializada. El cuestionario elaborado fue sometido a un juicio cualitativo de 10 expertos en la materia, que se pronunciaron sobre la coherencia, univocidad, pertinencia y parsimonia tanto de la estructura dimensional como de los ítems.

b) *Entrevista en profundidad a los directores*. La entrevista fue llevada a cabo de manera presencial, y el formato fue en todos los casos semiestructurada (Gubrium y Holstein, 2002), aunque la propia dinámica de la entrevista permitió enfatizar aquellos aspectos de mayor importancia para los entrevistados. Las preguntas iban dirigidas a entender en profundidad las cuatro dimensiones que conformaban el cuestionario, con sus respectivos ítems.

2.3. Análisis de datos

El estudio se llevó a cabo en dos fases. En una primera fase, se recogieron y analizaron los datos de los cuestionarios suministrados a los equipos directivos. Los datos cuantitativos se analizaron con la versión 27 del programa SPSS (IBM Corp., 2020) para generar las medias y las desviaciones típicas de cada uno de los ítems. Teniendo en cuenta los resultados obtenidos, se diseñaron las entrevistas con el fin de profundizar en los aspectos más relevantes. El análisis de las entrevistas se llevó a cabo con el programa Atlas.ti9. Para hacer compatibles los datos cuantitativos y cualitativos, se llevó a cabo un procedimiento de articulación metodológica asimétrico, con mayor prevalencia del enfoque cualitativo (López-Meseguer y Valdés, 2020; Serrano *et al.*, 2009), orientado a las preguntas de investigación señaladas anteriormente. En una primera fase del análisis se llevó a cabo una codificación temática a partir de las principales dimensiones de análisis. Posteriormente se realizó un análisis cualitativo de contenido (Mayring, 2002) para resumir, mediante conteo de frecuencias discursivas, la información contenida en dichas dimensiones (“categorías emergentes”) e interpretarla a la luz de los datos cuantitativos. En consecuencia, este trabajo combina estrategias deductivas e inductivas de análisis (Psillos, 2009).

3. Resultados

La presentación de los resultados se articulará en torno a tres subapartados relacionados con las preguntas de investigación. En todos los casos, los datos cuantitativos y cualitativos se presentarán de manera integrada, reflejándose el grado de enraizamiento o frecuencia (E) junto a algunas citas documentadas para ilustrar el análisis cualitativo.

Tabla 1

Características de los directores y directoras entrevistados.

CÓDIGO	SEXO	EDAD	ETAPA	EXPERIENCIA DOCENTE	EXPERIENCIA DIRECTIVA	FORMACIÓN ACADÉMICA	FORMACIÓN LIDERAZGO
DIR01	H	44	EP	17	7	Diplomado	Ninguna
DIR02	H	40	EP	11	2	Diplomado	Ninguna
DIR03	M	39	EP	16	13	Licenciada	Máster
DIR04	M	48	EP	22	11	Licenciada	Curso acceso
DIR05	H	47	ES	23	12	Licenciado	Ninguna
DIR06	M	53	ES	29	12	Doctorada	Curso acceso
DIR07	M	50	ES	30	2	Licenciada	Curso acceso
DIR08	M	60	ES	36	15	Doctorada	Curso acceso

EP: centro de educación primaria, ES: centro de educación secundaria

3.1. Percepciones sobre liderazgo y mejora

En la Tabla 2 se recogen las medias y las desviaciones típicas de los ítems relacionados con las áreas potenciales de mejora a través del liderazgo. Los directivos concuerdan ampliamente en que una buena dirección puede mejorar la vida de los estudiantes, las familias y la comunidad. Los resultados apuntan a que el liderazgo puede repercutir positivamente, por este orden, en: la calidad y funcionamiento del centro educativo, la inclusión y educación integral del alumnado, y el entorno del centro.

Tabla 2
Áreas potenciales de mejora a través del liderazgo.

Ítem	M*	DT
La educación integral del alumnado	5,55	0,60
La inclusión del alumnado	5,59	0,50
La calidad y funcionamiento del propio centro	5,82	0,40
El entorno del centro (barrio, familias, actividades extraescolares, ...)	5,32	0,84

*Escala 1-6

Desde el punto de vista cualitativo, pese a cierto escepticismo (E=4), existe un acuerdo sustantivo entre los directores entrevistados acerca de que el liderazgo se ha de orientar a la mejora (E=8): "Claro. Es que, si no piensas que se pueden hacer transformaciones, no te embarcas en esto. ¿Para qué?" (DIR06).

Tales mejoras se orientan hacia donde los equipos directivos creen necesario canalizar sus esfuerzos (hacer un centro atractivo para las familias, facilitar la organización y coordinación, abordar la transformación digital, mejorar la convivencia, etc.). No obstante, los directores entrevistados señalan que, en centros de especial vulnerabilidad, son necesarios mayores recursos, ya que han de responder a problemáticas complejas. Ello implica, según su parecer, una mayor exigencia a la hora de ejercer la labor directiva.

Hay centros como este que requieren de más recursos para poder llevar la tarea docente y la labor educativa muchísimo más eficazmente, pero la parte de la dirección es fundamental también, sí, sin duda. Yo lo he ido descubriendo a lo largo de los años (DIR04).

3.2. Percepciones sobre el liderazgo distribuido

La Tabla 3 recoge los promedios de los ítems que evalúan la percepción de los participantes respecto al liderazgo distribuido. Los directivos se muestran moderadamente de acuerdo (medias entre 4 y 5,4) con la mayoría de las cuestiones planteadas.

Si bien los directivos en un 90% ratifican la importancia del liderazgo distribuido a nivel teórico en relación con la mejora, algunos de ellos (casi el 60%) consideran que la parte más importante del trabajo no se puede delegar. También es mejorable la implicación del profesorado en la vida del centro y, todavía más, en la toma de decisiones. En estos aspectos podría haber un espacio para la mejora, pues los valores promedios se sitúan entre 4 y 4,3, respectivamente.

Tabla 3
Percepciones sobre la distribución del liderazgo

Ítem	M	DT
La parte más importante del trabajo del director no se puede delegar	4,14	1,64
Para que el liderazgo del centro sea eficaz debe distribuirse entre el equipo directivo y otros líderes naturales del centro	5,41	0,91
El profesorado tiene un alto grado de implicación en la vida del centro	4,32	1,39
El profesorado tiene un alto grado de implicación en la toma de decisiones	4,00	1,20

Las entrevistas también señalan la importancia de distribuir el liderazgo, pero mayoritariamente se asocia a delegar dentro del propio equipo directivo (E=6) y según las funciones estipuladas por la ley (E=9).

Hombre, sí. Yo creo que el liderazgo tiene que ser compartido. Otra cosa es que al final tú eres el pico de la pirámide y al final respondes un poco de todo lo demás (DIR06).

¿Repartir tareas? Creo que hay que saber delegar y hay que delegar. (...) Yo delego mucho, porque delego en personas que creo que lo van a hacer bien y sobre todo en relaciones que están basadas en la confianza. Y delego por ejemplo mucho en el secretario, lógicamente; en el jefe de estudios, como no puede ser de otra manera, porque el jefe de estudios es el alma del instituto (DIR07).

Respecto de la implicación del profesorado en la vida del centro y en la toma de decisiones, la alta movilidad e inestabilidad del profesorado se señalan como principales dificultades para fomentar dicha implicación (E=17), lo que ayuda a entender la menor valoración media en los ítems sobre este particular: "Hubo un año aquí que quedamos solamente la secretaria y yo, y una profesora de infantil y una de primaria: cuatro. El resto de los 14 son nuevos" (DIR01).

Dichas dificultades son recurrentes en centros de carácter público, por lo que la movilidad no parece estar asociada con las dificultades que presentan este tipo de centros más vulnerables, tal y como señala una de las directoras entrevistadas: "Los grandes problemas de movilidad no son porque se quieran ir del centro. La mayoría es o bien por temas de estos de lejanía del domicilio, o bien por problemas estructurales de la propia movilidad del profesorado". (DIR06).

3.3. Distribución del tiempo de los directivos en el ejercicio de sus funciones

En la Tabla 4 se puede observar cómo distribuyen su tiempo los directivos. El mayor promedio se da en la atención a las familias, seguido de las tareas burocráticas y la gestión del clima de centro. En menor medida, los directivos emplean su tiempo en cuestiones relacionadas con la gestión del personal del centro y en facilitar la equidad y la inclusión del alumnado. Finalmente, el tiempo dedicado a la reflexión sobre el ejercicio directivo es la tarea a la que menos tiempo relativo dedican los líderes encuestados, aunque aun así el 41% afirma dedicarle más tiempo que a otras tareas.

Tabla 4
Distribución del tiempo directivo.

Ítem	M	DT
Las relaciones y gestiones con la administración educativa, tareas burocráticas	5,05	1,29
La gestión del clima del centro y solución de conflictos de disciplina y convivencia	5,05	1,36
La atención a las familias	5,09	0,87
Relación, atención y seguimiento del personal del centro	4,05	1,25
Favorecer la equidad y la inclusión de los alumnos del centro	4,18	1,53
Reflexión sobre el propio ejercicio directivo	3,23	1,38

Las entrevistas coinciden con lo señalado anteriormente, pues la mayor parte de las citas documentadas aluden -en un sentido negativo- al tiempo dedicado a asuntos administrativos (E=17). En opinión de los directores, esta dedicación a la burocracia les hace perder un tiempo valioso que podrían emplear en otros asuntos.

Lo que más tiempo absorbe probablemente es la tarea burocrática. Y seguramente mis compañeros estarán de acuerdo conmigo en que esa carga cada vez es mayor, cada vez es más tedioso y creemos ... yo, desde luego, estoy convencida de que es una pérdida de tiempo (DIR07).

A continuación, estaría el tiempo dedicado a atender el ambiente del centro y otras situaciones cotidianas que acaban llegando al director (E=5).

La gestión... ¿cómo decirlo?... la gestión del clima del centro. Para eso también... yo creo además que se debe hacer, estoy convencida... hay que estar atento, hay que escuchar mucho, hay que pasearse por el centro, hay que hablar con los profesores, hay que hablar con las familias... Entonces esa tarea también absorbe bastante tiempo (DIR07).

La atención a las familias (E=6) ocupa un lugar importante en la distribución cotidiana de tareas y muchas veces está ligada a quejas o conflictos:

Cuando viene un padre a quejarse, por ejemplo, que vienen a lo mejor directamente a mí, yo le digo: "no, tú tienes que hablar con el tutor de tu hijo, yo no soy el tutor de tu hijo" (...). Como tengas tres tutores con los que los padres no están contentos o tal, yo no hago otra cosa (DIR03).

Finalmente, estos directivos dedican mucho tiempo a la gestión del clima de centro y los problemas de disciplina, como muestran las preguntas del cuestionario referidas al clima y la conflictividad que se resumen en la Tabla 5. Cinco de los 22 directivos consideran que el clima de aula no es lo suficientemente adecuado para el aprendizaje, pero este número se eleva a 14 (un 64%) al juzgar los problemas de conflictividad, aunque la mitad de los participantes considera que el número y gravedad de los conflictos disciplinarios disminuyeron en el último curso.

Tabla 5
Clima y conflictividad en los centros

	Media	DT
El clima de las aulas es adecuado para el aprendizaje	4,18	1,01
El nivel de conflictividad actual en el centro es bajo	3,59	1,26
El número y gravedad de los problemas disciplinarios ha disminuido en el último curso	3,64	1,62

Desde el punto de vista de la acción directiva, las entrevistas han permitido indagar sobre la forma en que los directivos afrontan estos conflictos, habiéndose documentado principalmente dos tipos de respuesta: la aplicación del régimen disciplinar (E=3), que suele reservarse para situaciones de especial gravedad, y actuaciones centradas en el diálogo y dirigidas a suscitar la reflexión del estudiante sobre sus propios actos (E=7).

4. Discusión

La investigación plantea cómo es percibido y ejercido el liderazgo, especialmente el liderazgo distribuido por los equipos directivos participantes en el estudio, y cómo organizan el tiempo en el ejercicio de sus funciones. Una vez descritos los resultados, en este apartado se discuten siguiendo las preguntas de investigación planteadas. En líneas generales se observa consistencia con otras investigaciones, lo cual permite extraer recomendaciones para mejorar la práctica.

4.1. Liderazgo y Mejora

La primera pregunta de investigación plantea qué importancia relativa conceden los directivos al liderazgo para la mejora del centro. La evidencia científica es recurrente y los resultados de este estudio coinciden con otros al valorar la importancia del liderazgo para mejorar la calidad y los resultados (Grissom *et al.*, 2020; Leithwood *et al.* 2020; Louis *et al.*, 2010, Murillo y Hernández-Castilla, 2015; Pont *et al.*, 2008), solucionar problemas de inclusión (Pont, 2017) y para mejorar la vida de los estudiantes, sus familias y la comunidad cercana (Khalifa *et al.*, 2016).

Los directivos de la muestra son conscientes de la centralidad del liderazgo para mejorar la situación de los centros, lo cual supone una gran responsabilidad y un gran reto, ya que muchas veces no consiguen cambiar las cosas. Quizás por eso, reivindican mayores recursos para hacer frente a las problemáticas de la dirección, que aumentan en el caso de los centros de alta vulnerabilidad.

La literatura académica se ha hecho eco de reclamaciones similares, reconociendo la especial dificultad del trabajo en estos entornos (Theoharis, 2007) y ofreciendo estrategias específicas para superarlas. Blankstein *et al.* (2016) o Pont (2017), han brindado ejemplos mostrando que la inclusión no está reñida con la excelencia y que el cambio es posible. Coincidiendo con los resultados de esta investigación, Wang (2015) afirma que los directores en entornos vulnerables suelen estar más preocupados que sus homólogos en centros más favorecidos por el tema de los recursos y la equidad. Este aspecto se comprueba también en investigaciones en otros contextos de alta necesidad (i.e., Gurr, 2019; Torres-Arcadia *et al.*, 2018; Weinstein y Muñoz, 2019).

4.2. Liderazgo Distribuido

Respondiendo a la segunda pregunta de investigación, a nivel teórico los líderes participantes ratifican la importancia del liderazgo distribuido en relación con la mejora, aspecto que también ha quedado plenamente establecido en la investigación (Leithwood *et al.*, 2020) y cuyos efectos son especialmente significativos en los contextos más desfavorecidos (Leithwood *et al.*, 2004). Como la reflexión sobre la experiencia constituye el fundamento esencial de la acción, no es de extrañar que las reflexiones de los directivos los lleven a las mismas conclusiones que a los académicos, produciéndose una aproximación interesante entre los resultados de la teoría y los de la práctica.

Para distribuir el liderazgo, los directivos han de ser capaces de compartir su poder, capacitar a las personas, descubrir el talento, favorecer la participación y colaboración, y crear un ambiente seguro en sus centros. Los cuestionarios reflejan que estos aspectos se consiguen en un grado medio y, de acuerdo con la investigación, deberían mejorar para conseguir centros donde se distribuya ampliamente el liderazgo. Este espacio de mejora avala la necesidad de una formación en este ámbito y las ventajas que podrían derivarse de la misma.

Los resultados de los cuestionarios muestran que los líderes pueden crear más capacidad a todos los niveles, como recomiendan Rincón-Gallardo y Fullan (2016) o Harris y Jones (2020). Asimismo, el tiempo que los directivos dedican al profesorado puede mejorar. Este tema es muy importante para impulsar el liderazgo distribuido, pues Teng (2016) comprobó que recibir el apoyo, la confianza y el tiempo suficiente de los directores aumenta la voluntad de los profesores de liderar.

Como los líderes no pueden producir los cambios sin el profesorado (Pan y Chen, 2020), las culturas que fomentan las relaciones, la participación en la toma de decisiones, la colaboración y la asunción de riesgos pueden fomentar el éxito del liderazgo distribuido (Muijs y Harris, 2006). En vista de los presentes resultados, este aspecto resulta mejorable y ha de tenerse en cuenta para el futuro del liderazgo distribuido en estos centros, pues parece existir cierto nivel de individualismo y aislamiento del profesorado y puede mejorar el liderazgo intermedio (Yimaki y Brunderman, 2022).

Según los resultados, el profesorado está todavía muy centrado en sus aulas y los directivos pueden dedicar más tiempo a descubrir y potenciar los talentos de otros líderes naturales del centro, tal como recomiendan diversos autores (Lusquiños, 2019; Schott *et al.* 2020).

Los resultados no permiten averiguar hasta qué punto están desarrollados los patrones que hacen más efectivo el liderazgo, particularmente la alineación planificada con la visión del centro y la focalización en una enseñanza-aprendizaje de calidad (Leithwood *et al.*, 2009). Por otro lado, existe conflictividad moderada en estos centros, lo cual tampoco favorece la mejora de los resultados escolares (Gurr, 2019; Robinson *et al.*, 2008). Parece que habría que dedicar más tiempo a estos aspectos si se quieren mejorar los aprendizajes.

4.3. Liderazgo y Organización del Tiempo Directivo

La tercera pregunta de investigación afronta la distribución del tiempo de los directivos en el ejercicio de sus funciones ya que se considera importante para evaluar su realidad diaria (Murillo y Barrio, 1999). Los directivos de la muestra dedican mucho tiempo a atender problemas de las familias, a temas administrativos y a la gestión de conflictos. Todo ello es importante

y necesario, y además son aspectos demandados por el profesorado (Iranzo-García *et al.*, 2018, Lee *et al.*, 2021).

Sin embargo, podría mejorar el tiempo dedicado a atender al profesorado y al seguimiento de la enseñanza, pues los estudiantes de las escuelas cuyos directores dedican más tiempo a tareas educativas, obtienen resultados significativamente mejores que los que se dedican a actividades administrativas (Murillo y Hernández-Castilla, 2015).

Centrarse en la gestión administrativa o de conflictos es habitual, pues la creciente complejidad y burocracia de los centros educativos impide a los directivos dedicar el tiempo necesario al profesorado, la enseñanza y el aprendizaje. Se trata de un problema repetidamente señalado en España (Bolívar, 2018; Gairín y Castro, 2010; Gómez-Hurtado *et al.*, 2018; Martínez Ruiz y Hernández-Amorós, 2018; Murillo y Barrio, 1999; Waite y Nelson, 2005) y todavía pendiente. Puede decirse lo mismo de otros países como Portugal (Coelho Rodrigues y Ávila de Lima, 2021), Inglaterra (Clarke and O' Donoghue, 2016), Turquía (Demir, 2016), o Sudáfrica (Bush y Glover 2016), por poner algunos ejemplos. Los directores consideran muy importante el liderazgo pedagógico, pero siguen dedicando su tiempo a la gestión burocrática (Ahn *et al.*, 2021).

También habría que entender que -dadas las características de los centros de la muestra- las prioridades de los directivos se enfoquen en crear ambientes seguros, que es el primer paso para mejorar el aprendizaje, tal como han señalado Gurr, 2019; Robinson *et al.*, 2008 y Torres-Arcadia *et al.*, 2018.

Theoharis (2007) ha mostrado las dificultades de los directores para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes en contextos de vulnerabilidad. Teniendo en cuenta las características de los centros participantes, y los resultados obtenidos, los directivos tendrían que dedicar esfuerzos a aumentar las capacidades profesionales del profesorado sobre justicia social para dar respuesta a dichas necesidades (Blankstein *et al.*, 2016; Theoharis, 2007). Esta línea de trabajo podría facilitar la equidad e inclusividad de los centros.

Incrementar esfuerzos para reflexionar sobre la propia tarea directiva - aspecto al que los directivos no pueden dedicar mucho tiempo- y mejorar la gestión del tiempo dedicándose más a las tareas relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje puede mejorar los resultados y, al mismo tiempo, reducir el estrés de estos directivos (Grissom *et al.*, 2020).

4.4. Conclusiones y Recomendaciones para la Acción

Desde un punto de vista teórico, los directivos de la muestra son conscientes de la importancia del liderazgo para la mejora, y también valoran la distribución del liderazgo por la organización.

Sin embargo, algunos aspectos pueden mejorar. Por ejemplo, más de la mitad de los directivos considera que la parte más importante de su trabajo es difícilmente encomendable a otros. En general, tienen el concepto de liderazgo distribuido poco asentado, ya que lo asimilan a delegar y no a capacitar. La distribución de roles y tareas se realiza de forma espontánea, sin que medie ningún tipo de planificación u objetivo, de manera que no se observan los patrones básicos para una distribución efectiva del liderazgo (Leithwood *et al.*, 2009, 2020). Tanto la alineación del liderazgo distribuido en torno a la visión del centro como su orientación a la mejora de los aprendizajes en un entorno de altas expectativas, constituyen ámbitos de posible mejora. Además, los directivos dedican la mayor parte de su tiempo a tareas burocráticas y gestión de conflictos, en detrimento de aspectos relacionados con la enseñanza-aprendizaje.

Tabla 6.

Recomendaciones para mejorar el liderazgo de los directivos de la muestra a partir de los resultados obtenidos en la investigación. Elaboración propia.

Áreas de Mejora	Recomendaciones	Referencias
La delegación y distribución de poder	Conocer en qué consiste el liderazgo distribuido para poder capacitar a los miembros de la comunidad educativa y mejorar su propio liderazgo	Tintoré y Ardura (2022)
	Planificar la distribución del liderazgo en torno a la visión del centro	Leithwood <i>et al.</i> (2009, 2020)
	Orientar la distribución del liderazgo a la mejora de los aprendizajes	
	Fomentar la participación y la colaboración	Pan y Chen (2020)
La implicación del profesorado en la vida del centro	Estar dispuestos a asumir las exigencias que supone para los directivos la distribución del liderazgo	López-Yáñez y Lavié-Martínez (2010) Louis y Murphy (2019)
	Definir y comunicar claramente la visión de la organización de manera que los esfuerzos se encaucen hacia los mismos objetivos	Murphy y Torre (2015)
	Identificar y formar líderes intermedios que puedan ayudar al profesorado	Harris y Jones (2017)
La implicación del profesorado en la toma de decisiones	Dedicar más tiempo al profesorado	Teng (2016)
	Fomentar la participación en la vida del centro y en la toma de decisiones desde una perspectiva sistémica	García-Martínez y Martín-Romera (2019)
Las actuaciones para mejorar la equidad y la inclusión del alumnado	Mejorar la preparación de los directivos en materia de inclusión, equidad y justicia social	Jean-Marie <i>et al.</i> (2009) Theoharis (2007) Blankstein <i>et al.</i> (2016)
	Los directivos han de ser modelo de los valores del centro educativo, especialmente de la equidad, solidaridad, inclusión, o valoración de las diferencias	Leithwood <i>et al.</i> (2020) Rodríguez-Martín y Álvarez-Arregui (2017)
	Conectar el centro educativo con su contexto más amplio y abrirlo a la comunidad	Soldevila <i>et al.</i> (2017) León <i>et al.</i> (2018)
	Detectar y minimizar las barreras del contexto para el aprendizaje de todos, especialmente los más desaventajados y marginalizados	Gómez-Hurtado y Ainscow (2014) Ryan (2006)
	Adoptar actitudes inclusivas en las decisiones	León <i>et al.</i> (2018) Ryan (2006) Valdés-Morales (2018) Moliner <i>et al.</i> (2011)
La dedicación de los directivos a los aspectos pedagógicos	Desarrollar sus competencias pedagógicas para apoyar la enseñanza y liderar un programa instructivo competencial	Grissom <i>et al.</i> (2021) Robinson <i>et al.</i> (2008)
	Fomentar una cultura basada en el pensamiento positivo y en las altas expectativas	Leithwood <i>et al.</i> (2020)
El clima de convivencia y disciplina	Asegurar un ambiente seguro y ordenado que favorezca el aprendizaje	Leithwood <i>et al.</i> (2020)
	Construir relaciones productivas y de confianza con todos los miembros de la comunidad educativa, familias y comunidad próxima	

A partir de los resultados expuestos, se pueden ofrecer algunas recomendaciones (Tabla 6) para mejorar la situación descrita. Estas recomendaciones están basadas en la literatura académica y pretenden ayudar a los directivos a mejorar sus habilidades de liderazgo y su gestión del tiempo.

La principal contribución de este trabajo es que identifica el *gap* existente entre lo que los directores querrían hacer y lo que realmente hacen en materia de liderazgo y distribución del tiempo directivo. Las recomendaciones indicadas anteriormente pueden ayudar a disminuir esa brecha. Posiblemente, por las crecientes demandas de la administración y por el contexto difícil en que se desenvuelven, estos líderes escolares dedican la mayor parte de su tiempo a aspectos burocráticos y a la gestión de conflictos, por encima de los aspectos pedagógicos. Los directores son conscientes de esta situación y querrían priorizar a las personas y la enseñanza. Por este motivo, es importante ayudarles a mejorar su gestión del tiempo y a distribuir el liderazgo creando capacidad pedagógica, evitando así que la distribución o la inclusión se queden únicamente a nivel declarativo.

En general, la situación descrita concuerda con la detallada en otras investigaciones empíricas y teóricas en contextos similares (i.e. Gurr, 2019; Weinstein y Muñoz, 2019), añadiendo datos sobre algunas escuelas primarias y secundarias en la Comunidad de Madrid (España), que pueden sumarse a los obtenidos en otros entornos y que, al alinearse con la literatura existente, pueden orientar políticas que faciliten el liderazgo pedagógico e inclusivo de los equipos directivos.

Como en cualquier investigación, este trabajo adolece de algunas limitaciones. Tratándose de una investigación en mayor medida cualitativa, los resultados no aspiran a ser generalizables, ya que parten de una muestra pequeña, aunque dentro de un diseño cuasi-experimental de evaluación de programas, que debería completarse con el análisis de resultados obtenidos en ediciones sucesivas del mismo programa. Además, se contemplan sólo las percepciones de un grupo escogido de directivos y el estudio se podría ampliar, en futuras investigaciones, aumentando la muestra de líderes escolares y analizando las percepciones del profesorado.

Los resultados de nuestro análisis, combinados con las recomendaciones elaboradas, pueden ayudar a mejorar la situación y la formación directiva en los centros educativos analizados, y –por extensión– en centros que comparten características similares. También pueden servir para elaborar cursos de formación directiva en otros contextos vulnerables.

Agradecimientos

Esta investigación se ha llevado a cabo en el marco del programa Liderazgo para una Educación Integral en contextos desfavorecidos, diseñado e implementado por la Fundación Europea Sociedad y Educación (España) y por el Centro de Estudios sobre los Pueblos y Culturas de Habla Portuguesa (Portugal), con el apoyo de Porticus (REF. EFSE / 020182022).

Referencias

Ahn, J., Bowers, A.J., y Welton, A.D. (2021). Leadership for learning as an organization-wide practice: evidence on its multilevel structure and implications for educational leadership practice and research, *International Journal of Leadership in Education*. <https://doi.org/10.1080/13603124.2021.1972162>

Blanco, N., y Pirela, J. (2016). La complementariedad metodológica: Estrategia de integración de enfoques en la investigación social. *Espacios Públicos*, 19(45), 97-111.

Blankstein, A. M., Noguera, P., y Kelly, L. (2016). *Excellence through equity: Five principles of Courageous Leadership to guide achievement for every student*. ASCD Book.

Bolívar, A. (2018). Una dirección necesitada de identidad profesional. *Cuadernos de Pedagogía*, 490, 60-64.

Bush, T., y Glover, D. (2016). School leadership and management in South Africa: Findings from a systematic literature review. *International Journal of Educational Management*, 30(2), 211-231. <https://doi.org/10.1108/IJEM-07-2014-0101>.

Clarke, S., y O'Donoghue, T. A. (eds.). (2016). *School Leadership in Diverse Contexts*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315745633>.

Coelho Rodrigues, H. P., y Ávila de Lima, J. (2021). Instructional leadership and student achievement: school leaders' perspectives. *International Journal of Leadership in Education*, <https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1869312>.

Creswell, J. W., y Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). Sage.

Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D., y Orr, M. T. (2007). *Preparing school leaders for a changing world: Lessons from exemplary leadership development programs*. Stanford Educational Leadership Institute.

Day, C., Gu, Q., y Sammons, P. (2016). The Impact of Leadership on Student Outcomes: How Successful School Leaders Use Transformational and Instructional Strategies to Make a Difference. *Educational Administration Quarterly*, 52, 221-258. <https://doi.org/10.1177/0013161X15616863>.

Demir, M. K. (2016). Problems encountered by school principals: Unchanging facts of changing Turkey. *Anthropologist*, 23(3), 629-640. <https://doi.org/10.1080/09720073.2014.11891983>.

Elmore, R. (2008). Leadership as the practice of improvement. En B. Pont., D. Nusche y D. Hopkins, *Improving school leadership*, 2, 37-65. OECD.

Esteban M., Egido I., Galán A., Reyero, D., y Tintoré M. (2019). *Programa de liderazgo para una educación integral (LEI). Marco teórico y dominios de actuación. Documento de bases*. Fundación Europea Sociedad y Educación.

Gairín, J., y Castro, D. (2010). Situación actual de la dirección y gestión de los centros de enseñanza obligatoria en España. Monográfico La situación de la dirección escolar en España. *Revista española de Pedagogía*, 247, 401-416.

García-Martínez, I., Higuera-Rodríguez, L., y Martínez-Valdivia, E. (2018). Hacia la implantación de comunidades profesionales de aprendizaje mediante un liderazgo distribuido. Una revisión Sistemática. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(2), 117-132. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.2.007>.

García-Martínez, I., y Martín-Romera, A. (2019). Potenciando la coordinación pedagógica a través del liderazgo de los mandos medios en educación secundaria. Revisión sistemática. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 71(2), 55-70. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.67324>.

Gómez-Hurtado, I. (2013). Dirección y gestión de la diversidad en la escuela: hacia un liderazgo inclusivo. *Revista Fuentes*, 14, 61-84.

Gómez-Hurtado, I., y Ainscow, M. (2014). Hacia una escuela para todos: Liderazgo y colaboración. *Investigación en la Escuela*, 82, 19-30.

Gómez-Hurtado, I., Gómez-Falcón, I., y Coronel, J. (2018). Perceptions of school principals on management of cultural diversity in Spain: The challenge of educational leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(3), 441-456. <https://doi.org/10.1177/1741143216670651>

- Grissom, J. A., Anna J. E., y Constance A. L. (2021). *How Principals Affect Students and Schools: A Systematic Synthesis of Two Decades of Research*. The Wallace Foundation.
- Grissom, J. A., Loeb, S., y Master, B. (2020). Effective Instructional Time Use for School Leaders: Longitudinal Evidence from Observations of Principals. *Educational Researcher*, 42(8), 433-444. <https://doi.org/10.3102/0013189X13510020>.
- Gronn, P. (2000). Distributed Properties: A New Architecture for Leadership. *Educational Management & Administration*, 28(3), 317-338. <https://doi.org/10.1177/0263211X000283006>.
- Gubrium, J. F., y Holstein, J. A. (Eds.) (2002). *Handbook of Interview Research*. SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781412973588>.
- Gümüş, S., Arar, K., y Oplatka, I. (2020). Review of International Research on School Leadership for Social Justice, Equity and Diversity. *Journal of Educational Administration and History*, 53(1), 81-99. <https://doi.org/10.1080/00220620.2020.1862767>.
- Gurr, D. (2019). Panorama del liderazgo en escuelas de alta complejidad. En J. Weinstein, y G. Muñoz (Eds.), *Liderazgo en Escuelas de Alta Complejidad Sociocultural, Diez Miradas* (pp. 19-70). Ediciones Universidad Diego Portales. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.32182.73280>.
- Hallinger, P. (2009). *Leadership for the 21st century schools: From instructional leadership to leadership for learning*. Paper presented at the Chair Professors: Public Lecture Series, The Hong Kong Institute of Education, China.
- Harris, A. (2013). Distributed Leadership: Friend or Foe? *Educational Management Administration and Leadership*, 41(5), 545-554. <https://doi.org/10.1177/1741143213497635>.
- Harris, A., y Jones, M. (2017). Middle leaders matter: reflections, recognition, and renaissance. *School Leadership & Management*, 37(3), 213-216. <https://doi.org/10.1080/13632434.2017.1323398>.
- Harris, A., y Jones, M. (2020). Exploring the leadership knowledge base: evidence, implications, and challenges for educational leadership in Wales. *School Leadership & Management*. <https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1789856>.
- Harris, A., Jones, M., e Ismail, N. (2022). Distributed leadership: taking a retrospective and contemporary view of the evidence base. *School Leadership & Management*, <https://doi.org/10.1080/13632434.2022.2109620>.
- IBM Corp. (2020). *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 27.0*. IBM Corporation.
- Iranzo-García, P., Camarero-Figuerola, M., Barrios-Arós, C., Tierno-García, J., y Gilabert-Medina, S. (2018). ¿Qué Opinan los Maestros sobre las Competencias de Liderazgo Escolar y sobre su Formación Inicial? *REICE Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 16(3), 29-48. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.3.002>.
- Jean-Marie, G., Normore, A. H., y Brooks, J. S. (2009). Leadership for Social Justice: Preparing 21st Century School Leaders for a New Social Order. *Journal of Research on Leadership Education*, 4(1), 1-31. <https://doi.org/10.1177/194277510900400>.
- Johnson, B., y Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26. <https://doi.org/10.3102/0013189X033007014>.
- Khalifa, M. A., Gooden, M. A., y Davis, J. E. (2016). Culturally responsive school leadership: A synthesis of the literature. *Review of Educational Research*, 86(4), 1272-1311. <https://doi.org/10.3102/0034654316630383>.
- Lee, M., Pollock, K., y Tulowitzk, P. (Eds.) (2021). *How school principals use their time: implications for school improvement, administration, and leadership*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429327902>
- Leithwood, K. (2012). *The Ontario Leadership Framework 2021 with a Discussion of the Research Foundations*. The Institute for Education Leadership.
- Leithwood, K., Seashore, K., Anderson, S., y Wahlstrom, K. (2004). *Review of research: How leadership influences student learning*. Wallace Foundation.
- Leithwood, K., Mascall, B., y Strauss, T. (2009). What We Have Learned and Where We Go from Here. En K. Leithwood, B. Mascall, y T. Strauss (Eds.), *Distributed Leadership According to the Evidence* (pp. 267-282). Routledge.
- Leithwood, K., Harris, A., y Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42.
- Leithwood, K., Harris, A., y Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership and Management*, 40(1), 5-22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>.
- León, M. J., Crisol, E., y Moreno Arrebola, R. (2018). Las tareas del líder inclusivo en centros educativos de zonas desfavorecidas y favorecidas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(2), 21-40. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.2.002>.
- López-Meseguer, R., y Valdés, M. T. (2020). La evaluación comprensiva de programas educativos: ¿un nuevo paradigma teórico? *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(2), 85-105. <https://doi.org/10.15366/riece2020.13.2.005>.
- López Yáñez, J., y Lavié Martínez, J. M. (2010). Liderazgo para sostener procesos de innovación en la escuela. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(1), 71-92.
- Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K. L., y Anderson, S. E. (2010). *Learning from Leadership: Investigating the Links to Improved Student Learning. Final Report of Research to the Wallace Foundation*. University of Minnesota, University of Toronto and The Wallace Foundation.
- Louis, K. S., y Murphy, J. F. (2019). El enfoque del liderazgo positivo y su relevancia para las relaciones en la escuela. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *Liderazgo en las escuelas de alta complejidad. 10 miradas* (pp. 153-191). Universidad Diego Portales.
- Loyola, C., y Carvajal, A. (2019). Retroalimentación efectiva de las prácticas pedagógicas: el caso de las conversaciones desafiantes. *Revista Estudios en Educación*, 2(3), 67-96.
- Lusquiños, C. S. (2019). Prácticas de Liderazgo distribuido y Mejora Escolar. Evaluación de un ciclo de capacitación de directores. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(2), 132-151. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9298>.
- Martínez-Ruiz, M. A., y Hernández-Amorós M. J. (2018). Aspiring to break away from the same old Spanish educational leadership model. *Journal of Educational Administration*, 56(1), 69-87. <https://doi.org/10.1108/JEA-09-2016-0102>.
- Mayring, P. (2002). Qualitative content analysis: research instrument or mode of interpretation? En M. Kieglmann (Ed.), *The role of the researcher in qualitative psychology* (pp. 139-148). Verlag Ingeborg Huber.
- Moliner, O., Sales, A., Ferrández, R., y Traver, J. (2011). Inclusive cultures, policies and practices in Spanish compulsory secondary education schools: teachers' perceptions in ordinary and specific teaching contexts. *International Journal of Inclusive Education*, 15(5), 557-572. <https://dx.doi.org/10.1080/13603110903165158>.
- Muijs, D., y Harris, A. (2006). Teacher led school improvement: Teacher leadership in the UK. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 961-972. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.010>.

- Murillo, F.J., y Barrio, R. (1999). Análisis de la distribución del tiempo de los directivos de centros de enseñanza primaria. *Revista de Educación*, 319, 201-222.
- Murillo J., Krichesky G., Castro A., 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. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art8.pdf>.
- Murillo, F. J., y Hernández-Castilla, R. (2015). Liderazgo para el aprendizaje: ¿Qué tareas de los directores y directoras escolares son las que más inciden en el aprendizaje de los estudiantes? *RELIEVE*, 21(1), art. 1. <https://doi.org/10.7203/relieve.21.1.5015>.
- Murphy, J., y Torre, D. (2015). Vision: Essential scaffolding. *Educational Management Administration and Leadership*, 43(2), 177-197. <https://doi.org/10.1177/1741143214523017>.
- Pàmies Rovira, J., Senent Sánchez, J. M., y Essomba, M. A. (2016). El liderazgo pedagógico y la implicación del profesorado como factores de éxito en centros de entornos desfavorecidos en España. *RELIEVE- Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(2), 1-14. <https://doi.org/10.7203/relieve.22.2.7600>.
- Pan, H., y Chen, W. (2020). How principal leadership facilitates teacher learning through teacher leadership: Determining the critical path. *Educational Management Administration and Leadership*, 20(10), 1-17. <https://doi.org/10.1177/1741143220913553>.
- Pont, B., Moorman, H., y Nusche, D. (2008). *Improving school leadership*. OECD.
- Pont, B. (2017). School Leadership for Equity: A Comparative Perspective. En *The Impact of the OECD on Education Worldwide* (International Perspectives on Education and Society, Vol. 31), (pp. 99-124). Emerald. <https://doi.org/10.1108/S1479-367920160000031007>.
- Psillos, S. (2009). An Explorer Upon Untrodden Ground: Peirce on Abduction. En D. Gabbay (Ed.), *The Handbook of the History of Logic* (pp. 10-117). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-444-52936-7.50004-5>
- Rodríguez-Martín, A., y Álvarez-Arregui, E. (2017). Presentación del monográfico Educación inclusiva: avances desde la reflexión, la práctica y la investigación. *Aula Abierta*, 46, 5-8. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.5-8>.
- Rincón-Gallardo, S., y Fullan, M. (2016), Essential features of effective networks in education, *Journal of Professional Capital and Community*, 1(1), 5-22. <https://doi.org/10.1108/JPC-09-2015-0007>.
- Robinson, V., Lloyd, C., y Rowe, K. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 564-588. <https://doi.org/10.1177/0013161X08321509>.
- Ryan, J. (2006). Inclusive leadership and social justice for schools. *Leadership and Policy in Schools*, 5(1), 3-17. <https://doi.org/10.1080/15700760500483995>.
- Schott, C., van Roekel, H., y Tummers, L. G. (2020). Teacher leadership: A systematic review, methodological quality assessment and conceptual framework. *Educational Research Review*, 31, 100352. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100352>.
- Serrano, A., Blanco, F., Ligerero, J., Alvira, F., Escobar, M., y Sáenz, A. (Eds.) (2009). *La investigación multimétodo*. Universidad Complutense Madrid.
- Soldevila, J., Naranjo, M., y Muntaner, J. J. (2017). Inclusive practices: the role of the support teacher. *Aula Abierta*, 46, 49-56. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.49-56>.
- Spillane, J. P., y Diamond, J. B. (2007). *Distributed leadership in practice*. Teachers College Press.
- Teng, H. (2016). Linking the private and public: Teacher leadership and teacher education in the reflexive modernity. *European Journal of Teacher Education*, 39(2), 222-237. <https://doi.org/10.1080/02619768.2015.1116512>.
- Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational administration quarterly*, 43(2), 221-258. <https://doi.org/10.1177/0013161X06293717>.
- Theoharis, G. (2009). *The school leaders our children deserve: Seven keys to equity, social justice and school reform*. Teacher College Press.
- Tintoré, M., y Ardura, D. (2022) Percepciones de los directivos sobre la organización escolar y la distribución del liderazgo. En M. P. Bermúdez y M. Guillot-Valdés (Eds.), *International Handbook for the Advancement of Science. Vol 1*. Thomson Reuters.
- Torres-Arcadia, C., Rodríguez-Urbe, C., y Mora, G. (2018). How Principals Lead High Needs Schools in Mexico. *International Studies in Educational Administration*, 46(1), 123-146.
- Valdés Morales, R. A. (2018). Liderazgo inclusivo: la importancia de los equipos directivos en el desarrollo de una cultura de la inclusión. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 9(16), 51-66.
- Waite, D., y Nelson, S.W. (2005). Una revisión del liderazgo educativo. *Revista Española de Pedagogía*, 63, 389-406.
- Wang, F. (2015). Conceptualizing social justice: interviews with principals, *Journal of Educational Administration*, 53(5), 667-681. <https://doi.org/10.1108/JEA-07-2014-0080>.
- Weinstein, J., y Muñoz, G. (2019). *Liderazgo en Escuelas de Alta Complejidad Sociocultural, Diez Miradas*. Ediciones Universidad Diego Portales. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.32182.73280>.
- Ylimaki, R.M. y Brunderman, L.A. (2022). Evidence-Based School Development in Changing Demographic Contexts. *Studies in Educational Leadership*, 24, 55-61. https://doi.org/10.1007/978-3-030-76837-9_4.