



## **NUEVOS TIEMPOS, NUEVAS RESPUESTAS, NUEVOS LIDERAZGOS DESDE LA DIRECCIÓN ESCOLAR: UNA REVISIÓN TEÓRICA**

*New times, new answers, new leadership from school  
management: A theoretical review.*

Marta Olmo Extremera  
Email: [moemrt@correo.ugr.es](mailto:moemrt@correo.ugr.es)  
Inmaculada García Martínez  
Email: [igmartinez@ugr.es](mailto:igmartinez@ugr.es)  
Universidad de Granada

### **Resumen**

*En los últimos años, el liderazgo ha recobrado gran fuerza debido a la importancia que se le ha dado en distintos organismos internacionales, cuyos informes (TALIS, 2013) (OCDE, 2014) señalan a este, como factor clave en la mejora educativa. También, se ha evidenciado un creciente corpus de investigación sobre las distintas variantes o concepciones que puede adoptar el liderazgo como se muestra en algunos proyectos internacionales, International Successful School Principalship Project (ISSPP) donde se aborda el liderazgo desde perspectivas emergentes para los tiempos actuales.*

**Palabras clave:** *Dirección Escolar, Liderazgo, Organización Educativa, Directores escolares.*

Marta Olmo Extremera  
Email: [moemrt@correo.ugr.es](mailto:moemrt@correo.ugr.es)  
Inmaculada García Martínez  
Email: [igmartinez@ugr.es](mailto:igmartinez@ugr.es)  
Universidad de Granada

### **Abstract**

*In the last years, leadership has got back with a big strenght because it has had really significance in different and international reports (TALIS, 2013) (OCDE, 2014). This reports take into account that leadership is a key factor to improve the education. At the same time, there are a lot of research about the different factors and perspectives that leadership can have, such as some international projects show International Successful School Principalship Project (ISSPP) where leadership is considered from emerging perspectives for the current times.*

**Key words:** *Education Management, Leadership; Education Organization, Principalship.*



## **1 Introducción**

En la actualidad educativa, la concepción de liderazgo está en boga por determinadas circunstancias. De un lado, se encuentran las directrices impuestas por distintos informes (TALIS, 2013) y organizaciones (OCDE, 2014) internacionales cuyas directrices son muy tomadas en cuenta por las políticas educativas llevadas a cabo por los distintos países. De otro, una mayor autonomía escolar y una mayor demanda en los resultados escolares hacen que sea esencial reconsiderarse la figura del líder como medio para lograr las reformas y cambios educativos necesarios en los sistemas escolares “fracasados” (OCDE, 2014).

De hecho, además de la investigación, parece ser que la propia experiencia está mostrando, cada vez con mayor fuerza, que el comportamiento y actitud proyectados por el director escolar condiciona la existencia, calidad y éxito de los procesos de cambio experimentados en el centro educativo que “lidera” (Fullan, 2006; Murillo, 2012; Northouse, 2004).

En esta línea, se puede afirmar que la existencia de directores que ejercen un rol de líder y brindan la posibilidad a los profesionales del centro de trabajar juntos; iniciando, impulsando, gestionando y coordinando procesos de cambios internos, logran una mejora en sus centros (Bolívar, 2010; Murillo, 2006).

Por tanto, la determinación de ser un buen líder junto con la voluntad para establecer compromisos con la escuela, la educación y la sociedad desde los cambios buscando una mejora escolar son aspectos desafiantes, curiosos y dignos de ser estudiados.

Un director como líder debe dinamizar procesos de cambio en los centros educativos, gestionar los retos comunes que suelen surgir, además de fomentar un clima de colegialidad, respeto y trabajo conjunto que posibilite que todos los miembros de la comunidad educativa vayan en sintonía (Hallinger y Heck, 2009). Al mismo tiempo, el director debe afrontar la gestión burocrática, que complica el logro de un equilibrio entre todas las funciones de las que es responsable.

Son por estas razones, por lo que en las últimas décadas la concepción de liderazgo ha evolucionado hacia nuevos paradigmas, alejándose de su concepción tradicional e incluso de la noción de líder de tipo heroico, quién asumía todo la responsabilidad del centro.

La idea de este trabajo surge de lecturas y proyectos internacionales como el *International Successful School Principalship Project (ISSPP)* (Day, 2001) sobre liderazgo y directores escolares así como de una creencia firme sobre la necesidad de implantar un liderazgo efectivo en los centros educativos. Por ende, es pertinente presentar una panorámica actual y emergente de sus diferentes posibilidades de aplicación en nuestras escuelas, destacando: Liderazgo Eficaz (Day et al., 2009;



Leithwood, 2011; Robinson, 2007) y para el Aprendizaje (Bolívar, 2010; Elmore, 2008; Leithwood, 2011), Liderazgo Inclusivo (Ainscow, Booth y Dyson, 2006) y para la Justicia Social (Murillo, Krichesky, Castro y Hernández- Castilla, 2010; Murillo y Hernández- Castilla, 2014), Liderazgo Resiliente (Day, 2014; Lazaridou y Becka, 2014; Patterson, Goens y Roed, 2009) y Liderazgo Distribuido (Harris, 2013; Leithwood, 2009).

## **2 Liderazgo Eficaz y para el Aprendizaje**

Partiendo de la literatura científica, tanto el liderazgo eficaz como para el aprendizaje están asociados con la obtención de buenos resultados académicos.

Por tanto, liderar a partir de ellos dependerá en gran medida de las prácticas desarrolladas, que el liderazgo este distribuido así como tener claro sobre qué factores escolares dedicar tiempo y atención (Bolívar, 2014).

Estudios de carácter internacional (Day et al., 2011) afirman que existen prácticas de liderazgo cuyo impacto en el aprendizaje del alumnado es eficaz.

Dichas prácticas engloban acciones de establecer visiones claras sobre hacia donde se dirige una organización escolar. Facilitar espacios de desarrollo para el personal incentivándolos y apoyándolos en sus iniciativas. Rediseñar la organización desde nuevas condiciones de trabajo, distribuyendo el liderazgo hasta nuevas formas de tomar decisiones. Gestionar programas de enseñanza y aprendizaje que evalúen, supervisen y coordinen el currículum así como motive y genere espacios de confianza entre profesorado y alumnado.

En esta misma línea, Robinson (2007) partiendo de estudios de carácter cuantitativo afirma que el buen desarrollo de un liderazgo repercute positivamente en el aprendizaje del alumnado. Para ello, es preciso la puesta en práctica de cinco dimensiones que lo faciliten.

1. Establecer metas y expectativas tanto a nivel académico como de organización y gestión.
2. Obtener apoyos externos de instituciones que colaboren con el centro educativo y asignar recursos económicos, materiales y humanos.
3. Planificar, coordinar y evaluar la evaluación de la enseñanza y currículo desde la colegialidad (reuniones de coordinación pedagogía) hasta la individualidad (intervenciones de un docente) dentro del aula.
4. Promocionar y participar en el aprendizaje y desarrollo docente facilitando espacios adecuados y óptimos para el desarrollo profesional docente.
5. Generar entornos ordenados y de apoyo que beneficie el desarrollo del buen funcionamiento del aula respetando tiempos y espacios.



Además y como argumentan Hopkins y Jackson (2003) el grado de efectividad de una escuela en cuanto a la mejora del aprendizaje de los alumnos depende no solo de las características de una organización escolar sino también de las capacidades colectivas puestas en marcha desde la propia comunidad educativa con tal de beneficiar el aprendizaje del alumnado (Fullan, 2006; Stoll, 2009).

También, existen informes de carácter internacional donde afirman como estos liderazgos y su gestión influyen en la calidad del aprendizaje (OCDE, 2013; TALIS, 2014).

Partiendo de lo expuesto, las direcciones escolares son responsables de generar metas y expectativas de aprendizaje en sus alumnos, implantar modelos constantes de retroalimentación en la formación de sus profesores dentro de espacios de colaboración e intervención específicos para ellos (Seashore, 2010).

Llegar al éxito de un liderazgo así se enmarca en una distribución del liderazgo dentro de una comunidad profesional de aprendizaje (Bolívar, 2010). El trabajo tendrá una extensión mínima a 15 y no superior a 25 páginas. El trabajo tendrá una extensión no superior a 25 páginas. El trabajo tendrá una extensión no superior a 25 páginas. El trabajo tendrá una extensión no superior a 7500 palabras.

### **3 Liderazgo Inclusivo y para la Justicia Social**

Partiendo de la premisa de que el liderazgo inclusivo no posee unas características claramente delimitadas, si presenta una fuerte conexión entre liderazgo y diversidad (León- Guerrero, 2012). Es sabido que los centros educativos cada vez poseen un alumnado más diverso, bien sea por alguna necesidad específica educativa, o bien por razones de raza, etnia, religiosas e incluso socioeconómicas.

Por esta razón, resulta necesario que el director y/o equipo directivo trabajen, gestionen y dinamicen procesos de cambio encaminados a dar respuesta acordes a las necesidades de su alumnado, proporcionándoles oportunidades para mejorar sus aprendizajes (Gómez-Hurtado, 2012).

Autores como (Burello, Lashley y Beatty, 2001; Kugelmass y Ainscow, 2004; León- Guerrero, 2001) consideran que la inclusión es algo necesario para la mejora escolar. Esta inclusión debe promoverse desde los equipos directivos, facilitando la justicia social y la participación de todos los implicados en los procesos educativos, dando voz y voto a los docentes, comunidad y los propios alumnos (Gómez-Hurtado, 2012; León- Guerrero, 2012). De igual modo, esta manera de entender el liderazgo posibilita que se lleve a cabo un estilo de liderar u otro, según el contexto o situación, con la finalidad de adaptar las estrategias que mejor funcionen para atender a la diversidad de esos contextos específicos (Kugelmass, 2003; Muijs et al., 2007).



Así, desde la perspectiva del liderazgo inclusivo se fomenta la idea de que el liderazgo no tiene por qué ser asumido exclusivamente por la dirección del centro (Bolívar, 2010), sino que, por el contrario, dadas las responsabilidades que tiene el director (gestión, desarrollo curricular, coordinación, docencia, etc.), resulta necesario que el liderazgo sea un relevo asumido por otros.

Desde la inclusión y el liderazgo de esta se busca el logro de una inclusión real en las escuelas, partiendo del reconocimiento de las diferencias y la diversidad. Como afirma Mulford (2006) liderar desde la inclusivo fomenta la "implantación y continua mejora del aprendizaje en su sentido más amplio (más allá del cognitivo/académico) para todos los alumnos (calidad y equidad), desprivatización de la práctica, colaboración, y una fuerte responsabilidad, a través de un diálogo reflexivo y crítico" (p. 20).

En la misma sintonía de la inclusión y su puesta en práctica desde el liderazgo se encuentra liderar desde y para la justicia social siendo capaz de promover una cultura de trabajo colaborativo y valores compartidos (Murillo, Krichesky, Castro y Hernández-Castilla, 2010), análogas a la creación de comunidades profesionales de aprendizaje.

La justicia social se sustenta en la realidad de los centros educativos, reconociendo la existencia de grupos heterogéneos de alumnos (inmigrantes, pertenecientes a grupos socioculturalmente desfavorecidos, etnias minoritarias, alumnos que presentan algún tipo de discapacidad o necesidad educativa específica) que deben ser atendidos de acuerdo a su diversidad, garantizándoles el acceso y la recepción de una enseñanza de calidad (Ainscow, Booth, y Dyson, 2006).

El liderazgo para la justicia social busca avanzar desde una realidad donde profesionales tratan de luchar individualmente por erradicar la exclusión, hacia una realidad donde todos los participantes del proceso educativo batallen de forma conjunta para acabar con cualquier letargo de exclusión que haya en los centros.

Así lo afirman Murillo y Hernández-Castilla (2014): "los ideales que contribuyen a desarrollar pensamientos, actitudes y actuaciones equitativas, justas e inclusivas no están ligados únicamente a quien ocupa un rol formal o a un individuo en particular, sino que deben ser abordados con la comunidad educativa en su conjunto" (p.24).

En su práctica liderar desde la inclusión y para la justicia social alberga un carácter ético, democrático y participativo que busca la mejora educativa superando las diferencias siendo interpretadas como focos de oportunidades para crecer y hacer sociedades más justas.

#### **4 Liderazgo Resiliente**

Es de saber que son escasos los estudios que abordan la resiliencia desde las direcciones escolares y el liderazgo, con lo cual, que este tipo



de liderazgo esté abalado por la literatura científica es una cuestión emergente presentada hasta el momento.

La resiliencia es un constructo multifacético y dinámico. Es un concepto que proviene de la física, y que con el paso del tiempo diversas disciplinas de las ciencias sociales (desde la psicología al ámbito empresarial y el educativo) se han ido interesando por su estudio con investigaciones de relevancia e impacto.

De acuerdo con Luthar, Cicchetti y Becker (2000: 543) la resiliencia es un proceso dinámico que abarca una adaptación positiva en un contexto de adversidad significativa y el logro de la superación de dichas dificultades.

Desde las direcciones escolares y de forma más concreta desde el papel de director, se cuestionan aspectos como; responder a la realidad de los centros, precisa que se lidere desde un liderazgo que busque la eficacia, promoción y construya culturas acordes a los desafíos propios de cada centro (Hopkins, 2009). La investigación informa contundentemente que los directores de escuela desempeñan funciones que determinan un buen funcionamiento escolar (Bolívar, 2010; Day, et al., 2011; Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins, 2006; Leithwood, 2011; Leithwood y Strauss, 2008; Louis, Leithwood, Wahlstrom y Anderson, 2010; Ulloa y Rodríguez, 2014). Surge por tanto, razones para estudiar la resiliencia desde esta perspectiva, como característica personal en el director de escuela, respondiendo desde la resiliencia a los retos que engloba una dirección, y de otra, transmitir a la escuela esa capacidad mediante vías de actuación propias de un liderazgo.

Por consiguiente, liderar desde la resiliencia supone actuar con optimismo, humor y las fortalezas propias del individuo al servicio de toda una comunidad educativa con la finalidad de afrontar y superar los retos y desafíos de su contexto. Un director que desarrolla resiliencia en su centro es aquel que conoce las debilidades de la organización y busca nuevas vías de mejora a través de redes de apoyo entre los equipos educativos y la delegación de su liderazgo. Es tanto una actitud de nivel personal como un proceso de desarrollo profesional.

Este liderazgo busca mejorar el clima, cultura, promoción escolar y relaciones interpersonales entre los miembros escolares. Estimula el pensar positivamente y responder desde la eficacia ante situaciones desafiantes.

Supone también interpretar los cambios cómo oportunidades de mejora empatizando con el contexto en un tiempo y espacio concreto.

Es apostar por posturas de superación ante situaciones retantes, apoyados en niveles de confianza, perseverancia, orientación al logro y flexibilidad en el funcionamiento de una organización escolar (González, 2010: 45). Desde esta posición se desplaza la mirada hacia



nuevas que den cavidad a la posibilidad (Day y Sammons, 2013; Forés y Grané, 2012), el pensar: "sí se puede".

Las características de un liderazgo resiliente favorece la práctica de dirigir desde unos aspectos pedagógicos sólidos que aglutinan; actitudes cooperativas, emociones resilientes, comportamientos sostenibles que favorezcan procesos de transformación. (Ainscow, Booth y Dyson, 2006; Bolívar, 2010; Day, 2014; Fullan, 2006; Gladwell, 2006; Hargreaves y Fink, 2008; Hopkins, 2009; MacBeath, 2005; Patterson y Kelleher, 2005).

Si bien es cierto que construir un liderazgo resiliente en un centro no supone de por sí, la superación de todos los problemas y la consecución de una escuela digna, justa y equilibrada en resultados, pero ayuda a afrontar las realidades arduas de un modo más pertinente a la posibilidad de éxito.

## **5 Liderazgo distribuido**

Este nuevo modo de entender el liderazgo, ha sido ampliamente estudiado a nivel internacional (Leithwood, Seashore, Louis, Anderson y Wahlstrom, 2004; Leithwood, 2009; Spillane, 2006; Spillane, Halverson y Diamond, 2004) y nacional (Bolívar, 2014).

El liderazgo distribuido parte del denominado liderazgo centrado en el aprendizaje (Bolívar, 2010), cuyos cimientos se asientan en la creencia de que las decisiones tomadas por la dirección, condiciona la visión y el trabajo de los docentes y, por ende, repercute en el aprendizaje de los alumnos (Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins, 2006).

Liderar desde lo distribuido no requiere que el liderazgo sea promovido desde la dirección, sino que puede ser encabezado por cualquier miembro de la organización. Además, este modo de entender el liderazgo no aboga por la existencia de un único líder en el que recae toda la responsabilidad de la dirección, las cuestiones normativas o el aprendizaje del alumnado. Más bien, considera que la responsabilidad del liderazgo debe ser una cuestión compartida (Harris, 2014), porque solo a través del trabajo compartido, la corresponsabilidad de todos por el aprendizaje del alumnado, así como, el diálogo y la colaboración se producirá una mejora escolar.

Concordando con Seashore-Louis y Wahlstrom (2011) para lograr cambios internos que mejoren la calidad de la escuela, se necesita "un liderazgo distribuido o compartido en el que participen todas las partes interesadas en la mejora de los roles junto a un liderazgo instruccional donde los administradores tomen responsabilidad para dar forma a las necesarias mejoras a nivel de aula" (p. 52).

Del mismo modo, el sentido de comunidad en el centro educativo es fundamental para implantar este tipo de liderazgo de manera eficaz (Murillo, 2008) por varias razones. De un lado, los profesionales al identificarse como miembros de un grupo se mostrarán más motivados



para trabajar juntos y por otro lado, también mostrarán un compromiso mayor para trabajar por la causa al ver que sus compañeros trabajan al unísono. Esto dará lugar a que exista una cierta presión positiva entre los miembros de la organización debido al carácter colaborativo de las relaciones que acontecen en una comunidad, ya que el trabajo de unos forzará el trabajo de otros en la consecución de las metas grupales.

En síntesis, este tipo de liderazgo supone un paso más allá del denominado liderazgo tradicional figurado en el director, que quedaba empañado por la cantidad de cuestiones burocráticas a las que tenía que hacer frente. El liderazgo distribuido implica la participación de toda la comunidad educativa en lo relativo a cuestiones normativas y de gestión, pero sobre todo pedagógicas, contribuyendo a la profesionalización docente que, como se ha evidenciado en la literatura (Leithwood y Riehl, 2003; Leithwood et al., 2004), es el factor más influyente en el aprendizaje del alumnado.

## **6 Conclusiones**

Actualmente, las nuevas exigencias demandadas por la sociedad han hecho que se reformulen los roles y competencias de la escuela como institución, así como las relativos a sus participantes. Las orientaciones promovidas por organismos como la OCDE han contribuido a que el foco de atención se sitúe en torno a la figura del director, rediseñando sus competencias y funciones.

El hecho de que cada vez sean más extensas las demandas burocráticas que se le exige al director desde la Administración, ha favorecido la búsqueda de nuevas formas de asumir la dirección y por extensión, el liderazgo, avanzando desde una perspectiva individualista, hacia enfoques más colaborativos, reflexivos y de cohesión social comunitaria.

Además, fruto de los cambios e inestabilidades en las políticas educativas que impactan en los centros haciendo que dirigir una escuela sea cada vez una tarea más compleja. La complejidad que conlleva la asunción de un liderazgo de manera efectiva, en la línea que postulan tanto la investigación como las políticas educativas, desemboca en una reducción de los candidatos dispuestos a asumir ese puesto.

Es por esto que están surgiendo nuevas formas de actuación y estudio en cuanto al liderazgo.

Toda dirección escolar busca y espera entre sus fines de actuación conseguir que su centro educativo funcione acordemente y responda empáticamente a las necesidades que demandan en su organización, colectivo de alumnos, características del profesorado y contexto social. Esta diversidad obliga a que no exista un único modo de entender el liderazgo. Por el contrario, en la mayoría de las ocasiones y con vistas, a



atender a esta heterogeneidad que presentan los centros, coexisten y así debe ser, diferentes tipos de liderazgo (Bush y Glover, 2003). Por ello, ningún tipo de liderazgo hace definir el funcionamiento de una organización escolar bajo un único foco de actuación. ¿Qué quiere decir esto? Que el desarrollo de un liderazgo lleva consigo el desarrollo del otro y viceversa. Ningún liderazgo es único y exclusivo, al contrario todo liderazgo da espacio para el desarrollo de características de unos tipos y otros.

Por tanto, todos los liderazgos aquí expuestos buscan el bien de una comunidad escolar, la consecución de unos buenos resultados académicos, un óptimo funcionamiento de gestión y organización, el reconocimiento personal y profesional de sus profesores, etc.

En definitiva, una buena práctica de liderazgo es aquella que es asumida por el mayor número posible de participantes, posibilitando la fusión en un proyecto común de todos los procesos educativos que en un centro escolar tienen lugar. Por tanto, una práctica eficaz de liderazgo jamás puede ser nutrida desde un único paradigma o posibilidad. Por el contrario, además de sus características intrínsecas, tomará prestado otras pertenecientes a otras modalidades de liderazgo, dando lugar y espacio a construir y dirigir una escuela partiendo de la heterogeneidad que esta presenta con el fin de obtener resultados óptimos no solo a nivel académico sino también humano, social y emocional.



## Referencias Bibliográficas

- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. New York: Routledge.
- Bolívar, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (5), 79-106.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 9-33.
- Bolívar, A. (2010) (Coord.). Dirección pedagógica: un liderazgo centrado en el aprendizaje. (Pp. 41-79). En Manzanares G, A. (2010). *Organizar y dirigir en la complejidad. Instituciones educativas en evolución*. Madrid: Wolters kluwer.
- Bolívar, A. (2010). Liderazgo pedagógico: una dirección para el aprendizaje. *OGE*, 6 (1), 15-20.
- Bolívar, A. (2014). Construir localmente la capacidad de mejora: Liderazgo pedagógico y comunidad profesional. Ponencia presentada en el XIII Congreso Nacional de Investigación educativa, Chihuahua, México.
- Bush, T. y Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts and Evidence*. Nottingham: National College of School Leadership.
- Burello, L., Lashley, C. y Beatty, E. (2001). *Educating all students together: How school leaders create unified systems*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press. DFull.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Qing, G., Penlington, C., Mehta, P., Kington, A. (2009). *The impact of school leadership on pupil outcomes*. National College for school leadership.
- Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Hopkins, D., Qing, G., Brown, E., Ahtaridou, E. (2011). *Successful school leadership linking with learning and achievement*. England: Open University Press.
- Day, C. y Sammons, P. (2013). *Successful leadership a review of the international literature*. Cfbt Education Trust.
- Day, C. (2014). Resilient principals in challenging Schools: the courage and costs of conviction. *Teacher and Teaching: theory and practice*, 20 (5), 638- 654.
- Elmore, R.F. (2008). Leadership as the practice of improvement. En Pont, B., Nusche, D, y Hopkins, D. (Eds.) (2008). *Improving school leadersgip*, 2 (pp. 37- 68). Paris: OECD.



- Forés, A. y Grané, J. (2012). *La resiliencia en entornos socioeducativos*. Madrid: Narcea, SA.
- Fullan, M. (2006). *Turnaround leadership*. Jossey-Bass: San Francisco.
- Gómez- Hurtado, I. (2012). Una dirección escolar para la inclusión escolar.  
*Revista Perspectiva Educativa*, 51(2), 18-42.
- González, R. (2010). Liderazgo resiliente: Un nuevo paradigma en el perfil del líder. *Capital Humano*, 240 (240), 28-30.
- Gladwell, M. (2006). *The tipping point: How little things can make a big difference*. United States of America: Digitex.
- Hallinger, P. & Heck, R. (2009). Distributed Leadership in Schools: Does System Policy Make a Difference? In Harris, A. (2009) (Eds.), *Distributed Leadership: Different Perspectives*. Netherlands: Springer Press.
- Hargreaves, A., y Fink, D. (2008). *El liderazgo sostenible*. Secretaría Técnica, Ministerio de educación política social y deporte.
- Harris, A. (2013). *Distributed Leadership Matters*. Corwin Press.
- Harris, A. (2014). *Distributed Leadership Matters: Perspectives, Practicalities, and Potential*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Hopkins, D. y Jackson, D. (2003). Building the capacity for leading and learning. En A. Harris, C. Day, M. Hadfield, D. Hopkins, A. Hargreaves y C. Chapman (Eds.), *Effective leadership for school improvement* (pp. 84- 104). New York: Routledge Falmer.
- Hopkins, D. (2009). *L'emergència del lideratge del sistema*. Debats d'Educació. Barcelona: Fundació Jaume Bofill – UOC.
- Kugelmass, J.W. (2003). *Inclusive Leadership; Leadership for Inclusion*. Nottingham: National College for School Leadership (NCSL).
- Kugelmass, J. y Ainscow, M. (2004). Leadership for inclusion: a comparison of international practices. *Journal of Research in Special Education Needs*, 4 (3), pp. 133-141.
- Lazaridou, A. y Beka, A. (2014). Personality and resilience characteristics of greek School principals. *Educational Management Administration & Leadership*, 42 (5), 321- 334.
- Leithwood, K. y Riehl, C. (2003, Enero). *What do we already know about successful school leadership?* Paper presented at AERA, Chicago, Estados Unidos.



- Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning: A review of research for the Learning from Leadership project*, New York: The Wallace Foundation.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: what it is and how it influences pupil learning*. London: Department for Education and Skills, DfES.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Seven strong claims about successful school leadership*. Nottingham: DfES/ NCSL.
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas. Aportes desde la investigación*. Chile: Salesianos Impresores.
- Leithwood, K. (2011). Leadership and student learning: What works and how. In J. Roberston and H. Timperley (Eds.), *Leadership and learning* (pp. 41– 55). London: Sage.
- León Guerrero, M. (2001). La dirección de las instituciones educativas y la atención a la diversidad. En P. de Vicente Rodríguez (Eds.), *Viaje al centro de la dirección de instituciones educativas* (pp. 399 – 417). Bilbao: Ediciones Mensajero.
- León Guerrero, M. (2012). El Liderazgo para y en la Escuela Inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 133-160.
- Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K. L., Anderson, S. E. (2010). *Learning from leadership: investigating the links to improved student learning*. Minnesota: The Wallace Foundation.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D. y Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71 (3), 543- 562.
- MacBeath, J. (2005). Leadership as distributed: A matter of practice. *School Leadership and Management*, 25 (4), 349- 366.
- Muijs, D., Ainscow, M., Dyson, A., Raffo, C., Goldrick, S., Kerr, K., Lennie, C y Miles, S. (2007). *Every Child Matters. Leading under pressure: leadership for social inclusion*. Nottingham: National College for School Leadership (NCSL).
- Mulford, B. (2006). Liderazgo para mejorar la calidad de la educación secundaria: Algunos desarrollos internacionales. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 10 (1), 1-22.
- Murillo, F.J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio educativo*, 4 (4e), 1-11.



- Murillo, F.J. (2008). Hacia un modelo de eficacia escolar. Estudios multinivel sobre los factores de eficacia en las escuelas españolas. *Revista electrónica iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (1), 4-28.
- Murillo, F.J., Krichesky, G., Castro, A.M. y Hernández-Castilla, R. (2010) Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4 (1), 169-186.
- Murillo, J., Krichesky, G., Castro, A., Hernández- Castilla, R. (2010). Liderazgo escolar para la Inclusión y la Justicia Social. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4, (1), 169- 186.
- Murillo, F.J. y Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando Escuelas Justas para la Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3 (2), 13-32.
- Northouse, P. G. (2004). *Leadership: Theory and practice*. Sage Publications: Thousand Oaks.
- OCDE, (2014). Panoramas de la educación indicadores de la OCDE 2014. Informe español. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Patterson, J. L. y Kelleher, P. (2005). *Resilient School Leadership: Strategies for turning adversity into achievement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Patterson, L. J., Goens, A.G. y Reed, E.D. (2009). *Resilient Leadership for Turbulent Times. A guide to thriving in the face of adversity*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers, Inc & AASA.
- Robinson, V. (2007). *School leadership and student outcomes: identifying What Works and why*. Winmalee, NSW: Australian Council for Educational leaders.
- Seashore, L. (2009). The role of sensemaking and trust in developing distributed leadership. En A. Harris (Eds.), *Distributed leadership. Different perspectives* (pp. 157- 180). London: Springer.
- Spillane, J., Halverson, R. y Diamond, J. (2004) Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective, *Journal of Curriculum Studies*, 36 (1), 3-34,
- Spillane, J. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Stoll, L. (2009). Capacity building for school improvement or creating capacity for learning? A changing landscape. *Journal of Educational Change*, 10, 115- 127.



## ***Revista Internacional de Didáctica y Organización Educativa***

TALIS (2013). *Estudio Internacional de la Enseñanza y el Aprendizaje. Informe Español*. (NIPO: 030-14-192-6). Ministerio de Educación Cultura y Deporte.

Ulloa, J. y Rodríguez, S. (2014). *Liderazgo Escolar y desarrollo profesional de docentes. Aportes para la mejora de la escuela*. U. Concepción: RIL.