

EL EJERCICIO DE LA FUNCIÓN DIRECTIVA EN CONTEXTOS COMPLEJOS: SU PROFESIONALIZACIÓN¹

THE EXERCISE OF THE DIRECTIVE FUNCTION IN COMPLEX CONTEXTS: ITS
PROFESSIONALIZATION

Elsy Rodríguez Revelo (*)
Universidad de Guayaquil
Ecuador

Resumen

El propósito de esta investigación es conocer los significados y prácticas que los actores educativos dan a la dirección escolar en contextos complejos, en tres centros públicos de la ciudad de Zaragoza (España) desde el paradigma sociocrítico. Para ello, se utilizó el método etnográfico y como diseño, un estudio de caso múltiple, recurriendo a técnicas de observación no participante, entrevistas a profundidad, grupos de discusión y análisis de documentos. Del presente estudio emerge la necesidad de considerar el contexto inmediato, en el cual el director ejerce la función directiva, pues la complejidad del mismo le exige desarrollar lógicas de acción de servicio para menguar la exclusión social y/o puntualizar las ayudas sociales que algunos estudiantes deben recibir para optimizar el desarrollo de sus actividades académicas. Además, el estudio servirá de referencia para que directores de centros educativos, ubicados en contextos similares, desarrollen estrategias que impulsen una dirección efectiva.

Palabras clave: Gestión educacional; liderazgo; formación profesional; formación continua; entorno social.

Abstract

The purpose of this research is to know the meanings and practices that educational actors give to school management in complex contexts, in three public schools in the city of Zaragoza (Spain) from the socio-critical paradigm. To do this, the ethnographic method was used and, as a design, a multiple case study. Using non-participatory observation techniques, in-depth interviews, discussion groups and document analysis. From this study emerges the need to consider the immediate context, in which the director exercises the managerial function, since the complexity of it requires him to develop logics of service action to reduce social exclusion and / or specify social assistance, that some students must receive to optimize the development of their academic activities. In addition, the study will serve as a reference for directors of educational centers, located in similar contexts, to develop strategies that promote effective management.

Keywords: Educational management; leadership; professional formation; continuous training; social environment.

¹ Para facilitar la lectura se emplearán los términos profesor, maestro o docente, para hacer referencia al profesional de cualquier nivel, sin discriminación de género. El término familia incluye padre, madre o los encargados de la educación del niño. Asimismo, las palabras niño, hijo y estudiante se utilizan en masculino para facilitar la lectura, más no para resaltar la supremacía de un género sobre otro. Además, se emplearán los siguientes códigos: EP: Entrevista a profundidad. S: Secretaria. D: Docente. ED: Equipo directivo. INP: Inspector de educación.

(*) Autor para correspondencia:

Elsy Rodríguez Revelo
Universidad de Guayaquil
Facultad de Ciencias Matemáticas y Físicas
Ciudadela Universitaria Salvador Allende,
Malecón del Salado, Guayaquil, Ecuador.
Correo de contacto:
rev_49@hotmail.com

©2010, Perspectiva Educacional
<http://www.perspectivaeducacional.cl>

RECIBIDO: 29 de marzo de 2018

ACEPTADO : 4 de julio de 2018

DOI: 10.4151/07189729-Vol.57-Iss.3-Art.775

1. Introducción

Diferentes estudios realizados en los últimos años, entre los cuales se pueden mencionar el de *Leadership Improvement on Student Achievement* (LISA, 2009), *TALIS-2013. Estudio internacional sobre la enseñanza y el aprendizaje* (2014), y el de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2014), señalan que el papel de la función directiva es clave para optimizar la organización de los centros educativos, y para potenciar, efectivamente, los procesos de enseñanza-aprendizaje. De acuerdo con la literatura, existen tantos perfiles como las políticas educativas en cada país (Egido, 1998).

En suma, hoy es difícil encontrar un solo experto en Organización Escolar que no defienda la importancia que tiene la dirección escolar para el buen desarrollo, funcionamiento y la transformación de los centros. En cambio, esa unanimidad desaparece cuando se aborda el modelo de dirección escolar que mejor se acopla a los centros educativos (Antúnez, 2000; Federación de Asociaciones de Directivos de Centros Educativos Públicos [FEDADI], 2011; Lorenzo, 2011; Martín-Moreno, 2004; Pont, 2008). Algo parecido ocurre si en lugar de considerar las opiniones de los expertos, se toma como criterio el resultado de las investigaciones existentes, ya que en ellas se infiere que en todos los contextos escolares la dirección escolar ejerce un relevante papel a la hora de mejorar la eficacia de las escuelas. Sin embargo, las mismas discrepan en cuanto al perfil más idóneo para hacer frente a la complejidad de las instituciones educativas (Fernández, 2007; Lupton & Thrupp, 2013; Manzione, 2011; Moreno, 2013; Navarro, 2008).

No obstante, en los últimos años, tanto teóricos como investigadores enfatizan la necesidad de una figura educacional o pedagógica del director, así como su perfil transformacional; la diana de la educación son los aprendizajes. En consecuencia, el trabajo de todo director de un centro educativo es mejorar significativamente los resultados de los aprendizajes de los estudiantes, y de ahí la importancia que tiene definir y delimitar sus funciones (Marina, 2015).

Por lo convulso y cambiante de la sociedad, cada día se demandan más esfuerzos a las instituciones escolares, resultando difícil establecer una síntesis que englobe a los diferentes perfiles directivos. Es más, si se reflexiona sobre la variedad de modelos de dirección escolar existentes y sobre las competencias que los expertos atribuyen a los directores escolares, se reflexiona que es imposible encontrar una persona que asuma las altas exigencias que actualmente demandan los centros educativos. Lo anterior se debe también a la falta de consenso entre los entes estatales y los demás actores responsables de las políticas educativas, las cuales deberían ajustar el perfil de un director escolar, sobre todo cuando ejerce esta función en centros educativos ubicados en contextos sociales complejos, agravados por su problemática social y la multiculturalidad.

Esto último, en la mayor parte de los casos, es el resultado de los fenómenos migratorios, coligiendo que, en cada escuela, la dirección puede contribuir a mejorar el aprendizaje de los estudiantes mediante el diseño de las condiciones y el entorno de enseñanza.

Por otra parte, se puede decir que dirección y liderazgo no son sinónimos (Debón, 1997). La primera consiente a un poder formal concretado en el ejercicio de autoridad; de hecho, limita su desempeño como veedor del cumplimiento de la normativa y de la disciplina institucional (Salvador, De la Fuente & Álvarez, 2009). Por el contrario, con el segundo término, liderazgo, se hace referencia a directores que motivan, ejercen un poder de influencia en los procesos y están comprometidos con la transformación institucional para mejorar los resultados de aprendizaje (Maya, 2016).

Aunque dichos términos no sean sinónimos, entre ambos se establece una relación de complementariedad. De igual manera, la gestión del director debe orientarse en asociar los diferentes estilos de liderazgo, a saber: el transformacional (Marina, 2015) y el pedagógico y distribuido (LISA, 2009), puesto que, en los contextos complejos (agravados por su problemática social), la participación de las familias es imperativa, y el director debe tener una visión transformadora.

Siguiendo la misma idea, podría decirse que la dirección tiene un carácter más institucional, es decir, de reconocimiento formal por parte de los subordinados, mientras que el líder conduce personas, ejerciendo influencia en ellas. El líder está integrado en un grupo, es capaz de conducir a todos los miembros hacia una meta planteada. En otras palabras, no todos los directivos tienen capacidades de liderazgo (aunque tengan un título que les otorgue autoridad formal), ni todos los líderes ejercen funciones directivas. No obstante, hay que reconocer que ambos conceptos, aunque disímiles, son complejos de separar en el ámbito de la enseñanza, puesto que no son excluyentes.

No existen razones lógicas para aseverar que una persona con conocimientos adecuados no pueda ser director y líder a la vez; el liderazgo es un prerrequisito de cualquier dirección eficiente. Es más, las investigaciones de Vázquez, Bernal y Liesa (2014) demuestran la importancia del liderazgo en la mejora de la educación. En síntesis, el ejercicio de la dirección debe llevar implícito algún tipo de liderazgo para evitar la burocratización de la función y que los procesos se desarrollen de modo rutinario y mecanicista.

Ahora bien, ¿por qué lo que sucede en el contexto circundante a los centros educativos influye en la dinámica interna de los mismos? A esta interrogante se añaden criterios como el de Salazar (2007), quien afirma que en el entorno inmediato en el que la institución educativa desarrolla los procesos de enseñanza, se identifican ciertos factores cuyo estudio es indispensable. En

primer lugar, las normativas educativas jerarquizan los saberes; en segundo lugar, se observa que la categoría familia, como primer núcleo de socialización del estudiante, actualmente está fragmentada (ambos progenitores trabajan, hay un mayor índice de violencia intrafamiliar, hogares destruidos, entornos tecnológicos sin control, etc.). Y, además, todo ello viene acompañado por el influjo de la tecnología y la globalización.

Como sostiene Bronfenbrenner (1985), estos argumentos representan un escenario de desarrollo primario y secundario para los estudiantes, pues es en el contexto de origen del estudiante, en su hábitat o lugar donde vive (familia, barrio), donde el alumno observa e incorpora patrones que luego usará en otros escenarios para desarrollar actividades complejas. A pesar de ello, la escuela es el espacio en el cual se le ofrece al individuo oportunidades, recursos y estímulos para implicarse en las actividades que ha aprendido en su entorno familiar y próximo (barrio). Este proceso en la realidad de un centro educativo es incompleto, pues, tanto el escenario familiar como el contexto en el cual se desarrolla el estudiante, están agravados por una problemática social que condiciona los ciclos de aprendizaje normales a los que tendría que responder el niño y la escuela está en la obligación de poner en práctica estrategias educativas, y de organización, que coadyuven al logro de resultados académicos en cada uno de sus estudiantes. Esta complejidad repercute en una estratificación de los centros educativos, además de en las etiquetas (centros guetos) que una parte de la población, por prejuicios o estereotipos sociales, imponen a los mismos.

En consecuencia, esta problemática social influyente en la dinámica diaria de los centros educativos hace que la función directiva sea mucho más compleja, incierta y adaptativa. De ahí que, a pesar de que la macropolítica, mediante las normativas, trate de condicionar los procesos organizativos de las instituciones homogeneizando unos procesos de aprendizaje, de gestión y organización de los centros educativos, en la realidad cada entidad educativa, a partir de su idiosincrasia, es quien teje realmente las diferencias entre uno y otro.

Como señala Luhmann (1996), un centro educativo actúa como un sistema, y como tal, resulta "indefinible, indeterminable" (p. 67). Por consiguiente, el conocimiento del mismo, además de su contexto circundante, no puede limitarse a la consulta de un conjunto de documentos institucionales propios de un centro escolar (proyecto educativo, proyecto curricular de centro, reglamento de régimen interno), porque, si bien los factores ayudan a dinamizar su vida pedagógica, realmente no influyen en el conocimiento del mismo; al contrario, solo obligan a los directores escolares a pasar la mayor parte de su tiempo laboral realizando trámites burocráticos para responder a las demandas de la administración.

Por otro lado, para propender a la creación de escenarios que permitan a los sujetos ejercitar capacidades y desarrollar habilidades en su entorno familiar, adicionales a su contexto próximo

de crecimiento, el director y los demás miembros que participan en la construcción e implementación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, deben conocer el contexto primario del que procede el estudiante. Si esto no sucede, en palabras de Bronfenbrenner (1985), “el proceso de desarrollo será incompleto” (p. 47); los conocimientos adquiridos por los educandos estarán alejados de la realidad en la cual ellos están inmersos. En consecuencia, los centros educativos, como sistemas abiertos con membranas permeables, están expuestos a los tropismos que genera el contexto inmediato en el cual se encuentran anclados, y, por tanto, constituye otro factor asociado a la práctica de la función directiva, además, en su dinámica organizativa.

Lo anterior, hace más exigible una profesionalización de la función directiva; sin embargo, esta no avanza al ritmo que la compleja realidad exige. Actualmente, la formación es un criterio de calidad en países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), en los cuales el 50% de sus directores recibe cursos de formación compatibles con su labor docente (Álvarez, 2016). Asimismo, existe unanimidad entre los expertos en la exigencia de una formación para directores, antes y durante el ejercicio de sus funciones (entre otros, Salvador, De la Fuente & Álvarez, 2009; Vázquez, Liesa & Bernal, 2016). La misma debería ser obligatoria, exigente y rigurosa, sin obviar el imperativo de la contextualización, ya que los directores no solo deben responder a las necesidades de la macropolítica educativa, sino también proponer respuestas educativas adecuadas a la complejidad del contexto, que permitan acortar la brecha de la desigualdad, para acercar el abanico de posibilidades educativas a las familias, sobre todo a aquellas que están abocadas a una eminente exclusión social. En conclusión, la eficacia de la función directiva también pasa por una calidad en la formación específica de los directores, antes y durante el ejercicio de su cargo; las cualidades del profesor, sumadas a su experiencia docente, es pertinente considerarlas como requisitos importantes a cumplir por todos los futuros directivos, pero no como suficientes para el ejercicio de la función.

Por otra parte, investigaciones como la de la OCDE (2016), dejan claro que los directores cumplen una multiplicidad de funciones. Además, los estudios como los de Gairín et al. (1995) y de Bernal (2000), señalan que la tarea a la que el director dedica más tiempo es de índole burocrática, de ahí que España tenga uno de los puntajes más bajos en cuanto al ejercicio del liderazgo pedagógico (TALIS 2013. Estudio internacional sobre la enseñanza y el aprendizaje, 2014).

Investigaciones como las de Gairín et al. (1995) y de Moreno (2013), subrayan la necesidad de un trabajo directivo acorde a las necesidades de cada contexto, pues los centros ubicados en entornos complejos (agravados por su problemática social), en su mayoría etiquetados como guetos y/o de difícil desempeño, están expuestos a exclusión social, incluso por personas que habitan en el mismo ambiente. La investigación de Santos y De la Rosa (2013) evidenció que, en

centros educativos multiculturales de España, un factor como el idioma es considerado una barrera para los procesos de comunicación, participación e integración de las familias en la vida del centro, y además, para el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.

Por ello, investigadores como Gómez (2010), Santos y De la Rosa (2013) y Bolívar (2016), se han pronunciado a favor de una profesionalización de la función directiva, pues cada vez más las evidencias aclaran que esta tarea es diferente a la que debe cumplir un docente; la misma requiere una contextualización, exigencia y rigurosidad sobre todo para responder a las necesidades formativas de directores que ejercen su función en contextos complejos, ya que los problemas a los que ellos se enfrentan, y a los que tienen que dar solución, son variados y en su mayoría tienen un enfoque social.

1.2 Objetivos

Con base al sustrato teórico anterior, el propósito central de esta investigación fue conocer los significados y prácticas que los actores educativos dan a la dirección escolar en contextos complejos, así como presentar bases a considerar en un futuro programa de formación. De este objetivo principal se desprenden los siguientes objetivos específicos:

- i. Analizar las prácticas de la función directiva en este tipo de colegios, dentro del quehacer colegiado de los equipos directivos y de la relación dialéctica entre la micropolítica y la macropolítica de los centros escolares.
- ii. Definir perfiles profesionales para el ejercicio de la dirección escolar en contextos complejos.
- iii. Detectar las necesidades formativas (inicial y continua) para el desempeño de la función directiva en contextos complejos, en función de la variabilidad de los perfiles profesionales.

2. Metodología

El estudio es cualitativo (Guba, 1985) y se fundamenta en el paradigma sociocrítico, pero apoyado en la interpretación (paradigma interpretativo-simbólico), ya que el objetivo que se busca es revelar el significado de las formas particulares en que se desarrolla la práctica de la función directiva en contextos complejos. La asunción de este modelo trata de evitar el reduccionismo del paradigma interpretativo-simbólico y el conservadurismo del positivismo (Pérez, 1994).

Como bien lo señalan Ferguson y Ferguson (1995), la realidad social no es objetiva, se construye intencionalmente. En consecuencia, el fin último es interpretar el discurso de los informantes,

discernir la influencia de lo político, lo social y lo económico con relación a la práctica de la función directiva en los centros públicos, así como también el componente cultural e ideológico en la dinámica diaria de los actores educativos, y por ende, en la organización del centro educativo. En este sentido, el paraguas que cubrió la investigación fue el método etnográfico, para comprender y analizar la realidad de la dirección escolar en la hermenéutica diaria de las instituciones educativas (Goezt & LeCompte, 1988), concretada en un diseño de caso múltiple (Stake, 1988).

2.1 Población y muestra

El presente estudio empírico se desarrolló en tres centros públicos de la ciudad de Zaragoza (España), identificados como centros guetos, puesto que, a medida que la población gitana y migrante va ocupando estos colegios, la población paya (no gitana) se marcha. También, por sus bajos resultados académicos, se los identifica como centros de difícil desempeño. Asimismo, estos centros educativos funcionan en contextos complejos (agravados por su problemática social), cuya población estudiantil proviene de familias inmigrantes, especialmente de África (mayoritariamente de Marruecos) y Latinoamérica, además de las familias de etnia gitana.

Todos ellos, en su mayoría, se encuentran en riesgo de exclusión social. Es así que, suele ser muy común que, para abaratar costos, en una misma vivienda convivan varias familias (generalmente extranjeras), con un promedio de tres o cuatro hijos, lo cual explica que la población escolar sea superior a la media de la ciudad. Muchos de estos hogares son monoparentales, formados por madres solteras. Al respecto, la elevada tasa de natalidad está concentrada en familias gitanas y extranjeras. Con ello, uno de los contextos donde se encuentra el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) A, se conoce como “gueto gitano”.

Los informantes colaboradores para cada uno de los centros fueron: director (CEIP A y B con dos años en funciones y CEIP C con más de dos años de experiencia en dirigir centros educativos); equipo directivo (igual cantidad de años en funciones que los directores); docentes de educación infantil y primaria; padres, madres de familia y/o representantes legales de los estudiantes (en este grupo existen representantes legales cuyos representados tienen varios años de estudio en el mismo centro, y a su vez los que tienen uno o menos años de escolarización), e inspector de educación.

A partir de ello, el método de muestreo fue no probabilístico, causal o incidental, con una muestra directa. Sin embargo, la información se levantó con informantes de fácil acceso, siendo conscientes de que los resultados que emergerán del estudio no serán generalizables para el conjunto de la población.

2.2 Instrumento

Las técnicas utilizadas en el desarrollo de esta investigación vienen dadas por el método etnográfico. La perspectiva que prima en este tipo de estudio es la del “actor” o de los integrantes del núcleo investigado (Sabirón, 2006). Los instrumentos utilizados para la recolección de datos, partiendo de los postulados de Goetz y LeCompte (1988) y Barbour (2013), en toda la etapa del estudio, fueron:

1. Observación no participante, cuyo inicio fue el mes de abril del 2015 y se prolongó hasta el mes de junio del 2016.
2. Entrevistas a profundidad. Estas se realizaron a un grupo nutrido de informantes (director, equipo directivo, familias, estudiantes, inspector de educación, entre otros). El número de entrevistas realizadas fue: para el Caso A, 17; para el Caso B, 25; y para el Caso C, 11.
3. Grupos de discusión. Se organizaron de manera integradora, inclusiva y participativa. En todo momento se trató de dar voz a los integrantes de cada sector del centro educativo (estudiantes, familias, docentes, equipo directivo, entre otros). En el Caso A: 8 grupos de discusión; en el Caso B: 9; y para el Caso C: 2 (en este último, se tuvieron problemas de acceso a los informantes durante el trabajo de campo).
4. Análisis de la documentación. Para ello, se tomó en cuenta toda la información proporcionada por los centros educativos investigados, tanto de manera impresa como digital (programación anual del centro, memoria del centro, plan de adaptación curricular, proyecto educativo del centro). La variedad, calidad y características de las fuentes varían según colegio.

2.3 Procedimiento de recogida y análisis de datos

Siguiendo el método etnográfico, el procedimiento de recogida de datos responde a los postulados de Nieto (2012) y Tojar (2012), cuya primera fase es el proceso negociador para el acceso al campo. Para ello, se contó con la colaboración de la Inspección de Educación de la ciudad de Zaragoza, para identificar los centros educativos localizados en contextos complejos (agravados por su problemática social); con la autorización de los directores de cada uno de los colegios para acceder al establecimiento y realizar las actividades previstas con libertad; y con acceso a toda la documentación requerida.

En el trabajo de campo se utilizó un cuaderno de campo y una grabadora. Tanto para las entrevistas como para los grupos de discusión se emplearon pistas de indagación previa. Cada uno de los discursos fue transcrito, en su totalidad, con ayuda de herramientas informáticas (O transcribe,

Nvivo); las mismas fueron útiles para el análisis de textos. Se dio a conocer los principios éticos a todos los participantes del estudio, garantizando el anonimato y la privacidad de los datos obtenidos. Con respecto al principio de responsabilidad profesional, se salvaguardaron los intereses y la sensibilidad de los informantes, y cuando, en algún momento, estos no deseaban que alguna información concreta fuese grabada, su derecho de privacidad quedó protegido.

Es así que, en un intento de facilitar la lectura de los datos y mantener el anonimato de los informantes, se crearon códigos. Los casos se identificaron con letras: A, B y C. Igualmente, cada centro educativo se marcó como CEIP A, CEIP B, CEIP C. Para las técnicas: OB (observación no participante), EP (entrevista a profundidad), GPD (grupos de discusión), AD (análisis de documentos). En el caso de los informantes, fueron identificados como: DIR (director), JE (jefe de estudio), S (secretaría), EP (equipo directivo), INPE (inspector de educación), D (docentes, cada uno diferenciado por orden ascendente, empezando por el número 1), F (familias), E (estudiantes).

Con base al paradigma sociocrítico, el análisis del discurso estudió las representaciones discursivas de cada uno de los informantes, partiendo con un proceso de codificación y desagregación de pasajes textuales de acuerdo a la categoría buscada (Sayago, 2014).

Para finalizar el procesamiento de los datos, se utilizó la triangulación entre informantes y métodos (Goetz & LeComte, 1988), y se aplicaron los criterios de credibilidad de Guba (1985) y las categorías de datos se organizaron según el diseño de Miles y Huberman (1983). De este proceso emergen unos resultados que fueron utilizados para estructurar la discusión de los mismos. Cabe aclarar que en todo momento se dio un *ritornello* constante hasta que las categorías de significados representaran la realidad investigada en sí misma. Después del análisis e interpretación de los datos, se diseñaron sistemas de redes para clarificar, distinguir y delimitar las diversas categorías de cara a responder a los objetivos planteados en la investigación (Miles & Huberman, 1983).

3. Resultados

Con relación al objetivo general de conocer los significados y práctica que los actores educativos dan a la dirección escolar en contextos complejos, destacando sus significados y práctica que describen posibles perfiles directivos, se evidenció:

En la etnografía caso A, los datos aportados por cada una de las técnicas utilizadas dan muestra de una práctica directiva acorde con la complejidad del contexto, existiendo una clara sintonía entre el significado y la práctica directiva. El director tiene un marcado perfil transformador, participativo e integrador, ejerce un liderazgo compartido, pero al mismo tiempo transformacional y pedagógico. Es así que el director:

Lidera un equipo de trabajo (...) tiene mucha empatía, (...) afectiva, (...), se implica

mucho, (...) apoyo de su parte al equipo docente (...). Su la labor de dirección es importante, porque hace de bisagra entre unos y otros, ayudando a que las cosas funcionen. (EP-D1).

La directora del CEIP-A es muy competente; quiero decir, con un alto grado de liderazgo: liderazgo interno, externo, pedagógico y administrativo. Esos tipos de liderazgo son los que permiten gestionar bien la convivencia y el conflicto. Todo ello, en consonancia con los liderazgos exigibles y exigidos a los directores actuales en los centros educativos. (EP-INP).

Tanto el equipo directivo, las familias, estudiantes y hasta los agentes externos al centro educativo, dan testimonio de buenas prácticas directivas, más allá de lo señalado en la normativa, logrando una elevada valoración del centro y una implicación de las familias en la educación de sus hijos. Las familias señalan:

El director trabaja en conjunto, están muy de acuerdo. Yo, en el poco tiempo que llevo trabajando aquí, veo colaboración entre los profesores y la directora. Por ejemplo, si están de acuerdo en una reunión, ellos se ponen en marcha conjuntamente con todo el equipo, hacen el proyecto y a continuación lo ejecutan; esto es, cosa de equipo, sin un equipo la gestión no sería posible; mérito que tiene este colegio. (GP-F2).

El perfil transformador del director se caracteriza por la valoración que tiene por el trabajo que desarrollan los demás, tiene altas expectativas y visión de trabajo en equipo, marcada capacidad y aceptación por las prácticas inclusivas que logra articular con los programas de obligado cumplimiento. Es un perfil directivo con carisma y habilidad para las relaciones públicas. La comunidad educativa describe este perfil de la siguiente manera: "La directora es como una patrona, es como el capitán del barco. Sin embargo, la figura de este capitán es para ayudar, pero cuando tiene que imponer, pues impone... No imponer de ordeno y mando, sino de liderar" (EP-S).

En suma, el trabajo directivo de este centro está basado en un liderazgo compartido, lo que permite que el CEIP-A cuente con una organización eficaz, con objetivos que responden a las necesidades reales del alumnado, como la comunidad educativa que trabajan con mutua corresponsabilidad.

A diferencia del caso anterior, la etnografía del caso B pone en práctica un perfil directivo técnico-racional con un liderazgo burocrático, que si bien no responde a las necesidades de aprendizaje del grupo de estudiantes, materializa la necesidad que se tiene de profesionalizar la función directiva desde un enfoque más transformacional y menos legalista. Además, busca estrategias,

a partir de la Administración Educativa, para hacer de los cargos directivos de los centros educativos ubicados en contextos complejos, atractivos e interesantes, que atraigan candidatos con perfiles transformadores y con un liderazgo robusto, que trabajen por el cambio.

Esto se evidencia en la entrevista en profundidad mantenida con el Inspector de Educación. El mismo manifiesta que:

En este tipo de centros, debido a las características y a la complejidad del contexto, es la Administración quien toma las riendas. Por esta razón, tanto el director como el claustro docente está compuesto por gente en comisión de servicio y no por ganadores de concurso. (EP-INP).

Al indagar en la micropolítica, existe diversidad de metas. Sin embargo, no se evidencian estrategias para acercar posturas. El director del estudio B se encuentra saturado por el exceso de trabajo que se incrementa en centros ubicados en estos contextos, dificultando que se ocupe de cosas relacionadas con los procesos de enseñanza-aprendizaje, pues, una función directiva bajo los parámetros descritos, exige centrarse casi en exclusiva en solucionar problemas sociales de las familias y problemas propios del centro. En la práctica, el perfil técnico es de tipo *management*, caracterizado por coordinar tareas y por el escaso apoyo en las relaciones personales entre docentes, alumnos y familias, evitando invadir espacios de poder.

El perfil del director del CEIP-B es metódico, legalista y con visión organizacional piramidal, haciendo hincapié en el respeto por la autoridad, programando actividades con rutinas pautadas, y preocupándose porque cada miembro conozca su manual de funciones, de ahí que la toma de decisiones es fuertemente burocratizada. De manera metafórica, los docentes señalan “abrir las ventanas”: “no se hace publicidad (...) hay opacidad (...), preferiría que abriera alguna ventana, de vez en cuando (...) si es opacidad puede ocultar una cuestión personal o profesional” (EP-D4).

De acuerdo al estudio, el perfil técnico-racional acepta la autoridad establecida por imperativo legal. Todo ello concuerda con lo señalado por los expertos como liderazgo formal o burocrático: “Está bien que presentes un plan en el caso de desarrollar o modificar actividades, pero, si excede de tú ámbito de decisión (...) coge el plan y te lo guardas para cuando seas (...) o para cuando yo te pregunte” (EP-DIR).

Este tipo de perfil es aceptado por algunos miembros de la comunidad educativa; argumentan que por ser las familias conflictivas necesitan de una figura como la del director para imponer ciertas normas:

En parte el liderazgo del director es reconocido, hay personas que no, discrepan y no valoran, yo valoro, aunque tome una decisión que no me guste. (EP-D1).

El liderazgo del director es reconocido, reconocido sí, adicional. Una presencia física tan importante que yo creo que es muy buena. Si fuera yo no le haría caso a nadie, pero, como él mide metro noventa y seis. No, no es broma, te digo que es una cosa que tiene muy a su favor. (EP-JE).

Es así que la acción de vigilancia y control, valiéndose de su autoridad legítima, y cuando lo considera efectivo, utiliza el castigo como método rehabilitador. Esta práctica suele convertirse en un bucle en la cual la acción represiva resuelve un conflicto y a la vez crea otro.

Los resultados del estudio en el caso C, describen un perfil directivo consultivo, que busca asegurar su autoridad a través de los diferentes órganos de participación, consensuando los diversos proyectos. Asimismo, tiene un marcado liderazgo político: debate y busca mediar y consensuar en los diferentes órganos de representación. La organización del centro es más integradora, pero no inclusiva, tomando en cuenta que los grupos minoritarios no tienen una participación activa en los órganos de presentación como el Consejo Escolar. En este centro, el grupo mayoritario son los payos (españoles) con una marcada función de fiscalización, más que de sujetos partícipes de un proceso colaborador: “Lo que caracteriza a Carmen (directora) es su poder de atracción y de convencer. El líder es el que lleva todos los trastos” (EP-S).

Algunos miembros de la comunidad educativa puntualizan que su estilo de liderazgo es pieza clave. Algunos (EP-C) se atreven a valorarlo de forma objetiva “alto o sobresaliente”, mientras que la secretaria es más subjetiva y lo define como poder de “atracción y de convencer”.

En síntesis, parece claro inferir que el “liderazgo” de la función directiva tiene un “perfil político”, que busca la negociación y el consenso entre los diferentes grupos, sin alejarse de la estructura jerárquica en la que se enmarca la misma.

3.1 Con relación a la formación para el ejercicio de la función directiva

En los tres casos estudiados, los directores coinciden en la necesidad de una “semiprofesionalización” de la función directiva (entendida como el director que tiene una larga trayectoria docente que luego es formado para asumir funciones directivas). Un director manifiesta que:

Yo no he hecho ninguna capacitación específica (...) sí que he ido a congresos, he participado en conferencias de inteligencia emocional. En este terreno me he educado mucho y también he asistido a muchas formaciones. (EP-DIR-Caso A).

El director del caso B puntualiza:

Hay casos como el mío, que ponen a un tío que pasaba por ahí, a cargo del barco y luego ya te formarás, si quieres, sobre la marcha. (EP-DIR).

El Inspector de Educación refuerza lo puntualizado anteriormente subrayando que a los directores “se les prepara mínimamente en esa formación inicial” (EP-INP).

En consecuencia, los informantes recalcan que “el director tiene que estar capacitado, no puede llevar una labor de director sin formación, es que el barco se hundiría” (EP-D3-Caso A).

Por otra parte, los docentes no están de acuerdo con el término “profesionalización”, pues la perciben como propia de la gestión empresarial de la educación, además, ya que, según ellos, es una visión que puede influir de manera negativa en las evaluaciones del profesorado:

Me da un poco de miedo la mejora de habilidades directivas (...) comparto que hubiera una formación real y específica, que especialice a las personas, pero siendo maestros, siempre. No me gusta el modelo que se plantea el colegio como centro empresarial, en el que yo dirijo mi empresita y contrato el personal. Yo creo que eso genera muchas diferencias entre centros; habría colegios de primera categoría y de segunda. (EP-D-Caso B).

Un informante del caso A (Inspector de Educación) y la directora del caso C manifiestan la necesidad de acompañamiento a los directores nóveles, después de un riguroso fortalecimiento de conocimientos: “Las primeras semanas o meses, los directores nóveles tienen que estar más acompañados” (EP-INP).

Por último, diferentes informantes exigen una mejora de habilidades contextualizada, pues, la que existe actualmente, no responde a las necesidades reales de los centros educativos. Esta es más teórica y menos práctica: “La capacitación que algunas veces se nos da, se fundamenta en vender la normativa; pero no explicar (...) falta una formación que provenga de un director con experiencia para que dé seis sesiones de realismo” (GP-ED-Caso B).

4. Discusión

De los resultados hallados en este estudio etnográfico, se desprende:

En lo que respecta al perfil directivo, siguiendo a Martín-Moreno (1999, 2004), Vila (2006) y Navarro (2008), la sociedad es cada vez más plural, multicultural y diversa, por tanto, desde la función directiva de los centros se debe dar una respuesta contextualizada, con base a los principios de equidad y justicia social.

En consecuencia, el papel del director (perfil o modelo) cambia en la práctica, movido por la

complejidad del contexto, tomando como eje principal que en el interior de las instituciones educativas emergen nuevas necesidades a las que tiene que hacer frente un director, lo que se puede mejorar a través de un perfil directivo participativo que tienda a la transformación, integración e inclusión educativa (Arias & Cantón, 2006; Blase & Kirby, 2013; Bolívar, 2011; Cantón & Arias (2010); Coronel, Carrasco & Moreno, 2010; Fernández, 2007; Marina, 2015; Marina, Pellicer & Manso 2015; Robinson & Aronica, 2015), ampliamente demostrada su repercusión positiva en el CEIP-A.

Así pues, las investigaciones realizadas por Gairín et al. (1995) y Navarro (2008), argumentan que una dirección con carácter participativo permite que los distintos sectores que construyen la comunidad escolar asuman responsabilidades y se impliquen en el gobierno de los centros. Esto, debido a que su perfil permite construir un proyecto de centro con visión común y de manera compartida (consensuada), promoviendo la atención a la diversidad (diferencias individuales de los alumnos, no siempre asociadas a una discapacidad).

Al analizar la práctica directiva, tanto del CEIP-A como del CEIP-B, se puede inferir que la solución para la atención a la diversidad no pasa por aplicar medidas técnicas (perfil burocrático). Estas repercuten tibiamente en los procesos de transformación y mejora de los aprendizajes, es un perfil que difiere del participativo, que propende a una práctica desde la lógica de acción del servicio, pues prioriza el tender puentes con la comunidad y el entorno (próximo y lejano). Todo esto, ya evidenciado en la investigación de Manzione (2011).

Asimismo el perfil participativo, transformador e integrador, por su apertura a la participación, y el conocimiento crítico y reflexivo del entorno, cumplen funciones claras como las destacadas en la investigación de Martín-Moreno (2004), en cuanto a liderazgo (pedagógico, transformacional, compartido y participativo-colaborativo) con buenas relaciones externas, gestión (administración del centro), conocimiento del contexto inmediato en el que se encuentra anclado el centro, fomento de la formación del profesorado asociado a la diversidad y búsqueda, y diseño y aplicación de metodologías de enseñanza para la mejora de los aprendizajes.

Queda claro que el ejercicio del liderazgo en la práctica directiva es importante para fomentar la participación, democratizar e influir en la mejora de los centros. Igualmente, como han señalado el Instituto Nacional de Calidad Educativa (2002, citado en Beltrán, Bolívar, Rodríguez, Rodríguez & Sánchez, 2004), los informes LISA (2009), Bolívar (2011), FEDADI (2011), Bolívar (2016), entre otros, cada vez se vuelve más necesario y beneficioso ejercer un liderazgo distribuido por el aumento de responsabilidades de los directores.

En palabras de Murillo, Barrio y Pérez (1999) “el liderazgo distribuido aprovecha las habilidades de los otros en una causa común, de tal forma que, el liderazgo se manifiesta a todos los niveles”

(p. 21). Por lo tanto, el director abandona su faceta burocrática para convertirse en un agente de cambio. Es romper con el aislamiento y el individualismo para ejercer una práctica compartida, consensuada y democratizada. Por esta razón, las políticas públicas deben mejorar el liderazgo, desarrollar esta habilidad en los directores a través de la formación, pues la gestión del centro a través de logros positivos a nivel organizativo y académicos es primordial, más aún, en aquellos centros ubicados en contextos complejos.

En cuanto a la formación para el ejercicio de la función directiva, los hallazgos evidencian que los programas formativos son solamente teóricos y sin conexión alguna con los contextos sociales complejos. Es por ello que todos los expertos reivindican un modelo de capacitación profesionalizada, con un enfoque práctico (FEDADI, 2011) pero “diferencial” (Vázquez et al., 2015, 2016), acompañado por la teoría en su justa medida, sin descuidar la preparación en liderazgo pedagógico (Cantón & Arias, 2010). Una contextualización y diferenciación de la misma debe apuntar a responder a necesidades sentidas y mencionadas por los directores (liderazgo pedagógico, gestión emocional, resolución de conflictos, etc.), sin desmerecer los temas técnicos que exige toda profesión (Vázquez et al., 2015).

A todo esto, los resultados dan clara evidencia de la discrepancia que existe entre *en qué y cómo* formar a los directores, así como el poco equilibrio entre la práctica y la teoría existente en cada uno de los modelos formativos. Tanto los tres directores que participaron en el estudio como la literatura consultada, acreditan profesionalizar la función en términos de “semiprofesionalización”, para dejar claro que el candidato a director deberá ser un maestro con experiencia, pero con habilidades en dirección escolar. El modo de ver la función directiva los aleja del sentido empresarial de la educación (Egido, 2006; Laval, 2004; Robinson & Aronica, 2015; Santos, 2015). A pesar de ello, en el ámbito de la formación, los modelos consultados no revelan programas formativos cuya eficacia haya sido investigada a través de diseños experimentales o, al menos, cuasi experimentales. No obstante, queda claro que los directores cuya función se gestiona en contextos complejos, requieren con mayor rigurosidad una capacitación meticulosa y contextualizada (Horn & Murillo, 2016).

5. Conclusiones

Tras la investigación, se pudo constatar que el conocimiento del contexto circundante a los centros educativos incide de manera positiva en su transformación, a partir de las acciones que se emprende desde la función directiva; por ejemplo, los proyectos educativos de centros, en busca del mejoramiento en los aprendizajes en los cuales los programas se adaptan a las necesidades de los estudiantes. Dentro de este marco se observa que la modernización urbanística contribuye a la diversidad poblacional de los centros educativos, evitando el surgimiento de centros etiquetados como guetos o de difícil desempeño. El conocimiento del

contexto proporciona al director las herramientas necesarias para buscar programas inclusivos, que aportan a una educación desde el respeto de la diversidad y la tolerancia con las diferentes culturas.

Al comparar los casos estudiados se evidenció que unos perfiles no son coherentes para responder a las particularidades de algunos centros. En el estudio empírico se identificaron tres maneras de dirigir un centro educativo: transformacional, técnico y consultivo. Pero el primero, por su carácter participativo e integrador, promueve una dirección abierta a los cambios y propicia la toma de decisiones, puesto que tiene marcado un fuerte liderazgo distribuido, centrado en lo pedagógico. No obstante, son perfiles que requieren una nutrida preparación, sobre todo porque el contexto exige de ellos una acción efectiva y responsable. Ante esto, en los futuros programas de formación se deben considerar la disparidad que existe entre los centros educativos por influencia del contexto, así como su incidencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

6. Referencias bibliográficas

- Álvarez, M. (2016). Profesionalizar la dirección escolar. Profesionalización de la dirección. *Fórum Europeo de Administración de la Educación*, 1(24), 20-25. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5313584>
- Antúnez, S. (2000). *La acción directiva en las instituciones escolares: Análisis y propuesta*. Barcelona: Horsori.
- Arias, A. & Cantón, R. (2006). *El liderazgo y la dirección de centros educativos*. Barcelona: Davinci Continental, SL.
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Beltrán, R., Bolívar, A., Rodríguez, M. J., Rodríguez, J. L. & Sánchez, S. (2004). Evaluación de la función directiva en los centros docentes sostenidos con fondos públicos. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 22, 35-76. Recuperado de http://espacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:20274/evaluacion_funcion.pdf
- Bernal, J. L. (2000). Liderar el cambio: El liderazgo transformacional. *Anuario de Pedagogía*, 2000(2), 197-230. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=202099>
- Blase, J. & Kirby, P. C. (2013). *Estrategias para una dirección escolar eficaz: Cómo motivar, inspirar y liderar*. Madrid: Narcea.
- Bolívar, A. (2011). Una dirección pedagógica con liderazgo en los centros educativos. En Bolívar, A. (Coord.), *Dirección pedagógica y liderazgo en los centros escolares* (pp. 4-6). Madrid: Wolters Kluwer Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/286843046_Direccion_pedagogica_y_liderazgo_en_los_centros_escolares
- Bolívar, A. (2016). Conjugación del liderazgo pedagógico de la dirección escolar y su profesionalización en el contexto español. Profesionalización de la dirección. *Fórum Europeo de Administración de la Educación*, 1(24), 26-29. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5313585>
- Bronfenbrenner, U. (1985). Contexto de crianza del niño. Problemas y prospectiva. *Infancia y aprendizaje*, 29, 45-55. Doi: 10.1080/02103702.1985.10822058

- Cantón, I. & Arias, A. (2010). Metáforas y teorías implícitas de los directores escolares. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 227-248. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/109801/104491>
- Coronel, J., Carrasco, M. & Moreno E. (2010). Superando Obstáculos y dificultades: Un estudio multicaso sobre directores escolares, políticas de liderazgo y gestión para la mejora. *Revista de educación*, 357, 537-559. Recuperado de http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/11292/Superando_obstaculos.pdf?sequence=2
- Debón, S. (1997). *La dirección escolar en España. Una función en decadencia. Teorías y procesos de deterioro* (tesis doctoral inédita) Universidad de Granada, España.
- Egido, I. (1998). *Directores escolares en Europa. Francia, Reino Unido y España*. Madrid: Escuela Española.
- Egido, I. (2006). El director escolar: Modelos teóricos, modelos políticos. *Avances en Supervisión educativa. Revista de la asociación de inspectores de educación en España*, 2006(4), 1-10. Recuperado de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/238>
- Federación de Asociaciones de Directivos de Centros Educativos Públicos. (2011). Profesionalización de la función directiva [Documento]. Recuperado de http://www.fedadi.org/wp-content/uploads/2011/12/FEDADi_Profesionalizacion_funcion_directiva.pdf
- Ferguson, M. P. & Ferguson, D. L. (1995). The value of Telling Stories. En M. T. Skrtic (Ed.), *Disability and Democracy* (pp. 104-121). New York: Teachers College Press.
- Fernández, M. (2007). Dirigir en España, es morir: Resistencias corporativistas y estilos de dirección en los centros docentes. *Revista de educación*, 344, 511-532. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re344_22.html
- Gairín, J., Domínguez, G., Gimeno, X., Ruíz, J. M., Tejada, J. & Tomás, M. (1995). *Estudio de las necesidades de formación de los equipos directivos de los centros educativos*. Madrid: Secretaría general técnica.
- Goetz, J. & LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

- Gómez, A. M. (2010). *La formación inicial para la dirección escolar como impulso para conseguir una dirección competente en Andalucía* (tesis doctoral). Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/4074/b15801640%20.pdf?sequence=2>
- Guba, E. G. (1985). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno Sacristán & A. Pérez Gómez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 135-147). Madrid: Akal.
- Horn, A. & Murillo, J. (2016). Incidencia de la dirección escolar sobre el comportamiento de los docentes. Un estudio multinivel. *Psicoperspectivas: Individuo y Sociedad*, 2(15), 64-77. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/746/500>
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona: Paidós.
- Leadership Improvement for Student Achievement. (2009). *The Leadership Cocktail. A Highly Contextual Mix*. The Netherlands: Perspect Communication Company. Recuperado de http://www.leadership-in-education.eu/fileadmin/Projects/LISA_Results.pdf
- Lorenzo, M. (2011). *Organización de centros educativos. Modelos emergentes*. Madrid: La Muralla.
- Luhmann, N. (1996). *Introducción a la teoría de sistemas*. México: Anthropos.
- Lupton, R. & Thrupp, M. (2013). Headteachers' readings of and responses to disadvantaged contexts: evidence from English primary schools. *British Educational Research Journal*, 39(4), 769-788 Doi: 10.1080/01411926.2012.683771
- Manziona, M. A. (2011). La dirección escolar en Argentina: Reconfiguraciones del rol en contextos inciertos. *Cadernos Cedes*, 31(83), 103-125. Recuperado de <https://goo.gl/PtqTPb>
- Marina, J. (2015). *Despertad al Diplodocus. Una conspiración educativa para transformar la escuela y todo lo demás*. Barcelona: Ariel.

- Marina, J., Pellicer, C. & Manso, J. (2015). Libro Blanco de la Profesión Docente y su Entorno Escolar [Documento]. Recuperado de <http://www.funciva.org/wp-content/uploads/2016/11/Libro-blanco-de-la-profesi%C3%B3n-docente.pdf>
- Martín-Moreno, Q. (1999). Centros educativos abiertos a distintas culturas. En M. Lorenzo, J. A. Ortega, R. Arroyo, F. Peñafiel & R. Rodríguez (Coords.) *Organización y dirección de instituciones educativas en contextos interculturales, Una mirada a los países del Magreb desde Andalucía* (pp. 263-293), Granada: Editorial Universitaria.
- Martín-Moreno, Q. (2004). La dirección escolar y la conexión con el entorno. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 22, 103-138. Recuperado de http://espacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:20276&dsID=direccion_conexion.pdf
- Maya, N. (2016). Un director ¿se hace o nace? La profesionalización de la dirección educativa. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 24(1), 6-7. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5313581>
- Miles, M. & Huberman, A. (1983). *Qualitative data analysis*. Beverly Hills: Sage.
- Moreno, M. A. (2013). La guetización escolar, una nueva forma de exclusión educativa. *Revista de educación*, 361, 358-378. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/361_148.pdf
- Murillo, J., Barrio, R. & Pérez, M. J. (1999). *La dirección Escolar: Análisis e investigación*. Madrid: Secretaría General Técnica. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publi-venta/la-direccion-escolar-analisis-e-investigacion/investigacion-educativa/7138>
- Navarro, M. J. (2008). La dirección escolar ante el reto de la diversidad. *Revista de Educación*, 347, 319-341. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re347/re-347_15.pdf
- Nieto, S. (2012). Proceso general de investigación. En S. Nieto (Ed.), *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa* (pp. 93-107). Madrid: Dykinson.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2014). *El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe: Un estado del arte con base en ocho sistemas*

- escolares de la región*. Santiago de Chile: Imbunche Ediciones Ltda. Recuperado de <https://goo.gl/AfdF9Z>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2016). Programa para la evaluación internacional de alumnos (PISA) PISA 2012 - Resultados [Informe]. Recuperado de <https://goo.gl/xzVXRA>
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Pont, B. (2008). Los directores de escuela deben centrarse en la mejora de los resultados escolares. En J. Gairín & S. Antúnez (Eds.), *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad* (pp. 50-81). Madrid: Wolters Kluwer.
- Robinson, K. & Aronica, L. (2015). *Escuelas creativas. La revolución que está transformando la educación*. New York: Vintage Español.
- Sabirón, F. (2006). *Métodos de investigación etnográfica en ciencias sociales*. Zaragoza: Mira.
- Salazar, A. (2007). La educación: en el equilibrio de los contextos. *Horizontes Pedagógicos*, 9(1), 69-78. Recuperado de: <https://revistas.iberamericana.edu.co/index.php/rhpedagogicos/article/view/619>
- Salvador, M., De la Fuente, M. & Álvarez, J. (2009). Las habilidades sociales en directores de centros escolares. *European journal of education and psychology*, 2(3), 275-288. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1293/129312574008.pdf>
- Santos, M. & De la Rosa, L. (2013). *La escuela sin muros. Las familias del alumnado inmigrante y su participación en la escuela*. Málaga: Aljibe.
- Santos, M. (2015). *Las feromonas de la manzana. El valor educativo de la dirección escolar*. Barcelona: Graó.
- Sayago, S. (2014). El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales. *Cinta Moebio*, 2014(49), 1-10. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10131417001>
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- TALIS 2013: Estudio internacional sobre la enseñanza y el aprendizaje - Informe Internacional. (2014). *Boletín de Educación Educaínee*, 2014(34), 1-4. Recuperado de

<https://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/talis2013/boletin-talis-informe-internacional-v3.pdf?documentId=0901e72b819dbfd6>

Tojar, J. C. (2012). La investigación cualitativa en educación. En S. Nieto (Ed.), *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa* (pp. 404-424). Madrid: Dykinson.

Vázquez, S., Bernal, J. L. & Liesa, M. (2014). La conceptualización del liderazgo: una aproximación desde la práctica educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(5), 79-97. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/551/55132460004.pdf>

Vázquez, S., Liesa, M. & Bernal, J. (2015). Análisis de la formación en liderazgo en las organizaciones educativas: un estudio en la Comunidad Autónoma de Aragón. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 39-54. Doi: 10.6018/reifop.18.3.194881

Vázquez, S., Liesa, M. & Bernal, J. (2016). El camino hacia la profesionalización de la función directiva: el perfil competencial y la formación del director de centros educativos en España. *Perfiles Educativos*, 151(38), 158-174. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982016000100158

Vila, E. (2006). El laberinto de la educación pública: globalización, participación, diferencia y exclusión social. *Revista de Educación*, 339, 903-920. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re339_38.htm