

Liderazgo pedagógico y dirección escolar en contextos desfavorecidos

School leadership and school management in underprivileged areas

Dr. Vicente LLORENT-BEDMAR. Profesor Titular. Universidad de Sevilla (llorent@us.es).

Dra. Verónica COBANO-DELGADO. Profesora Contratada Doctora. Universidad de Sevilla (cobano@us.es).

Lic. María NAVARRO-GRANADOS. Contratada Predoctoral. Universidad de Sevilla (mnavarro11@us.es).

Resumen:

El objetivo de este estudio es coadyuvar a la toma de conciencia sobre la necesidad de que los directores puedan ejercer un liderazgo pedagógico, especialmente en escuelas situadas en contextos desfavorecidos. Utilizamos una metodología mixta, efectuando una encuesta a una muestra de 282 docentes y entrevistando a 14 directores, de los centros de difícil desempeño de Andalucía Occidental. La mayoría de los directores investigados ejercen buenas prácticas de liderazgo pedagógico, pero sigue preponderando la mal entendida libertad de cátedra y el individualismo en las prácticas docentes. En la supervisión de la enseñanza por parte del director influyen la edad del profesorado y su antigüedad. Se deben dar mayores competencias a los directores y dotar de una formación continua específica a aquellos que dirigen este tipo de centros, que les permita instaurar culturas colaborativas.

Descriptores: Liderazgo, calidad de la educación, pobreza, director del centro.

Abstract:

This study aims to raise awareness of the need for headteachers to be able to practice school leadership, especially in schools in underprivileged areas. A mixed methodology approach was used, including a survey of a sample of 282 teachers and interviews with 14 headteachers from disadvantaged schools in western Andalusia. Most of the headteachers interviewed display good school leadership, but there is still a tendency towards so-called academic freedom and individualism in teaching practice. The age of the teachers and their length of experience influence headteachers' supervision of teaching. Headteachers should be given greater powers and specific continuous training should be provided for those in charge of disadvantaged schools to enable them to implement collaborative culture.

Keywords: Leadership, teaching quality, poverty, headteacher.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 01-03-2017.

Cómo citar este artículo: Llorent-Bedmar, V., Cobano-Delgado, V. y Navarro-Granados, M. (2017). Liderazgo pedagógico y dirección escolar en contextos desfavorecidos. *Revista Española de Pedagogía*, 75 (268), 541-564. doi: 10.22550/REP75-3-2017-04

1. Marco teórico

Numerosas investigaciones coinciden en subrayar la importante incidencia de la dirección escolar en el buen rendimiento del alumnado del centro y, consecuente, en la mejora de la escuela (Pont, Nusche y Moorman, 2008; Heng, Gurr y Drysdale, 2015; Leithwood y Sun, 2015; Day, Gu y Sammons, 2016; Vanblaere y Devos, 2016). Incluso se afirma que, para conseguir que los centros escolares aseguren a todos sus alumnos un buen aprendizaje, sus directores deben ejercer un verdadero liderazgo que vaya más allá de su rol gestor (Bolívar, 2010); ya que, como es sabido, que un director desempeñe una autoridad eminentemente formal en su centro escolar no implica que ejerza su liderazgo (Llorent y Oria, 1998).

El liderazgo puede encontrarse en cualquier nivel de la organización escolar y no exclusivamente en la figura del director, pero no conviene olvidar que este es el líder principal de la escuela, cuyo papel es imprescindible para crear, distribuir y mantener un liderazgo distribuido (García y Moral, 2015).

De todos los estilos de liderazgo educativo que se han demostrado eficaces en la mejora de la escuela, destaca el conocido como liderazgo pedagógico. Este término fue acuñado en la década de los setenta por el movimiento denominado «escuelas eficaces» tras la acumulación de evidencias que pusieron de manifiesto como el liderazgo directivo supone una mejora en los resultados obtenidos por el alumnado (Leithwood y Sun, 2015). Pasando así de un enfoque centrado en un tipo de dirección más burocrática y centrada en la or-

ganización, a una más preocupada por la enseñanza (Murillo, 2006). De modo que el director ejerza habilidades de liderazgo, creando las condiciones que permitan mejorar la labor docente del profesorado y, consecuentemente, los resultados académicos del alumnado (Bolívar, 2010), siendo especialmente importante su influencia sobre las motivaciones de los docentes y la cultura organizativa de la escuela (Egido, 2013). En definitiva, un director que se dedique primordialmente a mejorar los procesos educativos que se desarrollan en la escuela (Aramendi, Teixidó y Bernal, 2010).

Son muchos los estudios que han evidenciado la influencia positiva del liderazgo pedagógico en los logros de aprendizaje del alumnado (Seashore, Dretzke y Wahlstrom, 2010; Mumphord, 2013; Leithwood y Janzti, 2008; Robinson, Lloyd y Rowe, 2008; Shatzer, Caldarella, Hallam y Brown, 2014). Influencia que se acrecienta considerablemente en aquellas escuelas situadas en contextos desfavorecidos (Leithwood, Louis, Anderson y Wahlstrom, 2004). Podemos afirmar que la influencia de la calidad de la labor del director en los resultados alcanzados por el alumnado se incrementa a medida que en los centros escolares aumenta la proporción de alumnado con escasez de recursos (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2013). Por tanto, aunque el liderazgo escolar sea un requisito imprescindible para la mejora de cualquier centro escolar, podemos decir que su impacto tiene una mayor visibilidad en escuelas más vulnerables (Anderson, 2010).

Entre las numerosas dificultades a las que se enfrentan las escuelas que traba-

jan con alumnado en riesgo de exclusión social¹, podemos destacar el alto nivel de rotación que sufren sus plantillas de profesorado (Muijs, Harris, Chapman, Stoll y Russ, 2004), siendo muy difícil para los directores atraer y retener personal bien cualificado y con experiencia (Mulford *et al.*, 2007). Situación que se está paliando en algunas provincias andaluzas (como Huelva y Sevilla) con la creación de unos «puestos específicos» por parte de las Delegaciones Territoriales de Educación². A todo lo anterior hay que sumarle las necesidades formativas del profesorado de dichos centros (Amores, Luengo y Ritacco, 2012).

Realidades que, junto con la falta de conocimiento sobre qué características de liderazgo eficaz han de poner en marcha los directores de estas escuelas (Ngcobo y Tikly, 2010), nos indujeron a estudiar el liderazgo pedagógico de los directores, entendiéndolo como un importante mecanismo para mejorar el aprendizaje del alumnado que más lo necesita.

Coincidimos con autores como Elmore (2010) en que, si la misión de toda escuela es la enseñanza, la dirección escolar debe centrarse en todo aquello que permita mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado, estrategia aún más imprescindible para los centros escolares cuyo alumnado se encuentra en riesgo de exclusión social (Zembylas y Lasonos, 2016). Principalmente, cuando se ha detectado como las escuelas con estas características están consiguiendo un mayor éxito en los aprendizajes de sus alumnos, cuando sus directores desarrollan su labor teniendo como principal meta los procesos de enseñanza-aprendi-

zaje y el desarrollo profesional del profesorado de los mismos (Muijs *et al.*, 2004). Además, la capacidad de los directores para motivar a este profesorado adquiere una gran relevancia dada la necesidad de un mayor compromiso y capacidad de sacrificio de dichos docentes (Murillo, Krichesky, Castro y Hernández, 2010).

No obstante, debemos tener presente el modelo de dirección escolar existente en España, que históricamente ha sido sometido a una serie de vaivenes en función de la fuerza política gobernante, lo que han implicado una intensa sucesión de leyes educativas (Montero, 2010) que aún no han alcanzado un deseado modelo consensuado (Gairín y Castro, 2010). Este modelo adolece de un carácter profesional y contrasta con la mayoría de los países de Europa Occidental por su escasa autonomía (Eliseo, 2013).

Sustancialmente, en España la dirección escolar pasó de ser un modelo esencialmente burocrático, con claras orientaciones de carácter administrativo, a una dirección elegida democráticamente por los representantes de toda la comunidad educativa. Así, el claustro de profesores y, sobre todo, el consejo escolar son los órganos colegiados que controlan y gestionan el centro, adoptando decisiones que en otros países asumen los propios directores (Oria, 2009), otorgándole un carácter eminentemente democrático. Sin embargo, frecuentemente este modelo se torna más bien en uno de carácter corporativo, debido a la escasa participación real de la comunidad educativa en la elección del director, implicando que, en buena medida, esta quede en manos del profesorado (García y Caballero, 2015).

Situación que propicia que, de algún modo, el director dependa de los docentes del centro. Esta dependencia, que puede atentar a su independencia, es el motivo por el que se le achaca incompatibilidad con una verdadera profesionalización de la dirección escolar (Intxausti, Joaristi y Lizasoain, 2016). De hecho, las deficiencias de nuestro modelo de dirección escolar en conexión con una dirección pedagógica quedan patentes en diversos estudios, tales como el prestigioso informe TALIS (2013), en el cual se afirma que los directores en nuestro país observan el proceso de enseñanza en las aulas en un porcentaje inferior que la media de la OCDE y que una proporción significativa no ha recibido nunca formación en liderazgo pedagógico. A esto hay que añadir que en el informe TALIS (2009), la puntuación obtenida por los directores españoles en liderazgo pedagógico fue la más baja del estudio.

Por otro lado, a este modelo corporativo de dirección escolar, hay que sumarle una serie de prácticas tradicionales instauradas en la cultura de nuestras escuelas que, sin duda, dificultan el que los directores desempeñen un liderazgo pedagógico. Hablamos del individualismo docente o débil articulación de la escuela (Zaitegui, 2011), lo que a su vez Bolívar, López y Murillo (2013) señalan como el «talón de Aquiles» del liderazgo pedagógico en España. Circunstancias que dificultan primordialmente el desarrollo de dos prácticas habitualmente asociadas al ejercicio de un liderazgo pedagógico: la supervisión de la enseñanza en las aulas y la colaboración con otras escuelas.

Hace años que las dificultades con las que los directores de centros escolares españoles se encuentran para realizar tareas de supervisión de la enseñanza fueron puestas de relieve en España por Gago (2004), cuando detectó como en los centros de educación secundaria, la supervisión de la enseñanza era la segunda actividad menos realizada por los directores. Se trata, como afirma el autor, de una función problemática, ya que supone un «choque» frontal con una tradición arraigada en nuestra cultura institucional basada en la «libertad de cátedra» del profesorado. Recientemente, en el estudio llevado a cabo por Murillo y Hernández (2015), se ha constatado como los directores españoles dedican mayor tiempo a tareas administrativas en detrimento de las relacionadas con el currículum y la enseñanza; asimismo López, García, Oliva, Moreta y Bellerín (2014), detectaron como la observación de la enseñanza y el análisis de los proyectos que elaboran los docentes eran las actividades menos realizadas por estos.

Por otro lado, la habitual individualización en el ejercicio docente, dificulta el establecimiento de relaciones de colaboración con otras escuelas. Este hecho es aún más preocupante cuando estudios actuales evidencian los innumerables aspectos positivos derivados de la creación de redes de escuelas, cuya facilidad para compartir experiencias las convierte en especialmente útiles para las escuelas de difícil desempeño (Zikhali y Perumal, 2016; Scanlan, Kim, Burns y Vuilleumier, 2016). Esta falta de colaboración con otras escuelas es señalada en

el informe TALIS (2013) como una clara área de mejora en España; y corroborada por investigaciones como las de García y Caballero (2015), quienes concluyen que cerca de la mitad de los directores españoles participan poco o nada en redes de centros, a pesar de que la consideran una función pertinente y que deberían ejercerla con mayor frecuencia.

En España, las funciones que tradicionalmente la legislación educativa ha atribuido a la dirección escolar, prácticamente, han coincidido en otorgarle funciones de carácter eminentemente administrativo. Es más, hasta la promulgación de la Ley Orgánica de Educación de 2006 (LOE), no se hizo referencia alguna a las competencias de los directores en la dirección pedagógica del centro: «Ejercer la dirección pedagógica, promover la innovación educativa e impulsar planes para la consecución de los objetivos del proyecto educativo del centro» (art. 132. c). Posteriormente, la actual Ley Orgánica de Mejora de la Calidad en Educación de 2013 (LOMCE), afirma que a los directores se les debe dar la oportunidad de ejercer un mayor liderazgo pedagógico y de gestión (preámbulo VII), pero al intervenir fuertemente la Administración en su selección (art. 135) se le confiere un perfil de liderazgo administrativo o gestor.

Ante el reciente aumento de sectores poblacionales con riesgo de exclusión social en España y más concretamente en Andalucía (Instituto Nacional de Estadística, 2014), nuestro sistema escolar debe garantizar una enseñanza de calidad que revierta en una mayor igualdad

de oportunidades de estos colectivos y, por ende, potenciar a las escuelas que los atienden.

La mayoría de las investigaciones que se han centrado en estudiar la dirección escolar en contextos desfavorecidos en España, actualmente denominados en Andalucía «centros de difícil desempeño», han abordado el denominado «liderazgo inclusivo» y la atención a la diversidad del alumnado por parte de los directores (Gómez, 2012). En esta línea, está cobrando un creciente protagonismo el denominado «Liderazgo para la Justicia Social», bajo el cual se promueve un modelo de escuela comprensiva que valora la diversidad y que lucha contra las desigualdades con la finalidad de promover una sociedad más justa (García y Moral, 2015). Sin menoscabar la importancia de unas mejoras pedagógicas que garanticen al alumnado con mayores necesidades unos óptimos procesos de enseñanza-aprendizaje (González, 2014), donde estén presentes procesos de reflexión y debate continuo entre todos los miembros de la escuela (León, 2012).

Igualmente, otras investigaciones sobre liderazgo en contextos desfavorecidos, han destacado las buenas prácticas de la dirección, como cuidar el clima y las relaciones interpersonales (López, 2010), desarrollar una cultura profesional de colaboración y potenciar la relaciones familia-escuela (Fernández y Hernández, 2013), favorecer relaciones con asociaciones de la comunidad (Jiménez, 2012), etc.

Las últimas investigaciones apuntan al liderazgo pedagógico, ejercido princi-

palmente por el director como líder principal de la escuela, como favorecedor de unos mejores resultados académicos del alumnado, siendo mayor esta influencia y, por tanto, más necesaria, en escuelas situadas en entornos desfavorecidos.

Dadas las escasas investigaciones realizadas sobre el liderazgo pedagógico de los directores en contextos desfavorecidos y las prácticamente inexistentes en España, estimamos relevante y necesario visibilizar la presencia de un estilo de liderazgo que consideramos realmente importante para mejorar los resultados académicos del alumnado y para coadyuvar a su implantación.

2. Objetivos

El objetivo general del presente estudio consiste en coadyuvar a la toma de conciencia sobre la necesidad de que los directores puedan ejercer un liderazgo pedagógico, especialmente en escuelas situadas en contextos desfavorecidos. Este propósito se concreta en los siguientes objetivos específicos:

1. Detectar prácticas de liderazgo pedagógico de los directores en relación a la supervisión, formación y colaboración con otras escuelas.
2. Identificar posibles factores asociados a la opinión del profesorado sobre el liderazgo pedagógico de sus directores y su formación.
3. Analizar posibles necesidades formativas del profesorado que justifiquen más la presencia de un liderazgo pedagógico en ellas.

3. Método

Nos hemos basado en una metodología mixta, utilizando técnicas tanto cuantitativas como cualitativas. Concretamente, hemos empleado el cuestionario y la entrevista semiestructurada. Por un lado, diseñamos un cuestionario *ad hoc* para recoger la opinión del profesorado de las escuelas que conforman nuestra muestra sobre el liderazgo pedagógico de sus directores y, por otro lado, realizamos entrevistas semiestructuradas a los directores. De esta forma, complementamos la información obtenida, comprendiendo en mayor profundidad el fenómeno objeto de estudio (Hueso y Cascant, 2012).

4. Participantes

La población está constituida por el profesorado que imparte docencia en centros públicos de educación infantil y primaria catalogados actualmente de difícil desempeño o que se acogen a los denominados planes de compensatoria, de las capitales de las provincias que conforman Andalucía Occidental.

Los datos fueron solicitados a la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2016), obteniendo una población de 955 docentes (documento facilitado por la Consejería de Educación). Mediante la fórmula para el caso de estimación de proporciones para poblaciones finitas (Albert, 2007) y estableciendo un nivel de confianza del 95% (nivel de significación $\alpha = 0,05$) y un margen de error del 5%, obtuvimos una muestra de 282 docentes. Empleamos un muestreo estratificado proporcional, que queda reflejado en la Tabla 1.

TABLA 1. Población y muestra del estudio.

Población y muestra					
Provincias	Nº Centros	Nº de profesores	% del total	Nº P. de la muestra	Redondeo
Sevilla	27	601	62,931937	177,5435812	177
Huelva	6	108	11,308901	31,90467016	32
Córdoba	11	229	23,979058	67,64971728	68
Cádiz	1	17	1,7801047	5,022031414	5
Total	45	955	100	282,12	282

Fuente: Elaboración propia.

Asimismo, entrevistamos a 14 directores de los centros objeto de estudio. El proceso de entrevistas concluyó cuando comenzamos a alcanzar la saturación teórica, obteniendo informaciones similares que no añadían nada relevante a lo conocido (Valles, 2014).

5. Instrumentos

Los instrumentos utilizados en la presente investigación son el cuestionario y la entrevista semiestructurada.

El cuestionario está vertebrado en tres bloques de preguntas, con la finalidad de recoger la opinión del profesorado sobre tres grandes ámbitos del liderazgo pedagógico de los directores de su centro: a) supervisión de la enseñanza; b) desarrollo profesional docente; y, c) apertura externa. Empleamos una escala tipo Likert de cinco opciones de respuesta (1=nunca; 5=siempre).

Previamente a la versión definitiva, sometimos el cuestionario a un estudio pi-

loto, aplicándolo a 60 docentes de centros de las mismas características, que no han sido incluidos en la muestra final. A fin de complementar y garantizar la validez del cuestionario recurrimos a dos procedimientos:

— Por un lado, llevamos a cabo un juicio de expertos externos, contando con especialistas en metodología de investigación y liderazgo escolar. Esta fase nos permitió mejorar la propuesta de ítems para el cuestionario en pertinencia y claridad.

— Por otro lado, para la validez de constructos empleamos, en primer lugar, el test de adecuación de muestro de Káiser Meyer Olkin y la prueba de esfericidad de Barlett, obteniendo resultados que evidencian la pertinencia para realizar el análisis factorial exploratorio. Se realizó dicho análisis empleando el Método de Extracción de Análisis de Componentes Principales para cada una de las dimensiones del cuestionario, obteniendo saturaciones

con un valor superior a 0,40 en cada factor. A continuación, en la Tabla 2,

mostramos los resultados de la validez constructo.

TABLA 2. Validez de constructo.

Dimensión	Test Káiser/Olkin	Prueba de Barlett			Coeficientes de saturación	% varianza
		÷2	Gl	Sig		
1	,704	64,865	3	,000	,878-,884-,818	74,022%
2	,712	42,546	6	,000	,825-,797-,592-,674	53,032%
3	,726	81,049	10	,000	,805-,770-,700-,713-,583	51,600%

Fuente: Elaboración propia.

En relación a la fiabilidad, utilizamos el coeficiente de consistencia interna Alpha de Cronbach. Obtuvimos resultados próximos a la unidad tanto para el total de la escala (,884) como para las tres dimensiones del cuestionario (,823 ,674 ,762).

Finalmente, elaboramos la entrevista semiestructurada, combinando la flexibilidad de las entrevistas estructuradas con la direccionalidad de un instrumento cuyo objeto es obtener datos de un tema concreto (Cubo, Martín y Ramos, 2011).

La entrevista consta, por un lado, de una serie de preguntas introductorias como el sexo, la edad, los años de experiencia en el cargo y el procedimiento de acceso a la dirección del centro. Por otro lado, teniendo en cuenta los objetivos de nuestro estudio, nos centramos en aquellas prácticas de liderazgo pedagógico en las que consideramos importante profundizar en la información obtenida con el cuestionario.

Configurada la cédula de la entrevista, planificamos las sesiones para llevarlas a cabo y poder contar con el tiempo suficiente para su desarrollo, garantizando la total confidencialidad de los datos proporcionados. Una vez realizadas, configuramos el sistema de categorías en función de las respuestas.

6. Procedimiento

Una vez elaborados los instrumentos de recogida de datos, durante el curso académico 2015-16 procedimos a la recogida de información. Con motivo de conseguir una mayor homogeneidad en la obtención de la información a través de las entrevistas, fueron realizadas en su totalidad por la misma persona, graduada en Pedagogía y especialista en dirección escolar, lo que permitió homogeneizar las entrevistas y que se pudiera profundizar en determinada información proporcionada por los informantes. Analizamos los datos cuantitativos con

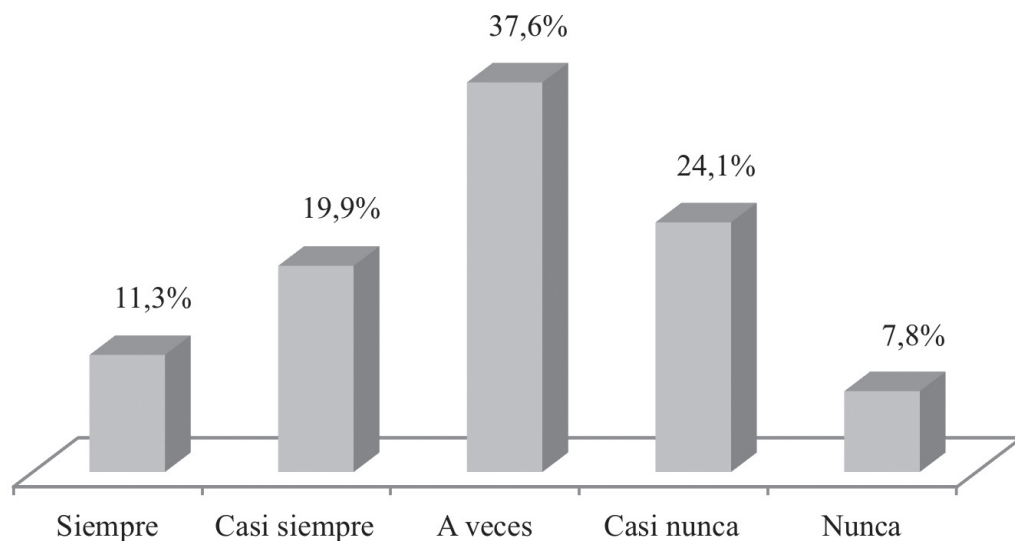
el programa SPSS v. 23, tras elaborar su correspondiente libro de códigos, empleando estadística descriptiva e inferencial entre algunas variables, aplicando las pruebas no paramétricas U de Mann Whitney, H de Kruskal-Wallis y Chi-Cuadrado. Para analizar los datos cualitativos empleamos el programa Atlas.ti v. 6.2, utilizando un sistema de categorías que elaboramos siguiendo un proceso inductivo y diagramas conceptuales que reflejan de forma gráfica los códigos empleados, su frecuencia y relaciones entre los mismos.

7. Resultados

7.1. Prácticas de liderazgo pedagógico relacionadas con la supervisión de la enseñanza

Desde el convencimiento de que la supervisión de la enseñanza en las aulas por parte de los directores se torna como una práctica de liderazgo pedagógico relevante para mejorar la práctica docente y, por ende, el aprendizaje del alumnado, mostramos los resultados de las opiniones de los profesores encuestados en el Gráfico 1.

GRÁFICO 1. Los directores supervisan a los profesores del centro o realizan observaciones de su labor docente en el aula para la mejora de la enseñanza-aprendizaje.

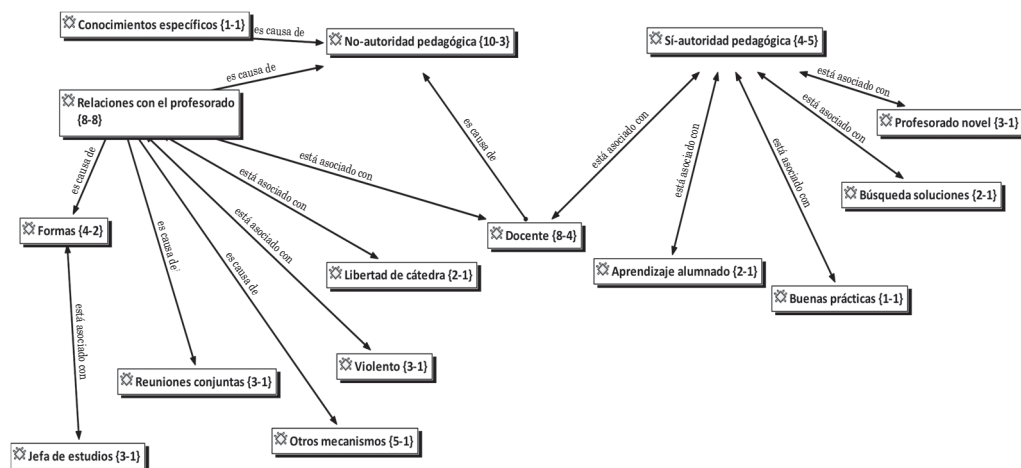


Fuente: Elaboración propia.

Como podemos observar, entraña una gran variedad de respuestas (d.t = 1,097), que guarda relación con la información recabada en las entrevistas realizadas a

los directores. A continuación, la reflejamos en el siguiente diagrama conceptual (Gráfico 2):

GRÁFICO 2. Diagrama conceptual sobre la supervisión de la enseñanza por parte de los directores.



Fuente: Elaboración propia.

En efecto, un grupo mayoritario de directores afirman que no llevan a cabo supervisión alguna en las aulas; mientras que un porcentaje inferior manifiestan sí llevarla a cabo y considerarla verdaderamente importante.

Así pues, detectamos un serio escollo para que los directores de los centros analizados pongan en práctica un liderazgo pedagógico, cuando comprobamos como la mayoría de los directores:

- Afirman no sentirse con autoridad pedagógica suficiente para supervisar la labor docente de los profesores de su centro, y aún menos para, en un momento determinado, censurarles o indicarles que modifiquen su práctica docente.

- Estiman que para disponer de dicha autoridad sería necesario que contaran con unos conocimientos pedagógicos específicos de los que no disponen.

- Consideran que carecen de autoridad ya que cada profesor cuenta con libertad de cátedra en su quehacer diario, afirmando con cierta frecuencia que «cada maestrillo tiene su librillo» (E.13)³.

- Mayoritariamente, confunden la supervisión de la enseñanza en las aulas con la confianza que tienen en el profesorado, considerándolo una forma de cuestionar si sus compañeros cumplen o no sus funciones.

- Estiman que es una cuestión bastante violenta, pudiendo perjudicar su relación con el profesorado del centro, incluso podrían poner en entredicho la profesionalidad del mismo.

Aún más, estiman que al pertenecer al cuerpo docente del centro –aunque coyunturalmente no lo sean– y tener una similar formación que el resto del profesorado, puede afectar a su relación con ellos si llegan a supervisar su labor docente: «Ellos

ya no me van a ver como una compañera y yo es lo que soy, tengo la misma titulación y soy maestra. Que tengo un determinado papel, pero el año que viene dejo la dirección y yo vuelvo a mi aula» (E. 14).

Pero, paradójicamente, todos los directores entrevistados consideran necesario llevar a cabo esta práctica de liderazgo pedagógico y que su prioridad consista en mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje de su centro.

Por otro lado, los directores que sí supervisan la enseñanza que imparten los docentes de su centro, consideran esta actividad como algo fundamental para este tipo de escuelas, mayormente la relativa a la orientación y asesoramiento del profesorado novel que llega al centro, y en la detección de buenas prácticas del profesorado para poderlas compartir con el resto de sus compañeros.

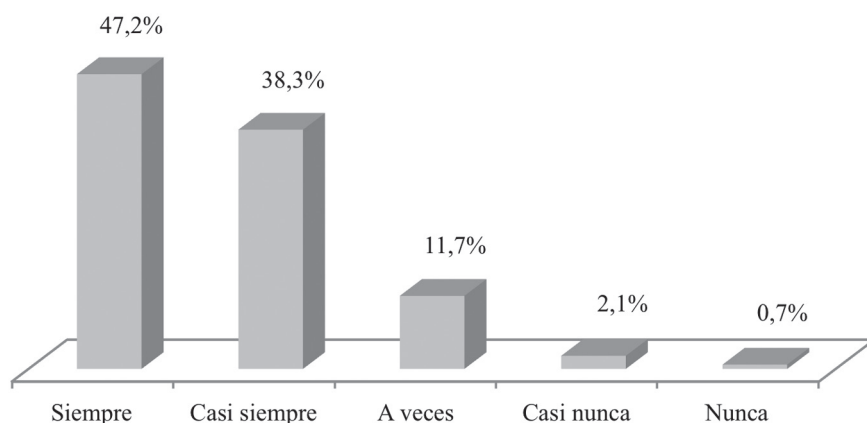
Estos directores, a diferencia de los anteriores, desligan esta práctica de ac-

titudes impositivas y autoritarias, intentando buscar soluciones conjuntas: «Es que buscamos soluciones, ¿y si hacemos esto? ¿Cuántas salidas tenemos? Yo siempre les comento, lo que yo te digo es una idea, no una imposición. Pero si tú tienes otra idea, adelante con ella» (E. 8).

Por tanto, utilizan este método como una importante herramienta para garantizar lo verdaderamente importante: el aprendizaje del alumnado. No se plantean si los docentes pueden sentirse violentos o si su relación con ellos puede resentirse. Tienden a establecer relaciones horizontales con el profesorado y a instaurar sentimientos de comunidad en su escuela, convenciendo al profesorado de su centro que se trata de una práctica beneficiosa para todos.

Seguidamente mostramos en el Gráfico 3 los resultados de la opinión del profesorado acerca del conocimiento que tienen los directores sobre sus programaciones y procedimiento de evaluación.

GRÁFICO 3. Conocimiento de las programaciones y forma de evaluación del profesorado de su centro.



Fuente: Elaboración propia.

La mayoría del profesorado estima que, frecuentemente, los directores de su centro están al tanto de dichas prácticas.

Consideramos interesante conocer si existen diferencias significativas en la opinión del profesorado sobre la supervisión de los directores de su enseñanza en las aulas, en función de la edad de

los docentes. Así como si los directores conocen las programaciones y forma de evaluación de los profesores de su centro, en función de los años que llevan como docentes en dicho centro. Con motivo de comprobar la prueba estadística a emplear para realizar el contraste de medias, llevamos a cabo la prueba de bondad de ajuste denominada Kolmogorov-Smirnov (Tabla 3).

TABLA 3. Prueba de bondad de ajuste Kolmogorov-Smirnov.

	Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk		
	Estadística	df	Sig.	Estadística	df	Sig.
Supervisión de la enseñanza en el aula por parte de los directores	,203	282	,000	,912	282	,000
Conocimiento de las programaciones y forma de evaluación del profesorado	,281	282	,000	,774	282	,000

Fuente: Elaboración propia.

Obtuvimos para ambas variables un nivel de significación menor a 0,05 ($p = ,000 < ,05$), lo que nos llevó a afirmar la existencia de diferencias significativas entre la distribución observada y la normal. Por tanto, utilizamos un estadígrafo no paramétrico para realizar el análisis, concretamente la prueba H de Kruskal-Wallis para k-muestras independientes.

Tras su realización, obtuvimos niveles de significación menores a 0,05 ($p = ,004$ y $p = ,029 < p < ,05$), por lo que rechazamos la hipótesis nula de igualdad de medias y aceptamos la hipótesis alternativa, afirmando con un nivel de confianza del 95% la existencia de diferencias estadísticamente significativas en ambos casos. Seguidamente mostramos los resultados de dicha prueba en la Tabla 4.

TABLA 4. Resultados de la prueba no paramétrica H de Kruskal-Wallis.

	Edad del profesorado	Nº	Rango promedio
Supervisión de la enseñanza en el aula por parte de los directores	Menos de 25 años	6	217,3
	25-35 años	88	157,6
	36-45 años	90	125,8
	46 años o más	98	136,8
	Total	282	
	Años como docente en el centro	Nº	Rango promedio
Conocimiento de las programaciones y forma de evaluación del profesorado	Menos de 5	157	135,7
	5-10	81	161,1
	11-15	23	133,4
	Más de 15	21	117,4
	Total	282	

Fuente: Elaboración propia.

El profesorado de menos de 25 años considera que los directores de su centro supervisan su enseñanza en el aula en mayor medida que aquellos que tienen entre 36 y 45 años de edad. Asimismo, el profesorado más veterano del centro considera que los directores conocen sus programaciones y forma de evaluación en menor medida que aquellos que llevan menos años ejerciendo su labor docente en el centro.

Las entrevistas realizadas a los directores corroboran estos resultados. En ellas, los directores nos indican que le conceden mayor importancia a la supervisión de la práctica docente del profesorado más novel, argumentando que estos requieren de mayores orientaciones para ejercer su docencia de manera más efectiva, tanto con el alumnado como con sus familiares. Igualmente, manifiestan que

en estos aspectos, le prestan menor atención al profesorado que lleva más años ejerciendo en el centro, al confiar en su experiencia y profesionalidad.

8. Formación del profesorado y el desarrollo profesional docente promovido por los directores

La promoción del desarrollo profesional de los docentes a través de la formación es otra de las prácticas de liderazgo pedagógico considerada eficaz (Leithwood y Jantzi, 2008).

Primeramente, quisimos conocer la opinión del profesorado sobre la formación inicial que había recibido. Destacamos como el 90,4% del profesorado estima necesario recibir una formación inicial más específica, que les capacite realmente para trabajar de manera óptima en este

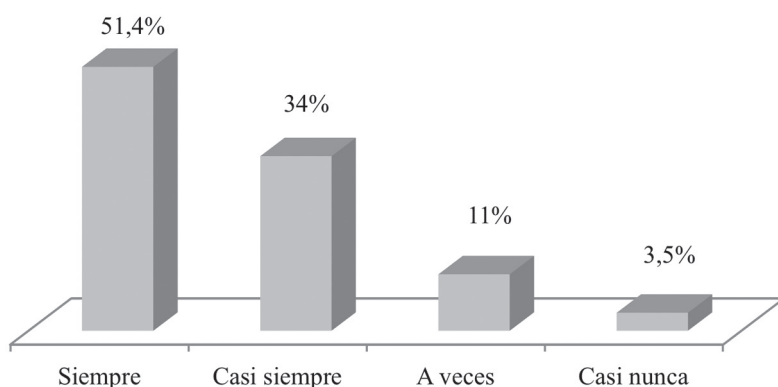
tipo de centros, ya que sus características y demandas son muy distintas a los de un entorno más normalizado. Además, comprobamos mediante la prueba estadística Chi-Cuadrado, que lo consideran independientemente de su formación inicial y de los años de experiencia como docentes, obteniendo niveles de significación mayor a 0,05 ($p=,069$ y $p=,452 < p=,05$) en ambos casos.

Profundizando en este aspecto, hallamos como una gran parte del profesorado (44,9%) denuncia como una de las principales lacras de su formación, el ámbito de la intervención con las familias de los alumnos. Le siguen en orden de importancia los aspectos relacionados con la resolución de conflictos y la convivencia (20,2%) y la atención a la diversidad (12,9%). Ya en menor grado, señalan la educación emocional (6,7%), metodologías innova-

doras de enseñanza (6,2%), educación en valores y habilidades sociales (3,2%) y, por último, realizar prácticas durante su formación inicial en este tipo de instituciones (2,6%).

A raíz de estos resultados, estimamos que en este tipo de escuelas resulta, aún si cabe, más importante que desde la dirección escolar se asesore y oriente al profesorado que se incorpora al centro. En el Gráfico 4, podemos observar que la gran mayoría del profesorado considera que los directores de sus instituciones proporcionan orientación y formación al profesorado novel. Resultados que se confirman en la importancia que los directores conceden a esta cuestión en las entrevistas realizadas: «Al profesorado novel hay que estar continuamente asesorándolo y orientándolo, por ejemplo, en el tema de las familias. Hay que darles pautas» (E.11).

GRÁFICO 4. Proporciona orientación y formación al profesorado recién llegado al centro (novel).

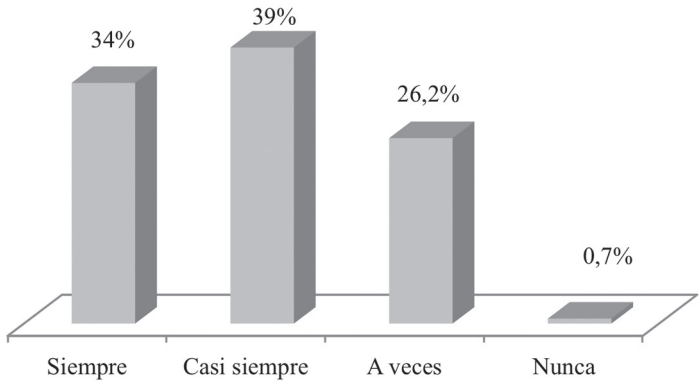


Fuente: Elaboración propia.

Seguidamente, recogemos en el Gráfico 5 la opinión del profesorado sobre las propues-

tas que le realizan los directores para llevar a cabo acciones de formación continua.

GRÁFICO 5. El director propone al profesorado realizar actividades para formarse de manera continua.



Fuente: Elaboración propia.

Como podemos observar, la gran mayoría del profesorado considera que los directores fomentan con bastante frecuencia su formación continua. No obstante, llama la atención que, a pesar de ser una función bien valorada por el profesorado, un número elevado de ellos (26,2%) considera que la realizan tan sólo a veces.

Además, comprobamos que, con un nivel de confianza del 95%, existen dife-

rencias estadísticamente significativas en la percepción del profesorado sobre si su director le propone realizar actividades para formarse de manera continua, en función de si consideran o no necesaria una formación más específica. Para ello utilizamos, una vez comprobada la normalidad de la muestra, la prueba U de Mann-Whitney, obteniendo un $p = 0,01 < p = 0,05$ (Tabla 5).

TABLA 5. Prueba no paramétrica U de Mann-Whitney.

	El director propone al profesorado realizar actividades para formarse de manera continua
Mann-Whitney U	2469,500
Z	-2,569
Sig. asintót. (bilateral)	,010

Fuente: Elaboración propia.

De esta forma, constatamos que aquellos profesores que consideran necesaria una formación inicial más específica para trabajar en estos centros, estiman que su

director les propone realizar actividades para formarse de manera continua en mayor medida que aquellos que no la consideran necesaria (Tabla 6).

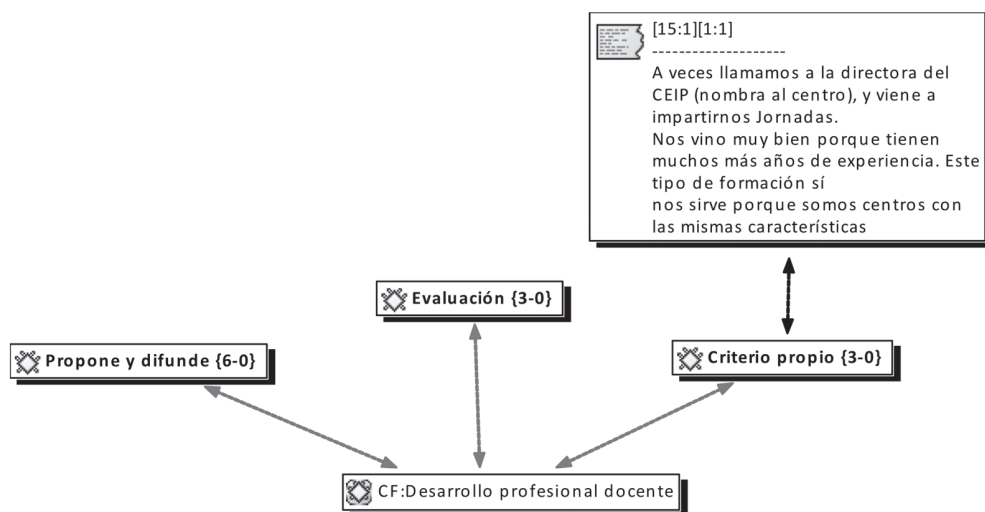
TABLA 6. Resultados de la prueba U de Mann-Whitney.

	¿Considera necesaria una formación inicial más específica para trabajar en estos centros?	N	Rango promedio	Suma de rangos
El director propone al profesorado realizar actividades para formarse de manera continua	Sí	255	145,35	37055,50
	No	27	105,46	2847,50
	Total	282		

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, mostramos el siguiente diagrama conceptual (Gráfico 6) realizado a partir de las entrevistas a los directores.

GRÁFICO 6. Diagrama conceptual sobre el desarrollo profesional docente por parte del director.



Fuente: Elaboración propia.

Comprobamos que el director promueve la formación de los docentes de su centro, bien sugiriéndoles de forma personal aquellas líneas temáticas que considera que pueden ser interesantes para el centro en su conjunto, bien difundiendo de manera constante las líneas formativas que les llegan de los CEP, empresas o asociaciones, para que

sean los propios docentes quienes decidan en qué ámbito quieren o necesitan formarse.

Las líneas formativas que se proponen a nivel de centro para todo el personal, en muchas ocasiones derivan de las evaluaciones conjuntas donde se analizan los resultados del alumnado del centro. Com-

prueban si los objetivos que se propusieron alcanzar se han alcanzado, y proponen ámbitos de actuación donde se requiere una formación del profesorado que incida en una mejora de la enseñanza-aprendizaje.

Son pocos los directores entrevistados que recurren a otros mecanismos para favorecer que el profesorado del centro se forme de manera continua y, por tanto, mejore sus competencias para trabajar en estas escuelas, que van más allá de que cada docente de manera individual acuda a un curso ofrecido por una entidad externa. A modo de ejemplo citamos un par de buenas prácticas coincidentes en distintos centros.

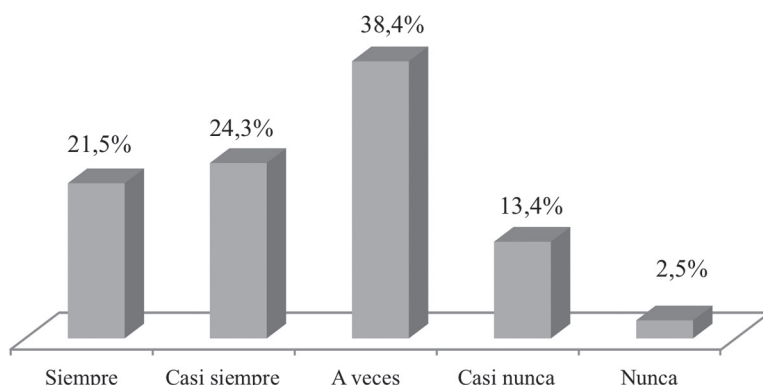
A. Se divide al profesorado en grupos para que realicen distintos cursos de formación seleccionados por el director. Posteriormente, los grupos se reúnen para realizar un intercambio de los conocimientos adquiridos. De esta forma, los directores consiguen favorecer en su escuela una cultura de colaboración e intercambio entre los docentes, tan necesaria en este tipo de centros.

B. Se estudian las prácticas de centros de similares características con una buena trayectoria o que cuentan con un director con gran experiencia. Así se adquiere una formación conectada a la realidad cotidiana y basada en la experiencia, que contrasta con una formación excesivamente teórica que algunos de los directores denuncian en relación a los cursos ofertados, por lo que la formación intercentros se convierte en una excelente alternativa.

9. Prácticas de liderazgo pedagógico relacionadas con la colaboración con otras escuelas

A fin de comprobar el grado de cooperación entre escuelas que trabajan bajo similares condiciones, decidimos preguntar al profesorado si los directores establecen relaciones de colaboración con otras escuelas para intercambiar iniciativas de formación, conocimientos, experiencias y prácticas pedagógicas (Gráfico 7).

GRÁFICO 7. El director establece relaciones de colaboración con otras escuelas para intercambiar iniciativas de formación, conocimientos pedagógicos, buenas prácticas...

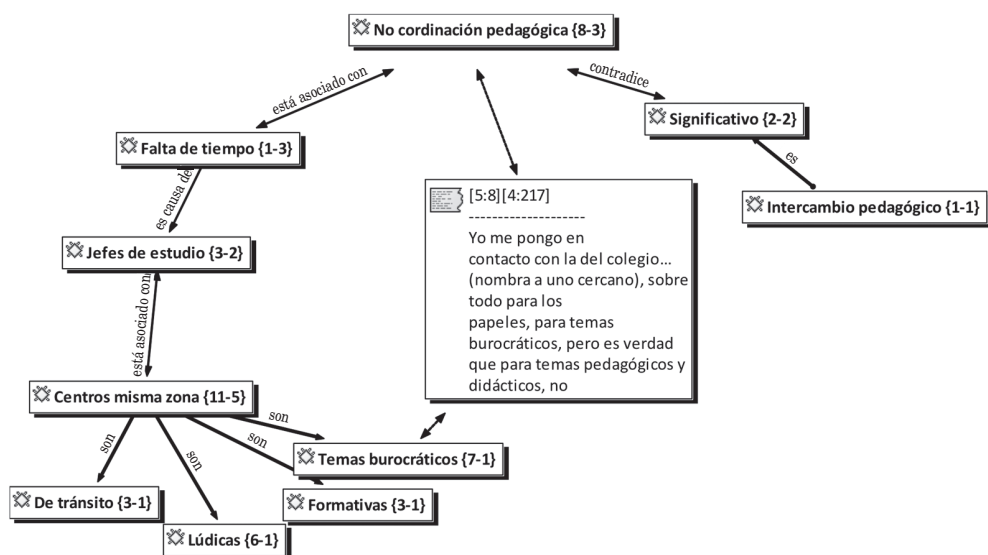


Fuente: Elaboración propia.

La mayoría del profesorado considera que los directores realizan esta práctica solo «a veces», constatándose a su vez una gran disparidad de actitudes ($d.t= 1,048$).

Seguidamente mostramos el diagrama conceptual realizado mediante el análisis de las entrevistas (Gráfico 8).

GRÁFICO 8. Diagrama conceptual sobre redes de colaboración con otras escuelas.



Fuente: Elaboración propia.

Mediante las entrevistas, pudimos advertir que, aunque mantienen buenas relaciones entre escuelas de la misma zona y que trabajan bajo planes de compensatoria, suelen ser los jefes de estudio los que se reúnen con mayor frecuencia para organizar actividades lúdicas y de tránsito con el alumnado: «Los jefes de estudio se reúnen una vez al mes y plantean actividades comunes para todos los centros de la zona pero del tipo vamos al centro cívico a hacer una actuación» (E. 9).

Como comentamos anteriormente, son muy escasas las ocasiones en las que los directores utilizan la relación con otras

escuelas de difícil desempeño para favorecer una formación intercentros. Normalmente mantienen contactos para tratar temas burocráticos, tal y como se refleja en el anterior diagrama. Como motivos aluden a la falta de tiempo para realizar reuniones periódicas donde se comenten las experiencias didácticas que les estén provocando un mejor rendimiento del alumnado. Esta y otras dificultades podrían ser paliadas con unos posibles recursos que no acaban de proporcionarles la administración educativa:

Deberíamos tener tales recursos en los centros para que tú puedas decir: pues to-

dos los lunes reunión de zona. Pero que te puedas ir tranquilamente de tu centro y que esté cubierto. Necesitaríamos vernos de forma sistemática una vez cada quince días, mínimo o una vez al mes con toda la tranquilidad (E. 12).

A pesar de lo comentado, unánimemente, todos los directores la califican como una práctica altamente beneficiosa que deber ser fomentada en sus escuelas.

10. Discusión y conclusiones

El presente estudio nos ha permitido conocer la opinión del profesorado y directores de centros escolares andaluces situados en contextos desfavorecidos sobre prácticas de liderazgo pedagógico consideradas eficaces para contribuir a la mejora del aprendizaje del alumnado.

En relación a la supervisión de la enseñanza en las aulas por parte de los directores, coincidimos con anteriores estudios tales como el de Gago (2004), donde se obtienen puntuaciones en esta práctica aún más discretas que las de nuestra investigación.

Los resultados alcanzados nos permiten inferir que existen diferencias significativas derivadas del factor edad del profesorado en cuanto a la supervisión que sobre su docencia ejercen los directores. Hallamos una mayor supervisión sobre el profesorado novel de su escuela, circunstancia estrechamente relacionada con la importancia otorgada por estos directores a orientar y asesorar a los profesores que llegan por primera vez a estos centros, dadas las dificultades y obstáculos con los que se van a enfrentar.

Los directores son más reticentes a solicitar información de los docentes de su centro sobre sus programaciones y formas de evaluar cuanto mayor sea la antigüedad de los mismos. Constatamos que es considerada una práctica bastante problemática y violenta para los directores, que a veces se contrapone con la confianza en la profesionalidad y experiencia del profesorado. Circunstancia que se agrava con los docentes de mayor antigüedad en el centro.

El hecho de que el profesorado constituya un sector clave en la elección del director de su propio centro, se torna a su vez como un obstáculo para que este ejerza un verdadero liderazgo pedagógico. Liderazgo que pasa inexorablemente por supervisar la enseñanza y garantizar buenas prácticas, aún más cuando el alumnado se encuentra en riesgo de exclusión social (Zembylas y Lasonos, 2016).

Los resultados de nuestro estudio ponen en evidencia la escasa potestad del director para entrar en las aulas y llevar a cabo una supervisión de las prácticas de enseñanza, dificultando así el deseable *feedback* con el profesorado, al preponderar frecuentemente una mal entendida libertad de cátedra y un arraigado individualismo en las prácticas docentes (Zaitegui, 2011), cuestión que estimamos preocupante en escuelas donde debería existir una mayor cultura de colaboración para enfrentarse a los desafíos y dificultades que entraña la práctica docente en estos contextos.

Motivo por el que consideramos verdaderamente urgente que en ellas se ins-

tauren culturas colaborativas entre todos los miembros de la comunidad educativa, especialmente entre los docentes y los directores con estos. Nuestros hallazgos evidencian que aquellos directores que han logrado cierta consolidación de una cultura colaborativa en el centro, también han conseguido participar en la mejora de las prácticas docentes del profesorado, ejerciendo, por tanto, un mayor liderazgo pedagógico minimizando los atisbos individualistas en las prácticas de enseñanza. A su vez, han logrado que, cuando el profesorado de su centro entiende la supervisión como garante de unas buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje para el alumnado en riesgo de exclusión social, esta tiende a convertirse en una práctica positiva para todos los sectores del centro.

También comprobamos que los directores se ocupan en buena medida de que los docentes se formen de manera continua, hecho que puede estar relacionado con que la mayoría del profesorado que ejerce en escuelas situadas en contextos desfavorecidos reconozca contar con considerables carencias en su formación inicial, mayormente en lo referente a la intervención con las familias de los alumnos que asisten a estos centros (Amores *et al.*, 2012). Es más, detectamos que los directores ejercen más esta práctica con los docentes que reconocen tener carencias en su formación inicial.

Salvo en las buenas prácticas ejercidas en este ámbito por tan sólo dos de los directores investigados, nos volvemos a encontrar con el mencionado individualismo junto con una preocupante falta de conocimientos acerca de cómo favorecer la for-

mación continua del profesorado con estrategias que vayan más allá de ofrecerles los típicos cursos de formación que, como hemos comprobado, algunos directores estiman poco prácticos y desconectados de la realidad de estas escuelas.

Proponemos como medida de formación práctica y eficaz la colaboración con otras escuelas a fin de intercambiar iniciativas de formación, conocimientos, experiencias y prácticas pedagógicas. Aunque la mayoría del profesorado considera que los directores de sus centros promueven esta práctica en ocasiones, resultados ligeramente mejores que los expuestos por García y Caballero (2015), comprobamos que los directores utilizan estas relaciones en bastantes ocasiones para cuestiones burocráticas. Cuestión que, sin lugar a dudas, no deja de sorprender que se produzca en este tipo de centros, donde la colaboración entre escuelas entraña innumerables ventajas (Scanlan, Kim, Burns y Vuilleumier, 2016), entre las que se encuentra favorecer una formación más práctica y conectada con su realidad, que permitiría paliar de alguna forma las carencias formativas que hemos evidenciado. De esta forma, contrario a lo que esperábamos encontrar, queda patente nuevamente un individualismo en las prácticas de enseñanza que va más allá de los límites de la escuela.

Consideramos necesario destacar, por un lado, la importancia de que en España se definan las tareas directivas teniendo en cuenta aquellas acciones que conlleven lograr mejores resultados académicos (Egido, 2013), entre las cuales destacan las relacionadas con un liderazgo pedagógico, determinantes para mejorar el

rendimiento del alumnado en riesgo de exclusión. Motivo por el que los directores españoles deben contar con las competencias que les permitan participar en la mejora de la labor docente.

Por otro lado, estimamos realmente prioritario dotar a los directores de los centros de difícil desempeño de una formación continua específica en liderazgo pedagógico, que les capacite para poner en marcha buenas prácticas. Afirmación respaldada por ellos mismos cuando señalan que su prioridad debe centrarse en mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje, pero que cuentan con escasos conocimientos pedagógicos sobre el resto. Esta formación también debe contribuir a que instauren en sus escuelas culturas colaborativas en contraposición al individualismo que hemos comprobado, presente en la mayoría de los casos, siendo esto incompatible con escuelas que deben caracterizarse por procesos de reflexión e indagación conjunta sobre la enseñanza. Aseveración reforzada cuando constatamos como aquellos directores que instauran culturas de colaboración, ejercen un mayor liderazgo pedagógico contando con las mismas competencias.

Finalmente, estimamos que se debe visibilizar la presencia de un liderazgo centrado en lo pedagógico en centros donde se torna realmente imprescindible, pues como sostiene (González, 2014), para que exista un liderazgo para la justicia social en escuelas situadas en contextos desfavorecidos, el director debe poder garantizar que estos alumnos reciben óptimos procesos de enseñanza-aprendizaje que contribuyan a compensar las desigualdades.

Notas

- ¹ Se entiende por riesgo de pobreza o exclusión social cuando, según el indicador AROPE (At Risk of Poverty and/or Exclusion), la población se encuentra en al menos una de estas tres situaciones (European Commission, 2010):
 - a) En riesgo de pobreza (ingresos de consumo por debajo del 60% de la mediana).
 - b) En carencia material severa (con carencias en al menos cuatro conceptos de una lista de nueve, como irse de vacaciones, comer proteínas al menos cada dos días, retraso en los pagos, etc.).
 - c) En hogares sin empleo o con baja intensidad en el empleo.
- ² RESOLUCIÓN de 27-5-2005, de la Dirección General de Gestión de Recursos Humanos, por la que se dictan instrucciones que han de regir las convocatorias de concursos de méritos para cubrir, con ocasión de vacante, determinados puestos docentes específicos. (BOJA 6-6-2005).
- ³ E = entrevista, seguido del número de entrevista realizada.

Referencias bibliográficas

- Albert, M. J. (2007). *La investigación educativa. Claves teóricas*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- Amores Fernández, F. J., Luengo Navas, J. y Rittacco Real, M. (2012). Educar en contextos de exclusión social: necesidades y cambios desde la perspectiva del profesorado. Un estudio de casos en la provincia de Granada. *Revista Fuentes*, 12, 187-206.
- Anderson, E. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejora. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 34-52.
- Aramendi Jáuregui, P., Teixidó Sabals, J. y Bernal Agudo, J. L. (2010). El acceso a la dirección escolar en los centros públicos del País Vasco. *revista española de pedagogía*, 246, 313-332.
- Bolívar, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis*, 3 (5), 79-106.

- Bolívar, A., López Yáñez, J. y Murillo Torrecilla, F. J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60.
- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2016). *Profesorado de los Centros Públicos de Educación Infantil y Primaria de difícil desempeño de los municipios de Cádiz, Córdoba, Huelva y Sevilla*.
- Cubo Delgado, S., Martín Marín, B. y Ramos Sánchez, J. L. (2011). *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud*. Madrid: Pirámide.
- 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. doi: 10.1177/0013161X15616863
- Egido Gálvez, I. (2013). Fortalecer la institución escolar. *Participación educativa*, 2 (2), 21-28.
- Eliseo Valle, J. (2013). Profesionalización de la dirección escolar: claves de un debate. *Participación Educativa*, 2 (2), 51-59.
- Elmore, R. F. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Fernández Batanero, J. M. y Hernández Hernández, A. (2013). Liderazgo directivo e inclusión educativa. Estudio de casos. *Perfiles Educativos*, 35 (2), 27-41.
- Gago Rodríguez, F. M. (2004). *La dirección pedagógica en los institutos de educación secundaria. Un estudio sobre el liderazgo educacional*. Tesis Doctoral. Universidad de Oviedo.
- Gairín Sallán, J. y Castro Caecero, D. (2010). La situación de la dirección escolar en España. *revista española de pedagogía*, 68 (247), 401-416.
- García Garnica, M. y Caballero Rodríguez, K. (2015). ¿Qué prácticas eficaces de liderazgo desarrollan los directivos andaluces en sus escuelas? *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8 (2), 129-147.
- García Garnica, M. y Moral Santaella, C. (2015). El estudio de un liderazgo enfocado a la mejora, el compromiso y la justicia social. La experiencia de un centro de educación secundaria de Granada (España). *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8 (2), 149-170.
- Gómez-Hurtado, I. (2012). Una dirección escolar para la inclusión escolar. *Perspectiva Educativa*, 51 (2), 18-42.
- González González, M. T. (2014). El liderazgo para la justicia social en organizaciones educativas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3 (2), 85-106.
- Heng Wang, L., Gurr, D. y Drysdale, L. (2015). Successful school leadership: case studies of four Singapore primary schools. *Journal of Educational Administration*, 54 (3), 270-287. doi: 10.1108/JEA-03-2015-0022
- Hueso, A. y Cascant, M. J. (2012). *Metodología y Técnicas Cuantitativas de Investigación. Cuadernos docentes en proceso de desarrollo*. Valencia: Universitat Politècnica de Valencia.
- Instituto Nacional de Estadística (2014). *Encuesta condiciones de vida. Resultados definitivos*. Recuperado de <http://www.ine.es/prensa/np908.pdf>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2013). La calidad de los directores. *Boletín de Educación*, 7, 1-4. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Intxausti, N., Joaristi, L. y Lizasoain, L. (2016). Educational leadership as best practice in highly effective schools in the Autonomous Region of the Basque Country (Spain). *Educational Management Administration y Leadership*, 44 (3), 397-419. doi: 10.1177/1741143214558570
- Jiménez Ramírez, M. M. (2012). Actuaciones socio-comunitarias y educativas inclusivas con alumnado en riesgo de exclusión social. *Revista de Investigación en Educación*, 2 (10), 62-78.

- Leithwood K. y Janzti, D. (2008). Linking Leadership to Student Learning: The Contributions of Leader Efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 44 (4), 496-528.
- Leithwood, K. y Sun, J. (2015). Direction-setting school leadership practices: a meta-analytical review of evidence about their influence. *School Effectiveness and School Improvement*, 26 (4), 499-523. doi:10.1080/09243453.2015.1005106
- Leithwood, K., Louis, L. K., Anderson, S. y Wahlstrom, K. (2004). *Review of research: how leadership influences student learning*. New York: The Wallace Foundation.
- León Guerrero, M. L. (2002). El liderazgo para y en la escuela inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 133-160.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, nº 106, de 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, nº 295, de 10 de diciembre de 2013.
- Llorent Bedmar, V. y Oria Segura, M. R. (1998). *La dirección escolar*. Madrid: Bruño.
- López Yáñez, J. (2010). Confianza. Un patrón emergente de desarrollo y mejora de la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54, 85-106.
- López Yáñez, J., García Jiménez, E., Oliva Rodríguez, N., Moreta Jurado, B. y Bellerín, A. (2014). El liderazgo escolar a través del análisis de la actividad diaria de los directores. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12 (5), 61-78.
- Montero Alcaide, A. (2010). Dirección profesional y selección de directores en el sistema educativo español. **revista española de pedagogía**, 68 (247), 417-435.
- Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L. y Russ, J. (2004). Improving Schools in Socioeconomically Disadvantaged Areas – A Review of Research Evidence. *School Effectiveness and School Improvement*, 15 (2), 149-175.
- Mulford, B., Kendall, D., Ewintong, J., Edmunds, B., Kendall, L. y Silins, H. (2007). Successful principalship of high-performance schools in high-poverty communities. *Journal of Educational Administration*, 46 (4), 461-480. doi:10.1108/09578230810882009
- Mumphord, K. M. (2013). *Elementary teachers' perceptions of instructional leadership and student achievement*. Tesis Doctoral. University of Texas: Estados Unidos.
- Murillo Torrecilla, F. J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (4), 11-24.
- Murillo Torrecilla, F. J., Krichesky, G., Castro, A. y Hernández, R. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. *Revista Iberoamericana de Educación Inclusiva*, 4 (1), 169-186.
- Murillo, F. C. y Hernández Castilla, R. (2015). Liderazgo para el aprendizaje: ¿Qué tareas de los directores y directoras son las que más inciden en el aprendizaje de los estudiantes? *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21 (1), 1-20.
- Ngcobo, T. y Tikly, L. P. (2010). Key Dimensions of Effective Leadership for Change: A Focus on Township and Rural Schools in South Africa. *Educational Management Administration & Leadership*, 38 (2), 202-228. doi:10.1177/1741143209356359
- Oria Segura, M. R. (2009). ¿Es posible la autonomía escolar? El papel de la dirección y de los proyectos de centro en los sistemas educativos francés, italiano y español. *Educación XXI*, 12, 151-180.
- Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar. Volumen 1: política y práctica*. París: OCDE.
- Robinson V., Lloyd, C. A. y Rowe, J. K. (2008). The impact of leadership on student outcomes: an

- analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44 (5), 635-674.
- Scanlan, M., Kim, M., Burns Bridget, M. y Vuilleumier, C. (2016). Poco a Poco: Leadership Practices Supporting Productive Communities of Practice in Schools Serving the New Mainstream. *Educational Administration Quarterly*, 52 (1), 3-44. doi: 10.1177/0013161X15615390
- Seashore, L. K., Dretzke, B. y Wahlstrom, K. (2010). How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. *School Effectiveness and School Improvement*, 21 (3), 315-336. doi: 10.1080/09243453.2010.486586
- Shatzer R. D., Caldarella, P., Hallam P. R. y Brown, B. L. (2014). Comparing the effects of instructional and transformational leadership on student achievement: implications for practice. *Educational Management Administration & Leadership*, 42 (4), 445-459. doi: 10.1177/1741143213502192
- TALIS (2009). *Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Informe Español*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- TALIS (2013). *Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Informe Español*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Valles, M. S. (2014). *Entrevistas cualitativas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Vanblaere, B. y Devos, G. (2016). Exploring the link between experienced teachers' learning outcomes and individual and professional learning community characteristics. *School effectiveness and school improvement*, 27 (2), 205-227.
- Zaitegui, N. (2011). Una buena dirección para la escuela pública: competencias y transformaciones necesarias. *Organización y Gestión Educativa*, 2, 14-19.
- Zembylas, M. y Lasonos, S. (2016). The Entanglement of Leadership Styles and Social Justice Leadership: A Case Study from Cyprus. *Leadership and Policy in Schools*. doi: 10.1080/15700763.2015.1044540
- Zikhali, J. y Perumal, J. (2016). Leading in disadvantaged Zimbabwean school contexts: Female school heads' experiences of emotional labour. *Educational Management Administration & Leadership*, 44 (3), 347-362. doi: 10.1177/1741143214558572