

## **CAPACIDADES DEL LIDERAZGO PEDAGÓGICO EN LA DIRECCIÓN ESCOLAR DE CENTROS UBICADOS EN ZONAS DE RIESGO SOCIAL:**

*Un estudio cualitativo*

MAXIMILIANO RITACCO REAL / FRANCISCO JAVIER AMORES FERNÁNDEZ

### **Resumen:**

Este artículo aborda el liderazgo pedagógico de los directivos escolares, considerando que es un factor de mejora educativa. Por medio de un estudio de caso a cinco directivos escolares de centros educativos situacionalmente desfavorecidos, esta investigación indaga en su capacidad de desarrollar el liderazgo pedagógico. A través de entrevistas semiestructuradas se recogen sus testimonios. El proceso de estructuración de la información considera la técnica del análisis de contenido. Como resultado emergieron categorías que representan la capacidad de desarrollar un liderazgo pedagógico, a las cuales se les asignaron índices de frecuencia representados en gráficas. Finalmente, la teoría fundamentada refleja un constructo narrativo que interpreta los resultados del estudio.

### **Abstract:**

This article addresses the pedagogical leadership of school administration, which is considered a factor of educational improvement. Through a case study of the administration of five schools in impoverished areas, the study focuses on the ability to develop pedagogical leadership. Semi-structured interviews were used to compile opinions. The process of structuring the information employed the technique of content analysis. As a result, categories emerged that represent the ability to develop pedagogical leadership. The categories were assigned indexes of frequency that were represented on graphs. In conclusion, grounded theory reflects the narrative that interprets the study results.

**Palabras clave:** directores, liderazgo, gestión escolar, educación media, estudio de caso.

**Keywords:** school principals, leadership, school administration, secondary school, case study.

---

Maximiliano Ritacco Real: profesor de la Universidad de Granada, Departamento de Pedagogía. Campus Universitario de la Cartuja, s/n, 18071, Granada España. CE: ritacco@ugr.es

Francisco Javier Amores Fernández: profesor de la Universidad de Cádiz, Departamento de Didáctica. Cádiz, España. CE: franciscojavier.amores@uca.es

## Introducción

En el tema de la dirección escolar es generalizada la tesis que reconoce un tipo de liderazgo exitoso con capacidad para mejorar la escuela e incrementar el desarrollo educativo de todo el alumnado (Ko, Hallinger y Walker, 2015). En sintonía, si bien se entiende a la dirección escolar como un agente formal encargado de desarrollar la mejora, es innegable que el liderazgo del centro no recae exclusivamente en su figura (Walker, Lee y Bryant, 2015). Bajo este enfoque, cobra sentido la dimensión distribuida del liderazgo, dando cuenta de estructuras de trabajo colaborativo-cooperativo capaces de responder a las necesidades educativas del alumnado en los diferentes contextos de enseñanza-aprendizaje (Thoonen, Slegers, Oort y Peetsma, 2012).

En estos términos, a lo largo de las últimas dos décadas, se ha fortalecido la idea de un liderazgo pedagógico que llega a ser exitoso en la medida en que en el alumnado refleja una mejora en su desarrollo educativo (Bolívar Botía, 2014; Day y Gurr, 2014). Como afirma Bolívar Botía (2010), el liderazgo pedagógico enfoca su mirada en los procesos de enseñanza-aprendizaje y refleja un conjunto de capacidades vinculadas al ejercicio de la dirección escolar. Al respecto, la tabla 1 ofrece una categorización ciertamente pormenorizada<sup>1</sup> acerca de dichas capacidades del liderazgo pedagógico:

TABLA 1

### *Capacidades del liderazgo pedagógico para la mejora escolar*

Ámbito	Capacidad
Gestión del personal	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Establecer directrices comunes</li> <li>-Establecer niveles de exigencia</li> <li>-Estimular el compromiso</li> <li>-Ruptura de inercias y establecimiento de cambios</li> <li>-Resolución de conflictos</li> </ul>
Procesos pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Intervención en programaciones didácticas*</li> <li>-Incentivar el trabajo por competencias</li> <li>-Establecer estrategias de enseñanza con el profesorado</li> <li>-Establecer procesos de autoevaluación del profesorado</li> <li>-Potenciar la formación pedagógica del profesorado</li> <li>-Desarrollar innovación pedagógica</li> </ul>

Ámbito	Capacidad
Intervención curricular	-Adaptar el currículum -Desarrollo del currículum en el aula
Desarrollo de la organización	-Crear un ambiente colaborativo -Establecer comunidades de aprendizaje -Incentivar el desarrollo profesional del profesorado
Materializar la mejora	-Desarrollar el programa instruccional** -Establecer compromisos con el profesorado -Ejercer influencia en el desarrollo educativo***

\* Elaboradas por el profesorado, las *programaciones didácticas* deben responder a las directrices curriculares del centro.

\*\* En España, desarrollo del Proyecto Educativo de Centro (PEC) y Proyecto de Dirección (PD).

\*\*\* Observable desde la mirada de los profesionales de la educación. Otros indicadores: resultados académicos provenientes de pruebas internas o externas al centro educativo; desarrollo de competencias personales (habilidades sociales; de comunicación; etc.); alejamiento de itinerarios de fracaso y abandono escolar; grado de interés y compromiso, etc.

Fuente: Elaboración propia a partir de Hopkins (2007); Bolívar Botía (2010); Anderson (2010); Bolívar, López Yáñez y Murillo (2013).

En este orden, partimos de un enfoque estructural en el cual es posible plantear una progresión de niveles de consecución que prioriza unas capacidades sobre otras (tabla 2).

Como se observa, el liderazgo pedagógico se debe comprender en la organización escolar sin atomizarse en la figura de quien ejerce la dirección de la escuela. Por ello, se hace prioritario que los directivos transmitan al profesorado una visión comunitaria del centro educativo, como comenta Elmore (2010), este es un punto de partida para activar procesos de participación y desarrollar un proyecto educativo conjunto.

### Liderazgo pedagógico en centros ubicados en contextos de riesgo social

En referencia a los centros educativos en situación de desventaja (o desfavorecidos) es posible contar con evidencia empírica que refleja cómo, en estos contextos, se refuerzan o debilitan unas capacidades de liderazgo pedagógico sobre otras.

TABLA 2

*Capacidades del liderazgo pedagógico.  
Niveles de consecución y dinámicas*

Proveer dirección ↓ Ejercer influencia ↓ Acción	Capacidad nivel 1	Establecer un clima para el desarrollo profesional (buenas prácticas)	Liderazgo distribuido
	Capacidad nivel 2	Activación de procesos de colaboración con el profesorado (buenas prácticas)	Capacitación del profesorado
	Capacidad nivel 3	Marcar líneas, crear contextos y supervisar prácticas (buenas prácticas)	Proyecto educativo conjunto
	Mejora de los aprendizajes		

Fuente: Elaboración propia a partir de Gago, 2006; Anderson, 2010; Day, Sammons, Hopkins, Harris *et al.* 2010; Bolívar, López Yáñez y Murillo (2013).

Estudios centrados en este tópico (Ritacco, 2011; Ritacco Real y Amores Fernández, 2012; González, 2014; McCray y Beachum, 2014) señalan al liderazgo pedagógico como un marco integrador e impulsor de buenas prácticas educativas; de tal modo, se re-configuran en una serie de niveles de consecución (tabla 3).

La tabla 3 resalta una labor directiva con un amplio margen de apertura a la comunidad, quien ejerce la dirección actúa como un agente de cooperación interinstitucional en pos de una buena gestión de la diversidad y la cohesión social (Riley, 2013). No obstante, un enfoque comparado nos advierte de una tendencia que preocupa. Se constata cómo en aquellos centros escolares ubicados en zonas con un nivel socioeconómico más elevado, el ejercicio del liderazgo está más orientado hacia lo pedagógico, mientras que en escuelas ubicadas en contextos desfavorecidos, se logran resultados educativos más pobres en consonancia con las bajas expectativas del alumnado (González, 2014; Harris, *et al.*, 2015). Esta cuestión hace necesario indagar en aquellos centros que se encuentran en situación de desventaja y que, a pesar de sus circunstancias, producen buenos resultados educativos en su alumnado (Bolívar Botía, 2010).

TABLA 3

*Niveles de buenas prácticas del liderazgo pedagógico en centros educativos ubicados en contextos desfavorecidos*

**Dirección y liderazgo pedagógico en contextos desfavorecidos**

**Nivel personal-profesional**

- Sensibilidad ante la realidad multicultural
- Incentivar una visión común del centro y su alumnado
- Integrar una visión holística de la organización
- Ser flexible, inclusivo, democrático (habilidades sociales y comunicativas)

**Nivel decisorio**

- Crear oportunidades para todo el alumnado
- Diseñar un proyecto contra la desigualdad
- Desarrollar un compromiso por alcanzar mejores niveles educativos
- Establecer una cultura profesional colaborativa
- Proveer experiencias educativas en sintonía con la realidad del alumnado
- Integrar la comunidad educativa en el centro

**Nivel curricular**

- Vincular contenidos a las experiencias de vida
- Construir un currículo sensible a la realidad

**Nivel organizativo**

- Optimizar la organización (recursos humanos y materiales)
- Gestor de relaciones personales y profesionales
- Incentivar el desarrollo profesional

Fuente: Elaboración propia a partir de Ritacco (2011); González (2014); Harris, Adams, Jones y Muniandy (2015).

**España y el desarrollo del liderazgo pedagógico de la dirección escolar**

En España, el desarrollo del liderazgo pedagógico de la dirección escolar es una cuenta pendiente. Una prolongada transición del modelo administrativista-burocrático hacia el pos-burocrático,<sup>2</sup> convierten al modelo español en un híbrido consecuente de continuos solapamientos y reformas legislativas que nunca llegaron a consolidarse en la práctica.

Dicha cuestión es, en gran medida, causa de un generalizado debate acerca de ciertos aspectos que, al día de hoy, no encuentran una coherencia lógica acerca del modelo de dirección escolar que se pretende adoptar. Entre ellos: *a)* el itinerario transitorio en el cargo (ida y vuelta, docente-director-docente); *b)* la dicotomía “los directores son, o no, docentes”; *c)* el exceso

de tareas administrativas y de gestión; *d*) el escaso alcance y autonomía en decisiones sobre la enseñanza; *e*) el tiempo limitado en el ejercicio (cuatro años renovables por otros cuatro)..., que, como apunta Bolívar Botía (2010), tienen un impacto en el desarrollo educativo del alumnado.

En 2006, con la aprobación de la Ley Orgánica de Educación [LOE] (Gobierno de España, 2006) se suscribió un conjunto de reformas legislativas, que dieron paso a orientaciones de cambio respecto de la dirección escolar: el aumento del grado de responsabilidad por los resultados de aprendizaje; la creación de itinerarios de profesionalización directiva; des-corporativización del sistema de elección; o el incremento de la descentralización y la autonomía pedagógica. Sin embargo, al momento de materializar dichas cuestiones en la práctica, no tardó en identificarse una serie de resistencias (Moral, Amores y Ritacco, 2016). Desde un punto de vista estructural, se constata que las inercias tradicionalistas de la cultura escolar alentan o impiden el avance hacia el cambio y la mejora. Una escena organizativa rígida y fragmentada reduce el margen de maniobra de los directivos hacia el aislamiento en pos del cumplimiento, mayormente, de tareas administrativas y burocráticas (Moral y Amores, 2014).

Por otro lado, no han sido pocas las propuestas de mejora por parte del ámbito académico-investigativo en orden de reconfigurar el planteamiento de la función directiva y el estatus de la dirección escolar en España (Bolívar, 2012). Entre otras consideraciones: *a*) empoderar la capacidad de intervención pedagógica hacia metodologías y procesos de enseñanza; *b*) otorgar mayores apoyos y recursos suplementarios; *c*) elevar la profesionalización y formación específica; *d*) aumentar la potestad disciplinaria (autoridad formal); y *d*) lograr una mayor capacidad en la gestión del personal.

El presente estudio aporta datos e información para avanzar en la comprensión del liderazgo pedagógico en centros ubicados en contextos de riesgo social. Al respecto, se consideran necesarias investigaciones que recojan las valoraciones de aquellos que construyen con su práctica diaria los espacios y contextos referidos. El análisis de sus vivencias ayudará a interpretar los procesos que intervienen en el desarrollo del liderazgo pedagógico en la dirección escolar en España.

## Método

La investigación forma parte del proyecto I+D “Liderazgo centrado en el aprendizaje y su impacto en la mejora: Prácticas y resultados en Secundaria”

(Ministerio de Ciencia y Tecnología, España). En sintonía, se integra en el marco de la Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora Educativa (RILME) y en el Strand 1 “Successful school principals” que propone el International Successful School Principalship Project (ISSPP).

El diseño de la investigación desarrolla un estudio de caso a cinco directores e indaga en la capacidad de la dirección escolar de desarrollar un liderazgo pedagógico en centros escolares ubicados en zonas de riesgo social en Andalucía (España). El trabajo de campo y las fases de análisis se llevaron a cabo dentro de los plazos establecidos (septiembre 2014-julio de 2016), centrando nuestra atención en institutos de educación secundaria públicos de la provincia de Granada (Andalucía), y ubicados en zonas de riesgo social.

La metodología se inscribió dentro del paradigma interpretativo de investigación (Popkewitz, 1988). Desde esta perspectiva se configuró un diseño de trabajo vinculado con la siguiente progresión de objetivos:

- a)* Captar, analizar y organizar la información emergente de los testimonios recogidos en el trabajo de campo.
- b)* Objetivar las creencias, percepciones y valoraciones de los informantes.
- c)* Profundizar en el entendimiento del significado de las (inter)acciones de los sujetos.
- d)* Comprender las subjetividades emergentes de la indagación acerca del liderazgo escolar y el desarrollo del liderazgo pedagógico en los centros educativos ubicados en zonas de riesgo social.

En esta línea, considerando el contenido testimonial de las fuentes de datos (biográfico-narrativa), se valoró el alto grado de idoneidad de una metodología de investigación de corte cualitativo (Strauss y Corbin, 2002; Flick, 2007). Asimismo, sabiendo que nos enfrentaríamos a un extenso proceso de estructuración (categorización) de la información, se consolidó la idea de aplicar la técnica del análisis de contenido. Este último se tradujo, mayormente, en una aproximación inductiva-inferencial que parte de datos verbales, simbólicos y comunicativos; presente casi al completo en el proceso de categorización, hizo posible integrar ciertos matices de corte cuantitativo referentes al recuento (frecuenciación) de los indicadores extraídos del discurso (Ávila de Lima, 2013). Cerrando el envite metodológico, se avanza en otorgar un sentido interpretativo a la información

dando paso a la elaboración de un constructo narrativo propio de la teoría fundamentada (Smith, Flowers y Larkin, 2009).

Como es posible observar, nos asociamos a una combinación paradigmática que supera el simplismo de la polémica que fragmenta el modelo metodológico cuantitativo del cualitativo (Guba y Lincoln, 2004; Brooks y Normoore, 2015). En este sentido, parafraseando a Ortí (1995), la complementariedad de los enfoques cualitativo y cuantitativo en el análisis de la realidad social da cuenta de la insuficiencia de la aplicación, por separado, de dichos enfoques. Dado que los procesos de la interacción social y del comportamiento personal implican tanto aspectos simbólicos como elementos medibles, la equivalencia metodológica cualitativa y cuantitativa se justifica, inicialmente, en la relación entre los elementos que analizan el fenómeno social. En esta tarea, como comenta Weiss (2017), es posible abarcar la realidad a partir de números-frecuencias (cuantitativa) así como desde los hechos, opiniones y textos (cualitativa). Esta cuestión establece una relación unívoca y precisa entre los hechos y las distribuciones de frecuencias en los que se expresan.

Teniendo en cuenta lo anterior, somos partidarios de superar la dicotomía “cualitativo o cuantitativo” reconociendo su respectivas limitaciones y mutua complementariedad. En nuestro caso, el considerar ambos envites metodológicos, si bien elevó la complejidad metodológica del estudio, amplió las posibilidades y alcances de la investigación. Precisamente, nos centramos en un análisis frecuencial que tiende a reducir la información (lógica cuantitativa), y en buscar relaciones entre los elementos analizados (lógica simbólica cualitativa).

### Muestra de informantes y centros educativos

Para conformar la muestra del estudio se seleccionaron cinco centros de educación secundaria de la comunidad autónoma de Andalucía, España, considerando: *a)* que estuvieran financiados con fondos públicos; *b)* su ubicación geográfica;<sup>3</sup> *c)* su índice socioeconómico y cultural (ISEC);<sup>4</sup> y *d)* su oferta educativa (planes y programas).<sup>5</sup>

Finalmente, la muestra de centros (tabla 4) se consolidó bajo la siguiente nomenclatura y codificación: centros 1 a 5 (C1-C5); zonas periféricas y comarcales; ISEC bajo (-0,374 al -1,536); mayormente programas de atención a la diversidad y formación profesional inicial.



TABLA 4

*Criterios de selección y distribución de la muestra de informantes y centros*

Informantes				Centros educ.	Ubicación y contexto	ISEC	Oferta educativa	Financiación
1 Cargo 4 años	Persp. procesual	Trayectoria de innovación	Proceso de mejora	C1–C5	Zonas periféricas- comarcales	ISEC Bajo	Educación secundaria Bachillerato Programas de atención a la diversidad	Fondos públicos

Fuente: elaboración propia.

Los criterios que perfilarían a los sujetos informantes fueron: *a)* poseer, al menos, un periodo completo en el cargo directivo (cuatro años); *b)* brindar una mirada procesual y cronológica de su experiencia directiva; *c)* vincularse a una trayectoria de innovación en la función directiva;<sup>6</sup> y *d)* haber formado parte de procesos de mejora educativa.<sup>7</sup>

### Instrumento de recogida de información

Para el presente estudio se realizaron cinco entrevistas biográficas en profundidad –semiestructuradas– (Vallés, 2009). Acorde con los objetivos metodológicos, fue menester obtener una descripción situacional de los sujetos y contextos, para ello se diseñó un guion de entrevista que integró una serie de cuestionamientos relacionados con las áreas temáticas que se observan en la tabla 5. La estructura del guion de la entrevista propuso abarcar la realidad cotidiana de los directores entrevistados. Al mismo tiempo, posibilitó integrar una mirada global aunque delimitada por las capacidades del ejercicio de un liderazgo pedagógico.

### Proceso de análisis y estructuración de los datos. Análisis de contenido

La reducción y categorización de los datos (tabla 6) se realizó por medio de la técnica del análisis de contenido. En su primera fase, el intercambio dialéctico constante entre el fundamento teórico y la información recogida permitieron la identificación progresiva, en el texto, de unidades de registro (UR).

TABLA 5

*Guion de entrevista a directivos escolares.  
Estructura por áreas temáticas e Ítems de cuestionamientos*

Áreas temáticas	Ítems de cuestionamientos
Desarrollo del liderazgo pedagógico y sus capacidades	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocimiento de liderazgo pedagógico (LP) para la mejora</li> <li>- LP y su desarrollo en la práctica</li> <li>- Factores resistentes y que potencian el LP</li> <li>- Acontecimientos al desarrollar capacidades del LP</li> </ul>
Procesos de interacción profesional	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apoyos dentro y fuera del centro escolar</li> <li>- Dinámicas colaborativas, coordinativas, en equipo; etc.</li> </ul>
Funciones directivas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Agenda diaria, semanal, mensual (funciones)</li> <li>- Gestor administrativo y/o líder pedagógico</li> <li>- Relación con la inspección-administración, profesorado, comunidad</li> </ul>
Impacto de la tarea directiva en los resultados de aprendizaje del alumnado	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contribución en la mejora del desarrollo educativo de alumnado</li> <li>- Apoyos para la mejora de los aprendizajes</li> <li>- Limitaciones y resistencias</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia inspirado en el guion de la entrevista del Proyecto I+D.

TABLA 6

*Fases del análisis de contenido*

Análisis de contenido
↓ Transcripción y codificación (x 5 entrevistas) ↓
↓ Identificación de Unidades de Registro (UR) ↓
↓ 1er vuelco de UR ↓
<b>Categorías</b>
Capacidades del liderazgo pedagógico (x11) (Unidades de Análisis –UA–)
↓ 2º Vuelco de UA ↓
<b>Subcategorías</b>
↑ Índice de Frecuencia Categorical (IFC) ↑

Fuente: Elaboración propia.

La segunda fase se identificó por el “primer vuelco” de las UR. Extraídas de las fuentes de información, estas fueron organizadas en una serie de categorías.<sup>8</sup> En este punto, las categorías ya respondían a ciertas capacidades del liderazgo pedagógico. Asimismo, las unidades de registro cambian su nomenclatura a unidades de análisis (UA).

Dado el bajo nivel de saturación de las categorías emergentes, se avanza hacia una tercera fase de estructuración de los datos. En sintonía, aumentando el nivel de especificación, se realizó un análisis pormenorizado de cada categoría que finaliza en un “2do vuelco” de las UA y la consecuente reorganización de subcategorías.

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

En el próximo apartado, el peso del contenido de la información (categorías) permitirá reflejar los resultados desde un enfoque descriptivo que abre paso a algunas interpretaciones previas a la construcción de la teoría fundamentada (Weiss, 2017).

## Resultados

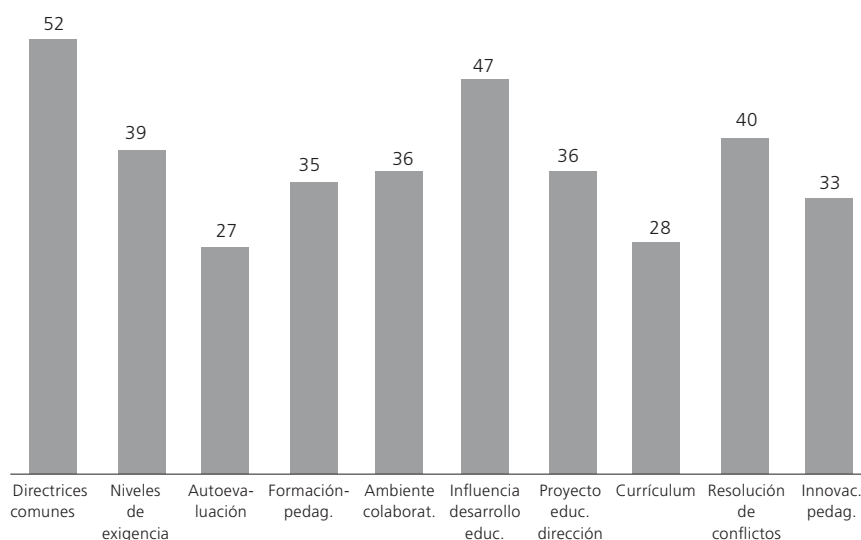
Los resultados del estudio consideran los índices de frecuencia categorial. En la figura 1 se observa la presencia de las UA en las capacidades del liderazgo pedagógico. Un análisis numérico destaca que en cuatro de las diez categorías el IFC se ubica por encima de la media (37.3).<sup>9</sup> Si a ello sumamos que en dos de esas cuatro categorías los IFC se encuentran próximos al umbral de la media, podríamos avanzar en que la distribución de la información (referencias por capacidades) es ciertamente homogénea y equitativa.

Según el grado de saturación (Referencias totales -  $Rt$ ) se establece el siguiente orden. Las más referenciadas: directrices comunes (52 IFC); influencia en el desarrollo educativo (47 IFC); resolución de conflictos (40 IFC); en un nivel intermedio: niveles de exigencia (39 IFC); ambiente colaborativo (36 IFC); proyecto educativo y de dirección (36 IFC); formación pedagógica (35 IFC); innovación y mejora (33 IFC); las menos referenciadas: currículum (28 IFC) y autoevaluación (27 IFC). Dicha clasificación podría dar cuenta de un perfil de dirección que prima la dimensión de gestión

del personal (directrices comunes; niveles de exigencia) en pos de influir en el desarrollo de la educación, mientras que minimiza su impacto en capacidades de corte más pedagógico como autoevaluación, innovación pedagógica o formación pedagógica del profesorado.

FIGURA 1

*IFC de las categorías emergentes*



Fuente: Elaboración propia.

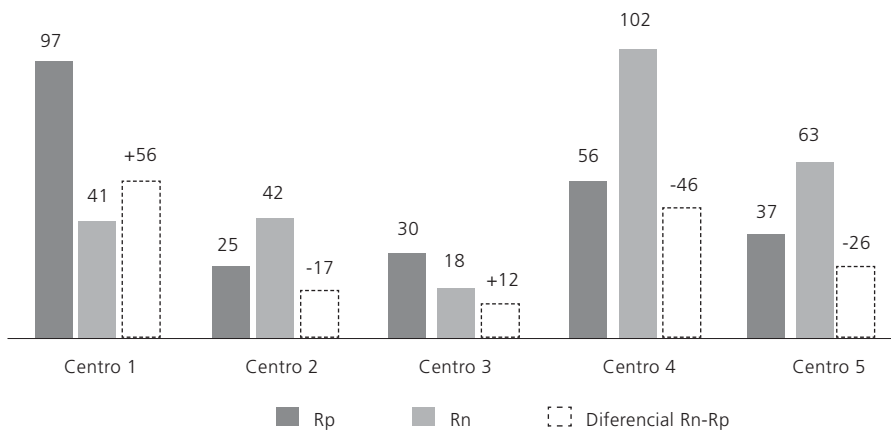
La figura 2 evidencia el cruce: referencias negativas ( $R_n$ )<sup>10</sup> y positivas ( $R_p$ )<sup>11</sup>—centros educativos. Una serie de patrones categoriales se presentan de forma homogénea, entre ellos: la distribución del IFC expresa la prevalencia de las  $R_n$  en tres de los cinco centros (C2, C4, C5); el más elevado en C2 (102  $R_n$ ); y el mayor diferencial positivo ( $D_p$ ) del C1 (+ 56  $D_p$ ) que invita a prestar atención a este caso en particular.

La figura 3 refleja el índice de frecuencia de cada categoría en función de la variable tenor del discurso ( $R_p$ - $R_n$ ).

Así pues, destacan en positivo: influencia en el desarrollo educativo (33  $R_p$ ); resolución de conflictos (25  $R_p$ ); niveles de exigencia (25  $R_p$ ); directrices comunes (25  $R_p$ ); ambiente colaborativo (19  $R_p$ ); currículum (19  $R_p$ ).

FIGURA 2

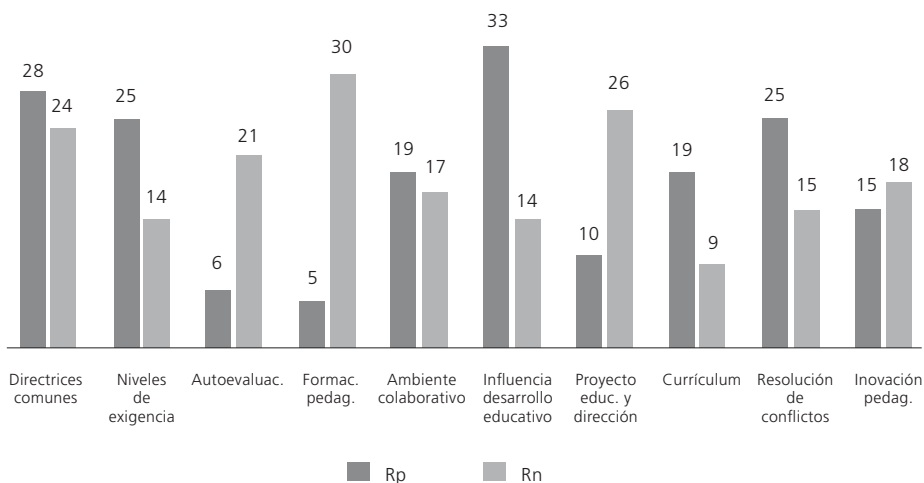
*Referencias negativas - positivas (desarrollo del liderazgo pedagógico-transformacional), distribución por centros educativos*



Fuente: Elaboración propia.

FIGURA 3

*Tenor del discurso -Rp-Rn-, cruce con categorías emergentes*

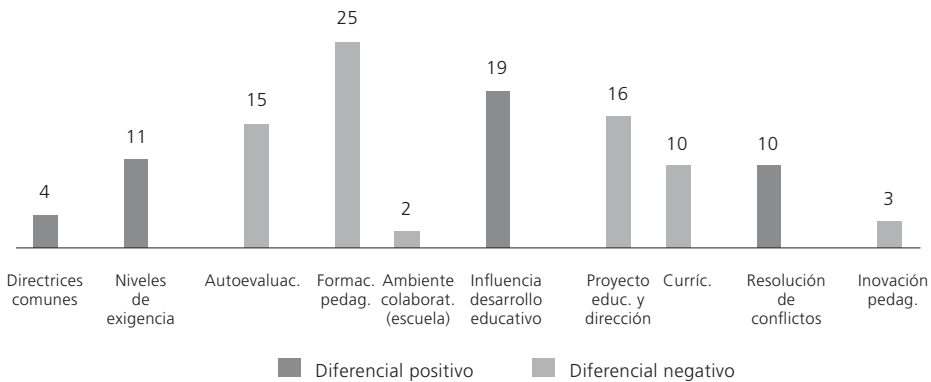


Fuente: Elaboración propia.

Si prestamos atención, mayormente, son categorías asociadas a la gestión –organización del centro y del personal–. Por el contrario, la orientación negativa del discurso se concentra en capacidades que suponen una intervención pedagógica por parte de la dirección: formación pedagógica (30 Rn); proyecto educativo y de dirección (26 Rn); autoevaluación (21 Rn); innovación pedagógica y mejora (18 Rn). Esta cuestión se puede observar con mayor claridad por medio del cálculo de sus diferenciales (figura 4).

FIGURA 4

*Diferenciales del tenor del discurso (Rn-Rp) por categoría emergente*



Fuente: Elaboración propia.

Así pues, los rangos más amplios, en positivo: influencia en el desarrollo educativo (19 Dp), niveles de exigencia (11 Dp), resolución de conflictos (10 Dp), currículum (10 Dp); y en negativo: formación pedagógica (25 Dn), proyecto educativo y de dirección (16 Dn); autoevaluación (21 Rn). En sintonía, se reitera la cuestión de que liderazgo se refuerza en capacidades que desempeñan en la “periferia” de lo pedagógico, de esta forma se entiende la influencia en el desarrollo educativo del alumnado.

Finalmente, en la tabla 7 refleja la disposición (estructuración) de las categorías emergentes y sus subcategorías. Asimismo, se puede observar la prevalencia del tenor positivo o negativo del discurso por subcategoría.

TABLA 7

*Estructuración de categorías emergentes y sus respectivas subcategorías.  
Tenor positivo o negativo del discurso de las subcategorías*

<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>Tenor Positivo</b>	<b>Tenor Negativo</b>
Establecer directrices comunes	Cohesión equipo directivo	x	
	Dinámicas distribuidas de liderazgo	x	
	Actuaciones conjuntas con el entorno	x	
	Estructura fragmentada		x
Niveles de exigencia	Competencias y prácticas	x	
	Clima de centro base del aprendizaje	x	
	Administración-autoridad formal		x
Ambiente colaborativo	Administración-movilidad del profesorado		x
	Administración-estructura de los centros		x
	Profesorado-“lo pedagógico”		x
	Equipo directivo-eje de iniciativas	x	
Proyecto educativo y de dirección	Administración-diseño concurso de traslados		x
	Administración-apoyo recortes		x
	Continuidad-prácticas inclusivas-enfoque ecológico	x	
Formación pedagógica	Administración-diseño del modelo de formación		x
	Administración-sistema de promoción		x
	Formación en centros	x	
Autoevaluación pedagógica	Administración-diseño de autoevaluación		x
	Administración-inspección		x
	Profesorado- autorreflexión		x
	Equipo directivo-iniciativas	x	
Innovación pedagógica	Administración-inversión económica		x
	Formación del profesorado		x
	Actitud ante la innovación		x
Currículum	Intervención y reajuste curricular	x	
	Estrategias curriculares	x	
	Profesorado-programaciones didácticas		x
Resolución de conflictos	Departamento de orientación	x	
	Jefatura de estudios	x	
	Profesorado-resolución de conflictos		x
Influencia en el desarrollo educativo	Clima de centro	x	
	Dinámicas intercentros	x	
	Organización y coordinación del centro	x	

Fuente: Elaboración propia.

Un análisis general de la tabla 7 evidencia una distribución ciertamente equitativa de subcategorías (entre tres y cuatro por categoría). Lo mismo ocurre en referencia al tenor de las subcategorías, con uno positivo (16) y negativo (17). Una mirada individual de las categorías refleja cómo en todas, menos dos (innovación pedagógica; influencia en el desarrollo educativo), existe un contrapeso (uno de tres o uno de cuatro) en el tenor, ya sea positivo o negativo. Por lo demás, en el próximo apartado, se expone la teoría fundamentada del estudio. De la mano de la base empírica, implícita en las opiniones de los entrevistados, se presentará el contenido de la tabla 7 en forma de un constructo narrativo que expone los fragmentos identificados y extraídos de las fuentes de información.

### Teoría fundamentada

El constructo narrativo de la teoría fundamentada abre el discurso con la capacidad establecer directrices comunes (la más referenciada). Al respecto, los directivos consideran que, a priori, es necesario alcanzar unos niveles de cohesión del equipo directivo que posibiliten desarrollar dinámicas distribuidas de liderazgo en el centro educativo:

[*Cohesión equipo directivo-dinámicas distribuidas de liderazgo*] [...] el equipo directivo comparte una idea pedagógica común [...] determinamos cuál es la labor de cada uno sin estar fragmentadas y compartimentadas (C4).<sup>12</sup>[...] las líneas pedagógicas procuramos que sea un trasvase de información de abajo arriba y horizontal (C2) [...] canalizamos lo pedagógico por los coordinadores de área y jefes de departamento (C1).

De igual forma, los entrevistados valoran negativamente el desarrollo de esta capacidad cuando dichos aspectos no se cumplen:

[*Estructura fragmentada*] [...] dificulta la estructura de enseñanza, muy departamental, muy segmentada (C2) [...] la estructura es muy académica y decimonónica, muy fragmentada [...] tienes apenas relación [...] dificulta desarrollar dinámicas comunes [...] la propia estructura no facilita el trabajo colaborativo (C5) [...] hay poca tradición de trabajar en grupo, incluso cuesta reunirnos para equipos de trabajo (C3) [...] los debates interdepartamentales hacen que falle el seguimiento pedagógico (C4).



Al momento de poner en juego esta capacidad, los informantes coinciden en desarrollar actuaciones que trasciendan al centro escolar. Se subrayan las actuaciones conjuntas que impliquen a instituciones del entorno:

[*Actuaciones conjuntas con el entorno*] Trabajamos con agentes externos [...] nos abrimos al pueblo, la comarca [...] transmitimos nuestra idea a la familia, al ayuntamiento, instituciones [...] tenemos comunicación y trasvase de información, actuaciones conjuntas (C3) [...] fomentamos reuniones mensuales con otros directores de la comarca [...] abordamos problemas comunes (C1) [...] trabajamos con la asociación de padres en proyectos [...] tenemos programas conjuntos con los servicios sociales (C4).

El enfoque cambia si atendemos a la capacidad niveles de exigencia. Refiere a prácticas en la escuela, donde el foco de atención es el procedimiento y una serie de “claves para el éxito” que el equipo directivo debe desarrollar si pretende encauzar al personal hacia los objetivos propuestos:

[*Competencias o prácticas que favorecen*] Evitamos la confrontación [...] no forzamos ni obligamos [...] hay que ir poco a poco y que las personas vean que todo tiene un porqué (C3) [...] el nivel de exigencia hay que dilatarlo en el tiempo, con plazos largos (C1) [...] no hay que presionar al profesorado, hay que ser flexibles (C5).

Se entiende que lo anterior es también consecuencia de un modelo de dirección que condiciona el desarrollo de una autoridad formal para exigir al personal (Ritacco Real y Amores Fernández, 2016). En este orden, se responsabiliza a la Administración educativa por la ausencia de respaldo:

[*Limitaciones niveles de exigencia-administración-autoridad formal*] Liderar entre iguales es muy difícil [...] la administración no te da herramientas para exigir al profesorado (C4) [...] por normativa el proyecto de dirección es de obligado cumplimiento y no tengo autoridad para eso (C5) [...] es muy difícil exigir y no puedo meterme en procesos sancionadores [...] ¡es que ese expediente luego lo firmo yo! [...] son situaciones de tensión, violentas, y es el director el punto de mira (C2).

Se evidencia la situación “cautiva” de quien ejerce la dirección, un posicionamiento intermedio, entre las demandas de los niveles superiores y el hecho de ser un *primus inter pares* del profesorado (Bolívar Botía, 2010). Este aspecto, no menos importante, sumado a las circunstancias y características (sociales, culturales, etc.) de estos centros, dan cuenta de hacia dónde se orientan las expectativas de exigencia de los directivos escolares:

[*Clima de centro*] [...] debemos crear un ambiente que posibilite entrar en lo pedagógico [...] es prioritario generar un clima que apoye al trabajo en el aula (C1) [...] lo fundamental para nosotros es lo básico, que asistan al instituto, una vez aquí, lograr un ambiente de aprendizaje (C2) [...] lo primero es crear un ambiente normalizado (C4).

Estas mismas coordenadas se manifiestan al momento intentar generar un ambiente colaborativo. Queda claro que, en este menester, es el equipo directivo quien actúa como eje y núcleo de iniciativas:

[*Equipo directivo-eje de iniciativas*] El trabajo conjunto surge de equipo directivo (C3) [...] la cadena de trabajo surge de aquí, si no el carro no tira (C2) [...] logramos implicar [...] planteamos proyectos que motiven, luego la gente colabora (C1) [...] para el trabajo en equipo es plantear cuestiones que motiven, que enganchen y se les vea sentido (C4).

Como en categorías anteriores, también se identifican resistencias que, en este caso, implican al profesorado y a la administración educativa:

[*Administración-movilidad del profesorado*] El problema es el continuo movimiento del profesorado [...] solemos estar alejados de las grandes urbes y la gente se va (C3) [...] el claustro se ha renovado casi entero en un término de ocho años, así es difícil tener continuidad en proyectos colaborativos (C5) [*Administración-estructura de los centros*] la estructura de los centros no favorece, hace que el profesorado no comparta prácticamente nada (C4). [*Profesorado-trabajo colaborativo para “lo pedagógico”*] el profesorado no está preparado para compartir aspectos pedagógicos, se sienten fiscalizados [...] el apoyo ordinario en clase entre profesorado genera a veces reticencias (C3) [...] cuesta trabajo fomentar la participación [...] es muy difícil concretar temas [...] la gente se

centra el comportamiento del alumnado (C1) [...] lo pedagógico no se toca [...] estamos por la participación pero fallamos en ese último nivel de “todos a una” en cuestiones pedagógicas (C5).

Son limitaciones que también impregnan otras parcelas del liderazgo pedagógico. Dado el caso, para materializar las líneas planteadas del proyecto educativo y de dirección una voz generalizada apunta a una serie de factores que mientras responsabilizan a la Administración educativa, alentan el proceso de mejora:

[*Administración-diseño concurso de traslados*] [...] el concurso de traslado me sesga mi proyecto de dirección y la administración no se entera estos institutos funcionan con gente que sepa dónde viene y que quiera estar (C5) [...] me asignan profesores en función a la ratio de mi alumnado [...] mi situación no es la misma de un centro urbano (C3) [*Administración-apoyo recortes*] el incremento de dos horas por profesor, me hizo perder dos profesores de apoyo [...] lo paga el alumnado de compensatoria (C1) [...] hay clases donde necesito dos profesores [...] mi proyecto de dirección suponía tener más profesorado y estable (C2).

Por otro lado, no se puede hacer caso omiso a testimonios como el del director del C4 que nos proporciona claves que le permitieron potenciar esta capacidad:

[*Continuidad-prácticas inclusivas-enfoque ecológico*] [...] mi proyecto de dirección es una continuidad del año 98-99 [...] ha sido un trabajo de hormiga y sin obligar [...] se va viendo cómo las estrategias inclusivas y en red de relaciones funcionan [...] lo tenemos claro, es superar desigualdades, apostar por una escuela inclusiva, trabajar en torno a la atención a la diversidad y una concepción de centro permeable a la comunidad (C4).

El constructo narrativo se orienta hacia un tenor negativo cuando se hace referencia a un corte ciertamente más pedagógico. Es el caso de las resistencias que se presentan cuando los directivos pretenden incentivar la formación pedagógica del profesorado. Se apunta al diseño del modelo de formación y sus implicaciones con el sistema de promoción profesional del profesorado:

[*Administración-diseño del modelo de formación-sistema de promoción*] [...] la formación supone un trabajo extra no reconocido [...] si tengo que formarme y los puntos no me hacen falta, es porque realmente me interesa (C1) [...] teniendo ya los puntos y sin la motivación del traslado, pues se ha acabado, ya no se hacen cursos (C3) [...] quien se forma es porque necesita los puntos (C2) [...] cuando la gente no necesita los puntos generalmente ya no se forma pedagógicamente (C4).

Sin embargo, existen opciones en donde la formación responde a las inquietudes y necesidades locales del centro. Hablamos de una formación en el centro educativo no regulada por la Consejería de Educación:

[*Formación en centros*] [...] lo que más funciona es la formación en el centro [...] entre los compañeros aprovechamos las fortalezas y conocimientos y nos formamos (C3) [...] hacemos grupos de formación en el centro para mejorar la práctica [...] creamos una serie de objetivos, propusimos trabajos, planteamos las necesidades pedagógicas y nos formamos (C4).

Otro aspecto que se torna complejo de abordar es la implementación de procesos de autoevaluación pedagógica del profesorado. Las referencias negativas vinculan factores estructurales e inercias históricas que no favorecen una cultura de la autoevaluación:

[*Administración-diseño de autoevaluación*] La administración ha escogido la peor manera de hacer autoevaluación y es mediante una memoria elaborada por todos menos por el profesorado [...] no se le ve utilidad (C1). [*Administración-inspección*] con la autoevaluación la inspección es fiscalizadora, censora e inquisitorial, no reflexiva [...] me obligan a pedirle a mis compañeros que me hagan informes de por qué han suspendido al alumnado (C5) [*Profesorado-autorreflexión*] autoevaluarse implica una reflexión, una autocrítica y cuesta trabajo [...] no se asume la responsabilidad [...] cuesta trabajo hacer autocrítica y hay quien se siente herido cuando se le plantea su trabajo (C2).

No obstante, existen otras opciones ejemplares:

[*Equipo directivo-iniciativas de autoevaluación pedagógica*] [...] generamos un protocolo de autoevaluación y funciona [...] hacemos reuniones y entrevistas

personales con el profesorado [...] nos preguntamos sobre los procesos pedagógicos, resultados y cómo mejorar [...] es un *feed-back* [...] elaboramos cuestionarios donde analizamos nuestra labor (C5).

Respecto de lo que sucede cuando se propone incentivar la innovación pedagógica, los entrevistados son reiterativos con las reticencias hacia la administración y el profesorado:

[*Administración-inversión en innovación pedagógica*] [...] desde hace tres años que no tenemos asignación económica para innovación pedagógica (C5) [*Formación del profesorado*] para innovar pedagógicamente pero primero hay que formarse y no innovar sin formación [...] implica una formación que no hay, ni tenemos (C1) [actitud ante la innovación]. Gran parte del profesorado cree que la innovación pedagógica es la convivencia y lo punitivo, se olvida lo pedagógico (C3).

A nivel del currículum, se observa un primer nivel de actuación en donde el equipo directivo es capaz de intervenir pedagógicamente:

[*Intervención y reajuste curricular*] [...] elaboramos un currículum especial al alumnado de compensatoria [...] asignaturas agrupadas por áreas [...] adaptar, diversificar y trabajar por competencias [...] incluimos estrategias emocionales [...] adaptamos a la realidad del alumnado (C2). [*Estrategias curriculares*] motivamos a los jefes de departamento para que analicen las unidades curriculares [...] son unas actas de evaluación curricular del alumnado con dificultades [...] es cualitativo, horizontal y por equipos educativos (C4) [...] Hacemos un seguimiento mediante documentos de evaluación curricular [...] consideramos apartados multidimensionales del alumnado y el profesorado (C1).

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos por mantener una correspondencia pedagógica, el alcance de las directrices curriculares se agota al llegar al nivel de la práctica del aula:

[*Profesorado-Programaciones didácticas*] Si bien las directrices curriculares dicen que las programaciones deben ser por competencias, en el aula, muchos siguen evaluando por contenidos (C3) [...] Si los logro convencer, y lo ven útil, van a programar considerando mis directrices curriculares, si no, lo ha-

rán a desgano, guardarán la programación y seguirán a su manera en el aula (C5) [...] no me puedo meter en el aula, bueno..., me puedo meter pero es complicado, no sería bueno y más en este tipo de ambiente, con la tensión que genera el alumnado... y si ya un director se mete en un aula (C2) [...] al cerrarse la puerta del aula yo poco puedo hacer [...] los directores no somos una autoridad pedagógica en el centro (C3).

Entre las capacidades más referenciadas emerge la resolución de conflictos. Si bien integra el loable apoyo del departamento de orientación y la jefatura de estudios, puede convertirse en una tarea que sobrecarga la agenda diaria de los directivos escolares:

*[Departamento de orientación y Jefatura de estudios]* Ante un conflicto hay que saber escuchar y mediar [...] es imprescindible la jefatura de estudios y el orientador [...] intervienen en más del 70% de los conflictos [...] son intervenciones inmediatas, proporcionadas con un carácter educativo (C3). *[Profesorado-resolución de conflictos]* cada uno tiene que desarrollar su parcela de resolución de conflictos [...] si no se interpreta que tengo yo que resolver todos los conflictos (C1) [...] el problema es que para cuestiones menores de la clase tenga que entrar yo [...] el profesorado tiene que ser capaz y desarrollar esa autoridad (C5) [...] no puedo estar en todos los sitios y la gente da un paso atrás [...] así el profesorado no genera autoridad y no gana experiencia (C2).

El constructo narrativo se cierra con la perspectiva de los directivos acerca de cómo su ejercicio influencia en el desarrollo educativo del alumnado. Se confirman aspectos ya mencionados en otras capacidades:

*[Clima de centro]* Las formas, la comunicación, la resolución de conflictos, el buen ambiente es lo más importante [...] que todos se sientan a gusto, respaldados, es la base de la mejora (C3) [...] hay que cuidar el aspecto del instituto, que sea, en sí mismo, educativo [...] crear un entorno educativo, así logramos el aprendizaje (C5). *[Dinámicas inter-centros]* tenemos reuniones mensuales con los directores de los otros centros de la comarca [...] son proyectos conjuntos porque compartimos problemáticas [...] incrementamos los resultados de aprendizaje (C4) [...] mejoramos desde que trabajamos con los centros de origen del alumnado [...] intercambiamos información, sacamos conclusiones y líneas de trabajo [...] tenemos un programa de transición (C1)

[*Organización y coordinación del centro*] la organización está enfocada para el éxito escolar [...] establecimos criterios flexibles en atención a la diversidad para atender mejor al alumnado [...] son actuaciones coordinadas con los departamentos (C1).

## Conclusiones

A lo largo del artículo se han analizado las implicaciones de poner en práctica el liderazgo pedagógico en España, y concretamente, en centros educativos ubicados en zonas de desventaja socioeducativa. En esta tarea, aquellas consideraciones acerca del modelo español de dirección escolar se han configurado como un marco estructural para el estudio realizado.

Desde un enfoque organizacional, hemos entendido a la escuela como una unidad básica de mejora educativa, así como a la dirección escolar, un factor que influye positivamente en los resultados de aprendizaje del alumnado (Day y Gurr, 2014). En este enfoque, el desarrollo de las capacidades del liderazgo pedagógico se convierte en una forma de entender (y conducir) el ejercicio directivo por medio de prácticas (distribuidas, horizontales, compartidas, etc.) que optimizan los procesos de enseñanza-aprendizaje (Riley, 2013).

La influencia socioeconómica y cultural del contexto se ha alineado como una variable constante y determinante en el desarrollo del liderazgo. Sin embargo, no podemos obviar a una serie de factores resistentes (estructurales y culturales) que han sido sucesivamente referenciados. En gran medida, aludimos a una responsabilidad de la administración educativa (dícese; el régimen de promoción del profesorado; la estructura fragmentada de los centros educativos; falta de recursos humanos y/o materiales; la delimitación del sistema de autoevaluación y/o innovación pedagógica); no obstante, no pretendemos, ni debemos, justificar (cuando existe) una falta de compromiso pedagógico del profesorado ante la mejora educativa del alumnado (Moral, Amores y Ritacco, 2016).

Una lectura descriptiva de los datos ha denotado un comportamiento categorial ciertamente homogéneo (media, frecuencias totales, etc.) y heterogéneo respecto de las subcategorías (tenor del discurso, presencia, etc.). Al respecto, subrayamos la variabilidad, distribución y grado de significación de la información, cuestión que posibilitó un envite interpretativo con un nivel de profundidad (y sentido) acerca de aspectos que merecen ser considerados.

Queda latente que el tipo de liderazgo pedagógico que se perfila en los contextos investigados se define por las fortalezas y debilidades en el desarrollo de sus capacidades. Por tanto, no hay contradicciones a la hora de afirmar que el equipo directivo es el epicentro de las dinámicas organizativas de la escuela; es decir, el eje de iniciativas de trabajo, un agente que coordina al profesorado, un núcleo generador de propuestas, etc. Dichos posicionamientos, si bien más presentes en unos centros que en otros, explican que el ejercicio directivo priorice establecer directrices comunes, niveles de exigencia o la resolución de conflictos.

El telón de fondo de esta escena se inscribe en no romper (o alcanzar) un clima positivo de trabajo. Esto implica fortalecer las relaciones socio-profesionales con el profesorado y el alumnado. Para su logro, los directivos requieren potenciar sus competencias de mediación personal (flexibilidad, diálogo, perspectiva ecológica, etc.), habilidades que lo empoderen en una suerte de “autoridad moral” –adquirida– por méritos propios, y que lo alejen del ejercicio de una autoridad formal –asignada– por la administración educativa (Ritacco Real y Amores Fernández, 2016). En estos términos, se comprende la influencia en el desarrollo educativo del alumnado, creando un clima positivo en el centro escolar.

Pero el liderazgo pedagógico supone, en gran medida, desarrollar la capacidad de intervención en los procesos de enseñanza aprendizaje. Si bien se constatan prácticas y directrices de intervención y reajuste curricular (con un corte inclusivo en atención a la diversidad), se encuentran limitaciones al momento de materializar las líneas pedagógicas inscritas en el Proyecto de dirección y Proyecto educativo de centro (formación pedagógica; autoevaluación pedagógica, innovación pedagógica). En este orden, los diseños propuestos por la Administración educativa parecen no encontrar una correspondencia directa con la realidad que se vive en estos contextos. A ello se suman las reticencias del profesorado a revisar su racionalidad pedagógica. Como ya comentábamos en trabajos anteriores (Ritacco, 2011; Moral y Amores, 2014), en España, el hecho de que la dirección escolar quiera intervenir en procesos pedagógicos es una situación compleja, fruto de una inercia histórica y cultura escolar que se aleja de considerar lo pedagógico como un proceso compartido, autorreflexivo, expuesto a itinerarios de actualización e innovación profesional. En este sentido, siempre y cuando el panorama no cambie, los directores y directoras que pretendan desarrollar capacidades pedagógicas



serán altamente susceptibles de generar tensiones con el profesorado (Bolívar Botía, 2010).

En consecuencia, no descartamos el hecho de que crear un clima positivo de trabajo apoyando desde la periferia del aula a los docentes (tareas organizativas, coordinación departamental, etc.), podría ser entendido como una consecuencia de las limitaciones en el desempeño de capacidades que implican una intervención pedagógica.

También podríamos avanzar en que la situación desfavorecida del contexto socioeconómico y cultural, al tiempo que concentra la atención de la dirección escolar en construir un clima de convivencia positivo, es capaz de favorecer la puesta en práctica de un proyecto educativo común (mayor cohesión y responsabilidad profesional) y con miras en mejorar lo pedagógico. De ahí el valor de ciertos testimonios alentadores, así como la citación de algunas prácticas ejemplares en categorías con un tenor ciertamente negativo (autoevaluación pedagógica, formación pedagógica, etc.).

Sin más, esperamos seguir avanzando en el desarrollo de esta línea de investigación. No menos importante es lo que sucede en estos centros educativos, en donde la realidad del contexto socioeconómico y cultural podría ser entendida no solo bajo el rótulo de desfavorecido, sino también en clave de oportunidad. Para ello, en lo que respecta a potenciar la dirección escolar en su capacidad de desarrollar un liderazgo pedagógico para la mejora educativa, hacemos hincapié en la necesidad de conectar la perspectiva situacional de la realidad escolar de estos centros y la racionalidad que se adopta desde los niveles superiores al momento de tomar decisiones estructurales, dicese, dotar de autonomía pedagógica, proveer recursos, proponer planes y proyectos, demandar resultados de aprendizaje, etc.

## Notas

<sup>1</sup> Dicha categorización se anticipó al análisis inductivo-deductivo de la información recogida en el trabajo de campo.

<sup>2</sup> A partir de 1970, con el reclamo de instauración del *modelo electivo de dirección* (participación del Consejo escolar y el profesorado) hasta 2013, con la aprobación de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (Gobierno de España, 2013). Modelo *administrativista-burocrático*: actividad rutinaria; enfoque técnico; control y regulación del estado (centralización),

burocratización de las tareas; control curricular. Modelo *pos-burocrático*: descentralización y desregulación (implicación de agentes de cambio); mayor autonomía; trabajo en redes organizacionales; control por responsabilidad de resultados.

<sup>3</sup> En España la distribución poblacional del alumnado se adscribe a la "proximidad" domicilio-escuela. Ello representa la influencia de la composición socioeducativa en el centro educativo.

<sup>4</sup> Elaborado por la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa e integrado en el diseño de Pruebas de Evaluación y Diagnóstico (LOE, Gobierno de España, 2006). Criterios: *a*) ingresos económicos –recursos de hogar; *b*) nivel educativo de los padres; y *c*) ocupación.

<sup>5</sup> *Planes y programas* desarrollados en el proyecto educativo del centro: atención a la diversidad; apoyo y refuerzo; compensación; cualificación profesional inicial, etc., son evidentes en contextos con mayores dificultades socioeducativas.

<sup>6</sup> Participación en el Programa de mejora de la calidad educativa (LOE, Gobierno de España, 2006) y las Pruebas de evaluación y diagnóstico (Ley de Educación de Andalucía, Junta de Andalucía, 2007).

<sup>7</sup> Historial de participación y promoción en Programas y Planes de Innovación (Dirección General de Innovación-Consejería de Educación-Junta de Andalucía).

<sup>8</sup> Categorías “emergentes” de un *feed-back* inductivo-deductivo que confronta (y empareja) la profundización teórica y los datos recogidos (Weiss, 2017).

<sup>9</sup>  $Media = \frac{\text{Referencias totales} - Rt}{n} = \frac{373}{10} = 37.3$ .

<sup>10</sup> Percepciones y valoraciones de –posibilidad– de desarrollar alguna capacidad.

<sup>11</sup> Percepciones y valoraciones de –imposibilidad– de desarrollar alguna capacidad.

<sup>12</sup> Codificación: C1: director centro 1; C2: director centro 2; C3: director centro 3; C4: director centro 4; C5: director centro 5.

## Referencias

- Anderson, Stephen (2010). “Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela”, *Revista Psicoperspectivas*, vol. 9, núm. 2, pp. 34-52.
- Ávila de Lima, Jorge (2013). “Por uma análise de conteúdo mais fiável”, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, vol. 47, núm. 1, pp. 7-29.
- Bolívar Botía, Antonio (2010). “¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta”, *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 3, núm. 5, julio-diciembre 2010, pp. 79-106.
- Bolívar, Antonio (2012). “La dirección de centros en España: de la gestión al liderazgo”, en A. Villa (ed.), *Liderazgo pedagógico en los centros educativos: Competencias de equipos directivos, profesorado y orientadores*, Bilbao: Universidad de Deusto/Ediciones Mensajero, pp. 145-177.
- Bolívar Botía, Antonio (2014). “Building school capacity: Shared leadership and professional learning communities. A research proposal”, *International Journal of Educational Leadership and Management*, vol. 2, núm. 2, pp. 147-175.
- Bolívar, Antonio; López-Yáñez, Julián y Murillo, Francisco Javier (2013). “Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación”, *Revista Fuentes*, núm. 14, pp. 15-60.
- Brooks, Jeffrey S. y Normore, Anthony H. (2015). “Qualitative research and educational leadership: Essential dynamics to consider when designing and conducting studies”, *International Journal of Educational Management*, vol. 29, núm. 7, pp. 798-806.
- Day, Christopher y Gurr, David (eds.) (2014). *Leading school successfully. Stories from the field*, Londres: Routledge.
- Day, Christopher; Sammons, Pam; Hopkins, David; Harris, Alma; Leithwood, Kenneth; Gu, Qing y Brown, Eleanor (2010). *10 strong claims about effective school leadership*, Nottingham: National College for Leadership of Schools and Children’s Services (NCLS).

- Elmore, Richard (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*, Santiago: Fundación Chile.
- Flick, Uwe (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*, Madrid: Morata.
- Gago, Francisco (2006). *La dirección pedagógica en los institutos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre liderazgo educacional*, Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa-Ministerio de Educación y Ciencia.
- Gobierno de España (2006). “Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación”, *Boletín Oficial del Estado*, núm. 106, 4 de mayo, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte-Gobierno de España.
- Gobierno de España (2013). “Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa”, *Boletín Oficial del Estado*, núm. 295, 10 de diciembre, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte-Gobierno de España.
- González, María Teresa (2014). “El liderazgo para la justicia social en organizaciones educativas”, vol. 3, núm. 2, *Revista Iberoamericana de Educación para la Justicia Social*, núm. 3, pp. 85-106.
- Guba, Egon y Lincoln, Yvonna (2004). “Competing paradigms in qualitative research”, en Norman Denzin e Yvonna Lincoln (eds.), *Handbook of qualitative research*, Londres: Sage, pp.105-117.
- Harris, Alma; Adams, Donnie; Jones, Michelle y Muniandy, Vasu (2015). “System effectiveness and improvement: The importance of theory and context”, *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 26, núm. 1, pp. 1-3.
- Hopkins, David (2007). *Every school a great school*, Maidenhead: Open University Press.
- Ko, James; Hallinger, Philip y Walker, Allan (2015). “Exploring whole school versus subject department improvement in Hong Kong secondary schools”, *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 26, núm. 2, pp. 215-239.
- Junta de Andalucía (2007). “Ley autonómica 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía”, *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, núm. 252, 26 de diciembre, Sevilla: Consejería de Educación-Junta de Andalucía.
- McCray, Carlos y Beachum, Floyd (2014). *School leadership in a diverse society*, Charlotte: IAP.
- Moral Santaella, Cristina y Amores Fernández, Francisco Javier (2014). “Arquitectura resistente determinante del liderazgo pedagógico en los centros de secundaria”, *Bordón*, vol. 66, núm. 2, pp. 121-138.
- Moral Santaella, Cristina; Amores Fernández, Francisco Javier y Ritacco Real, Maximiliano (2016). “Liderazgo distribuido y capacidad de mejora en centros de educación secundaria”, *Estudios sobre Educación*, vol. 30, pp. 1-22.
- Ortí, Alfonso (1995). “La confrontación de modelos y niveles epistemológicos en la génesis e historia de la investigación social”, en José Manuel Delgado y Juan Gutiérrez Fernández (coords.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, Madrid: Síntesis.
- Popkewitz, Thomas (1988). *Paradigmas e ideología en la investigación educativa*, Madrid: Mondadori.
- Riley, Kathryn (2013). *Leadership of place. Stories from schools in the US, UK and South Africa*, Londres: Bloomsbury Academic.

- Ritacco Real, Maximiliano (2011). “El liderazgo de los centros educativos y las buenas prácticas ante el fracaso escolar y la exclusión social en la comunidad autónoma de Andalucía”, *Revista Española de Investigación en Educación*, vol. 9, pp. 157-167.
- Ritacco Real, Maximiliano y Amores Fernández, Francisco (2012). “Buenas prácticas en el ámbito educativo y el liderazgo de la escuela en contextos de mayor riesgo de exclusión escolar y social”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. vol. 56, núm. 3, pp. 1-14.
- Ritacco Real, Maximiliano y Amores Fernández, Francisco Javier (2016). “Dirección escolar y liderazgo pedagógico: Un análisis de contenido del discurso de los directores de centros educativos en la Comunidad Autónoma de Andalucía”, *Educação e Pesquisa*, vol. 43, núm. 2, pp. 1-18.
- Smith, Jonathan; Flowers, Paul y Larkin, Michael (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research*, Londres: Sage.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia: Universidad de Antioquia, Colombia.
- Thoonen, Erik; Slegers, Peter; Oort, Frans y Peetsma, Thea (2012). “Building school-wide capacity for improvement: The role of leadership, school organizational conditions, and teacher factors”, *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 23, núm. 4, pp. 441-460.
- Vallés, Miguel (2009). *Entrevistas cualitativas*, col. Cuadernos metodológicos, Madrid: CIS.
- Walker, Allan David; Lee, Moo y Bryant, Darren (2015). “How much of a difference do principals make? An analysis of between-schools variation in academic achievement in Hong Kong public secondary schools”, *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 25, núm. 25, pp. 602-628.
- Weiss, Eduardo (2017). “Hermenéutica y descripción densa versus teoría fundamentada”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 22, núm. 73, pp. 637-654.

**Recibido:** 12 de junio de 2018

**Dictaminado:** 10 de diciembre de 2018

**Segunda versión:** 7 de enero de 2019

**Aceptado:** 11 de enero de 2019