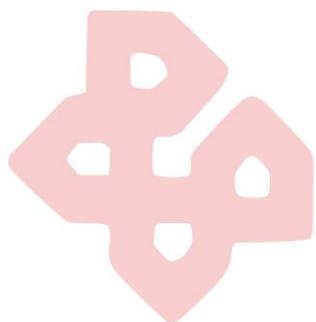




## **ESTILOS DE LIDERAZGO E IMPLICACIÓN DOCENTE EN SECUNDARIA, UNA APROXIMACIÓN (AUTO)BIOGRÁFICA**

*Leadership styles and teacher involvement in secondary school, a (self) biographic approach*



*Miquel Alsina Tarrés y Cristina Mallol Macau*  
*Universidad de Girona*

E-mail: [miquel.alsina@udg.edu](mailto:miquel.alsina@udg.edu);  
[cristina.mallol@udg.edu](mailto:cristina.mallol@udg.edu)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6625-1097>  
<https://orcid.org/0000-0001-6180-6495>

### **Resumen:**

Las formas de liderazgo en los centros de educación secundaria son múltiples y variadas, si bien, en la actualidad, las tendencias más innovadoras pasan por esquemas de funcionamiento de tipo transformativo y distributivo. En el artículo se exploran, como objetivo principal, las relaciones entre el estilo de liderazgo y la motivación del profesorado, vistos como componentes complementarios para incrementar el capital profesional de los centros. Se recurre al método (auto)biográfico, tomando como informante un profesional en el campo, con veinte años de experiencia docente, ejercicio de funciones directivas y formación específica en gestión de centros. Como resultado, se recompone la narrativa extraída de tres entrevistas y del Proyecto de Dirección, construyendo una historia de vida (“biografía”, “diagnóstico”, “misión”, “visión y valores”), con la cual se dialoga desde el análisis interpretativo. Se triangulan los datos del informante con referencias de investigaciones actuales y significativas en el campo, tras lo cual se concluye una estrecha relación entre los constructos “distribución del liderazgo” y “motivación docente”. Se discuten, finalmente, las estrategias y propuestas a implementar, poniéndose en valor dinámicas como la discusión y consenso de objetivos, la colaboración entre toda comunidad escolar y la cultura de trabajo en equipo. Todo ello, en última instancia, con el propósito de una mejora del contexto, la experiencia y los resultados educativos del alumnado.

**Palabras clave:** *dirección escolar; estilos de liderazgo; implicación docente; capital profesional*

## Abstract:

The forms of leadership in secondary schools are multiple and varied, although currently, the most innovative trends go through transformative and distributive operating schemes. The main objective of the article is to explore the relationship between the style of leadership and teacher motivation; both aspects are seen as complementary components to increase the professional capital of the centers. We use an (auto)biographical method, and we have taken, as an informant, a professional in the field, with twenty years of teaching experience, exercising management functions, and with specific training in center leadership. The narrative extracted from three interviews helps to rethink the Management Project. A life story is built ("biography", "diagnosis", "mission", "vision and values"), and dialogue is created to analyse some interpretative aspects. The informant's data is triangulated with references from current and significant research in the field. After the analysis one can infer the outstanding importance of the binomial "leadership distribution" and "teaching motivation". Finally, the strategies and proposals to be implemented are discussed, highlighting dynamics such as the discussion and consensus of objectives, the collaboration between the entire school community, and the culture of teamwork. The ultimate purpose of the study is to improve the context, the experience, and the educational results of the students.

**Key Words:** *school management; leadership styles; teacher involvement; professional capital*

## 1. Introducción

En este artículo analizamos la relación entre la distribución del liderazgo y la implicación del profesorado en los centros de secundaria. Abordamos el tema desde la metodología cualitativa mixta secuenciada, empezando con una revisión teórica que coteje la unidad relacional de los elementos del estudio (liderazgo e implicación docentes), siguiendo con una segunda parte basada en la narrativa autobiográfica, en la que se propone, como resultado del proceso, la elaboración de historias de vida nutridas de la experiencia profesional, en una dinámica en la que una voz narra y la otra analiza, interpreta y reconstruye.

Desde un punto de vista temporal, nos interesa enfocar el tema con una mirada que abarque los diferentes tiempos de pasado, presente y futuro. La metodología adoptada tiene, así mismo, como estrategia fundamental, el relato triangulado, complementando la historia de vida con el relato de otros referentes bibliográficos de marcada actualidad y significación en el campo, con el fin de "inscribir el relato en el contexto" y "escenificar las voces" que componen nuestra reelaboración biográfica (Bolívar, 2019: 59). Esta elección metodológica, no exenta de riesgos, se basa en la convicción sobre la pertinencia de aprovechar las experiencias vividas desde el propio ámbito profesional, así como la consistencia de esta línea metodológica, con importante fundamentación y trayectoria en nuestro país (véanse, por ejemplo, las revisiones del paradigma y recopilación de referentes en Huchim & Reyes, 2013; Bolívar, 2014; Bolívar & Domingo, 2018).

Escuchar, recoger y analizar relatos de vida, y -como investigador- reescribir "historias de vida" es una línea de investigación en España cada vez más potente, formará parte de la reflexión pedagógica en las próximas décadas para comprender el mundo de la docencia. (Bolívar & Domingo, 2018:809)

Las instituciones educativas y sus liderazgos deben estar abiertas y ser adaptables a la realidad que los contextualiza, por eso sus formas de organización constituyen una dimensión cambiante por definición, aspecto que conlleva ventajas e inconvenientes. Ventajas como la capacidad ante la ineludible obligación de ajustarse al cambio: a nuevos requerimientos administrativos, a nuevas maneras de gestionar el centro, a nuevas demandas según las necesidades, intereses y prioridades de los padres, alumnos y sociedad en general. También inconvenientes como la dependencia de las organizaciones educativas a las decisiones sociopolíticas del momento. Si bien los proyectos de dirección, requeridos por la administración, han mejorado la planificación de los centros, una autonomía limitada y la inestabilidad del personal docente, hacen que las instituciones escolares puedan ser percibidas como poco creíbles. Es por este motivo que, para contrarrestar esa realidad altamente cambiante, debe darse un muy buen nivel de cooperación entre todos los agentes (emisores, receptores y gestores) para que emerja el carácter propio y la institución se desarrolle de forma estable.

Comprender y conocer las instituciones y pensar en su mejora supone tener muy presentes los objetivos, las estructuras y los propios sistemas relacionales. En la actualidad, toda organización, en especial toda institución educativa, incluye entre sus objetivos de gestión adoptar buenas prácticas que satisfagan y enriquezcan su capital humano y profesional. Compartir decisiones de centro y asumirlas como propias puede ser el eslabón definitivo para interiorizarlas y cumplirlas. Por tanto, los centros educativos, como organizaciones sociales, deben fomentar relaciones fluidas, distendidas y fructíferas entre sus miembros, para conseguir crear un clima de centro propicio a la transformación y desarrollo de la institución. En ese sentido, la comunicación e interacción entre los integrantes de un colectivo profesional como el de los enseñantes, supone un elemento esencial en las bases psicosociales del mismo. Si estas bases son sólidas, la institución será vista por sus integrantes, no solamente como un lugar de trabajo sino, así mismo, como un lugar de formación continua y de crecimiento profesional.

## **2. Marco teórico. ¿De qué ideas partimos?**

El éxito de una organización depende de múltiples factores, de la estructura de esta, de sus productos, de sus procesos, pero el valor más importante es el capital humano. Según Casas (2016), los miembros de una organización, sus capacidades, actitudes y valores, son el factor más determinante para el éxito y alcance de sus objetivos. El capital humano en un centro educativo se constituye del equipo docente, los alumnos, los padres y madres, el personal de administración, y de toda la sociedad que les rodea, que, de una manera más o menos directa, afecta al desarrollo de las actividades de la institución. Parecería lógico pensar que, en consecuencia, resulta conveniente avanzar hacia una visión inclusiva y distribuida de las responsabilidades en el funcionamiento de todo centro escolar. Nos centramos, en primer lugar, en interrelacionar los constructos "satisfacción laboral", "ambiente o

clima escolar" y "rendimiento profesional", vinculándolos a los parámetros de satisfacción laboral docente e implicación profesional. En segundo lugar, abordaremos diferentes concepciones entorno la distribución o compartición de espacios de liderazgo en centros de secundaria.

El concepto de "satisfacción laboral" se vincula a la importancia del trabajo como forma de realización individual y, en consecuencia, a cómo este afecta al bienestar de las personas (Griffin, 2010). Mientras que algunos autores dan más relevancia a cómo la salud influye en el trabajo, otros enfatizan la idea de que es el trabajo lo que mayoritariamente condiciona la salud de los seres humanos. Hoppock y Odom (1940) fueron los primeros pioneros en hablar de satisfacción laboral y poner de relieve su importancia, tanto a nivel personal como profesional. En principio, el estudio se focalizó en las supuestas consecuencias positivas o negativas que podría tener sobre el rendimiento en las empresas, seguidamente, en la necesidad de mejorar la adaptación de los profesionales en las organizaciones y, finalmente, en el valor del concepto en si mismo (véase también Álvarez, 1992).

Iraiza y Morillo (2006) definen la "satisfacción laboral" como una respuesta afectiva, resultante de la relación entre experiencias, necesidades, valores, expectativas, y la percepción de las propias condiciones de trabajo. Podemos deducir que este concepto es multidimensional y engloba varios aspectos: los cognitivos, los afectivos y los comportamentales. La faceta cognitiva es el resultado de las percepciones del trabajador basadas en su tarea: las condiciones intelectuales necesarias para llevarla a cabo y las habilidades requeridas susceptibles de mejora, los objetivos compartidos a alcanzar, que en la Figura 1 denominamos "trabajo estimulante". La percepción afectiva resulta del sentimiento, estado emocional y de bienestar que experimenta cada individuo en su trabajo: la relación personal entre grupos y compañeros de trabajo, las políticas de la organización, las directrices institucionales, aspectos que en la Figura 1 denominamos "ambiente o clima adecuado". Finalmente, el bloque comportamental se refiere a la actitud del trabajador con su trabajo, la predisposición individual a aplicarse e implicarse en su posición: la efectividad, la eficiencia y la eficacia; ámbito que hemos denominado "rendimiento profesional".



Figura 1. Constructos que enmarcan la satisfacción laboral docente (elaboración de los autores).

El cuadro conceptual que se ha creado expresa que, en el abordaje de la satisfacción laboral, resulta pertinente la inclusión de ámbitos de análisis diversos. Una satisfacción profesional adecuada produce un alto rendimiento, entusiasmo, optimismo y una mayor identificación con la organización. A su vez, como elemento catalizador del rendimiento profesional y del clima de centro, debe considerarse clave la gestión educativa impulsada desde la dirección de cualquier centro docente, que debería tender hacia el liderazgo pedagógico en todas sus dimensiones (Bolívar, 2019).

Se reconocen, tradicionalmente, diversos tipos de liderazgo en las instituciones educativas (Segiovanni, 1984; Leithwood et al., 1990). Entre estos escogemos tres modelos de características contrastables (situacional, transformacional y distribuido) para analizarlos tras una adaptación de las categorías de Kofman (2001).

Tabla 1:  
Comparativa de tres modelos distintos de liderazgo (elaboración propia).

	Liderazgo situacional	Liderazgo transformacional	Liderazgo distribuido
<b>Visión del líder</b>	Tiene su visión que cambia según la situación y actúa en consecuencia	Tiene su visión, le importa la de los demás y actúa intentando dinamizar	Tiene su visión que comparte y discute y el líder mismo o alguien afín actúa en consecuencia
<b>Continuidad en el tiempo</b>	Fuerza	Es difícil mantener la motivación	Depende no solo del líder, sino del equipo
<b>Habilidades</b>	Dependiendo de la situación despliega sus habilidades	Intenta involucrar en objetivos motivantes	Sus habilidades las comparte con el grupo
<b>Aprendizaje</b>	Aprendizaje situacional	Aprendizaje	Aprendizaje cooperativo

		transformacional	
<b>Emocionalidad</b>	Implicación emocional supeditada a la tarea	Muy alta implicación emocional	Alta implicación emocional
<b>Compartir/delegar</b>	Depende de la situación o contexto	Depende del interés que perciba en los demás	No le cuesta delegar
<b>Compromiso</b>	Alto compromiso con la institución educativa		
<b>Control</b>	+++Control	++Control	+Control
<b>Barreras</b>	Grado de autoridad	Grado de implicación	Relación líder-seguidores
<b>Tareas</b>	+++Estructuradas	++Estructuradas	+Estructuradas

El liderazgo situacional, según reportan Hersey y Blanchard (1996), es un modelo mediante el cual el líder adopta diferentes actitudes dependiendo del contexto y del momento en que debe actuar; es decir, interactúa según las tareas y según los interlocutores. En este tipo de liderazgo, el directivo tiene un grado de autoridad elevado y el grado de control que ejerce el líder es muy superior al de otros tipos de liderazgo. Una de las desventajas más importantes de este modelo es la poca implicación emocional del trabajador y, como consecuencia, la percepción de que la organización y funcionamiento del centro es solamente un espacio para realizar una obligación.

Del liderazgo transformacional, destacaremos que el líder recurre a la persuasión, el idealismo y el entusiasmo para estimular todas las potencialidades de los agentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Leithwood et al., 1995). Aparentemente, para que este tipo de liderazgo sea efectivo se deben transmitir altas expectativas, a su vez fortalecer la relación interpersonal entre los miembros del claustro, y ofrecer modelos adecuados que incidan en la motivación del colectivo (Leithwood, 1992). Uno de los mayores inconvenientes de este modelo de liderazgo es el agotamiento ante la carga de trabajo que recae sobre el líder y el riesgo de frustración ante una posible falta de resultados.

La idea básica del liderazgo distribuido, según Harris y Chapman (2002), es establecer la confianza entre los profesionales para que asuman responsabilidades a fin de deconstruir su conocimiento, desestructurar tareas enquistadas en el tiempo, y co-construir asumiendo roles de responsabilidad dentro de la organización, proponiendo nuevos esquemas y modelos de enseñanza-aprendizaje. El liderazgo distribuido no consiste simplemente en asignar o delegar tareas de responsabilidad a los demás, sino aprovechar sus capacidades, destrezas, esfuerzo e ilusión para crecer individualmente y como grupo (Murillo, 2006). Los docentes, a través de este enfoque, desarrollarán necesariamente conocimiento y capacidad de trabajo conjunto. Spillane (2006) recuerda que este tipo de liderazgo resulta de la perfecta interacción entre líderes, colaboradores y contexto de escuela. A su vez, uno de los mayores retos de este tipo de liderazgo es encontrar las vías de interacción entre la amalgama de profesionales distintos que conviven en los centros docentes. Gronn (2002) estima que hay dos perspectivas del liderazgo distribuido, la agregada y la holística. La agregada se entiende como la suma de conductas de liderazgo de diferentes individuos integrantes de la organización, es decir, todos los miembros de

una organización pueden asumir posiciones de liderazgo. La holística, por otra parte, abarca la delegación, el intercambio, la colaboración y la democratización del liderazgo y este se manifiesta en forma de funciones compartidas. Siguiendo algunos de los numerosos autores que se han interesado en este enfoque, se podría concluir que el liderazgo distribuido está estrechamente vinculado al desarrollo de valores como la colaboración, la participación y la democracia (Vroom & Yago, 1998; Wallace & Chen, 2006; Abu-Hussain, 2014).

Moral et al. (2016) concluyen, en un estudio sobre 24 centros de secundaria de la provincia de Granada, que en las direcciones de los centros predomina el liderazgo burocrático, donde la responsabilidad recae en el director, que ejerce su estatus, generalmente, de manera solitaria o apoyado solamente por su equipo directivo. Muchos centros tienen dificultades estructurales y culturales y, por tanto, es muy difícil adoptar una aproximación colectiva en la dirección. Asimismo, aunque el último informe de la Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2018) indique que se está produciendo un cambio en las direcciones de los centros docente, que se centran menos en tareas administrativas y más en la enseñanza y la colaboración entre profesionales, no es aun posible afirmar que nos encaminemos, en conjunto, hacia la construcción de una comunidad profesional de aprendizaje, porque queda pendiente un cambio en profundidad en la cultura organizativa de nuestras instituciones (Antúnez & Silva, 2018).

Leithwood et al. (2020) han revisado recientemente sus “Siete principios clave sobre liderazgo escolar”, artículo de gran impacto, publicado originalmente en 2008. Entre las siete afirmaciones que los autores argumentan y justifican, la segunda hace referencia a un repertorio de buenas prácticas en las que coinciden los líderes escolares exitosos, agrupadas en cuatro categorías y veintiuna prácticas específicas. Entre el listado de las denominadas “prácticas específicas de liderazgo”, reproducimos una selección de estas prácticas agrupadas en torno a los dos constructos.

Tabla 2:  
*Prácticas específicas referidas a distribución de liderazgo y vinculadas a la implicación docente (adaptación de Leithwood et al., 2020).*

	Liderazgo distribuido	Implicación profesorado
<b>Prácticas específicas de liderazgo</b>	Construir una cultura colaborativa y distribuir el liderazgo	Construir una visión compartida
	Estructurar la organización para facilitar la colaboración	Estimular el crecimiento de capacidades profesionales del personal
		Identificar objetivos a corto plazo específicos y compartidos
		Establecer relaciones de trabajo productivas con representantes de los profesores
		Amortiguar las distracciones del personal desde su trabajo instruccional

Sin dejar el mismo artículo, debemos hacer referencia a la cuarta afirmación, que originalmente anunciaba que “los líderes escolares mejoran la enseñanza y el aprendizaje indirectamente y más intensamente a través de sus influencias en la motivación, habilidades y condiciones de trabajo del personal” (Leithwood et al., 2019: 6) y que en su revisión desplaza el foco del anunciado hacia la implicación de la familia en el proceso educativo de los alumnos. También resulta pertinente reproducir la reformulación de la afirmación número 5, que indica en su revisión que “El liderazgo escolar puede tener una influencia especialmente positiva en los logros de la escuela y de los estudiantes cuando es distribuido”, y la siguiente, en la número 6, que lo matiza diciendo que “Algunos patrones de distribución son más efectivos que otros” (Leithwood et al., 2019: 9)

Otros trabajos que nos invitan a vincular las prácticas de liderazgo con la implicación del profesorado son, por ejemplo, la investigación de Pàmies-Rovira et al. (2016), en la que se pone en evidencia, con relación al éxito escolar del alumnado, la necesaria sintonía -también interdependencia- entre el liderazgo pedagógico y la implicación del profesorado en el proyecto del centro. En el estudio de Zahed-Babelan, Moeinikia y Sharif (2019) se vinculan los dos elementos (liderazgo e implicación) a un constructo superior constituido por la “cultura de centro”, elemento al que se suman dos aspectos más que tienen también un peso específico: los procesos de empoderamiento y las características específicas del empleo o desarrollo laboral. Para que el liderazgo distribuido sea posible se requiere una formación, no solamente de los equipos directivos, sino también del profesorado en general, de los padres y del personal de administración y servicios. Dicha formación no puede ser solo inicial, sino que debe ser permanente y sumativa, ahondando en la conciencia de la implicación social. Requiere reforzar el compromiso de mejora de todos los agentes de la comunidad educativa, afrontar el cambio y la innovación. También resulta conveniente ser consciente de las dificultades, según Murphy (2009) muchos docentes prefieren unas rutinas estables a dinámicas más cambiantes, rechazando incluso la implementación de nuevos roles de liderazgo que soliciten su participación. En la misma línea, Torres y Flores (2014) especifican que una de las tareas pendientes de los sistemas educativos es crear una comunidad profesional de aprendizaje que pueda dinamizar el cambio. Así pues, aunque haya directivos que promuevan una nueva práctica de liderazgo, se requiere, en el fondo, de una nueva cultura de cooperación para el cambio y la democratización de las instituciones (véase, por ejemplo, Gale & Densmore, 2007; Levenson, 2014).

### **3. Enfoque (auto)biográfico: método y resultados**

Se ha escogido como método de investigación el estudio de narrativas, enfocado y enmarcado en la narración autobiográfica. Para ello se ha seguido la secuencia de trabajo propia de esta opción, consistente en la identificación del informante, la realización de varias entrevistas semiestructuradas (grabadas y transcritas), el análisis del material y la redacción del informe. Al tratarse de un esquema basado en un único narrador, se han tomado diversas medidas para hacer



frente a los principales retos a los que se enfrenta esta opción metodológica, a saber, garantías de confiabilidad y objetividad, perspectiva de generalización y proceso de validación (Pinnegard & Daynes, 2006). Asumimos que “una historia de vida no es solo una recolección de recuerdos pasados (reproducción exacta del pasado), ni tampoco una ficción, es una reconstrucción desde el presente (identidad del yo), en función de una trayectoria futura” (Bolívar et al., 2005: 3).

Para la elección del informante, aspecto largamente valorado y meditado, se ha procedido con criterios de proximidad y pertinencia. Por una parte, se da el conocimiento detallado de la trayectoria profesional del informante, prestigiada por la riqueza de su experiencia y, a la vez, con proyecto de futuro y potencial para aportar un proceso identitario maduro y complejo. Por otra parte, se corresponsabiliza al narrador en la elaboración y autoría del informe como garantía de validación del trabajo interpretativo, que parte de un análisis del contenido, tematizando y categorizando la información. Ambos protagonistas/autores, informante e intérprete de las narraciones, han compartido filiación y experiencia en la profesión, lo cual se presenta como una fortaleza ante el objetivo de “reducir cualquier daño potencial a través del uso inadecuado del lenguaje y la tergiversación de los eventos observados” (Bold, 2012: 67).

Metodológicamente, planteamos la toma en consideración de dos narrativas procedentes del informante, que, en el proceso de análisis e interpretación, se triangulan con documentación de validación y contraste. Las dos narrativas proceden, en primer lugar, de una sucesión de tres entrevistas (E1, E2 y E3), dos en profundidad y una última aclaratoria, y, en segundo lugar, del “Proyecto de Dirección” (PD) elaborado por el informante en el contexto de superación de un máster universitario de habilitación para la gestión de centros educativos. Como afirman Bolívar y Domingo (2018: 708), el método (auto)biográfico narrativo “está abierto a desarrollos ciertamente personales, a un constante cuestionamiento y siempre en (re)construcción, por temática, informante, contexto, escenario de dramatización del relato y su posterior discusión”. En esta encrucijada de posibilidades, nos apartamos del relato-monólogo, nostálgico e ilusionado, de Sánchez-Enciso (2010) para replicar un modelo más cercano al diálogo interpretativo de Vega (2018), entendemos que más acorde con el objetivo del artículo, enunciado en la introducción.

Junto al encuadre temporal, que enmarca el informe desde una imaginaria “línea del tiempo”, hemos tematizado los datos sujetos a análisis e interpretación bajo estos cuatro apartados: biografía, diagnóstico, misión, visión y valores. Adoptamos y extraemos de las narraciones del informante fragmentos a los que atribuimos la categoría de “saberes de experiencia” (Delory-Momberger, 2014). En consecuencia, abordamos la reconstrucción biográfica como juego de intersubjetividades que emerge esencialmente de la persona y de su testimonio (Bolívar & Domingo, 2006), reelaborando e interpretando los datos en la parte analítica, en triangulación con referencias académicas, para construir un relato dialogado entorno al estilo de liderazgo y la implicación del profesorado, tema

central del artículo. Lo que sigue pues a continuación es el compromiso entre la descripción y el análisis, en búsqueda, no tanto de su categorización o representatividad, sino de “la pertinencia y la coherencia del argumento presentado, que configuran la credibilidad y plausibilidad del relato, dentro del contexto y grupo social de referencia” (Bolívar, 2012: 91).

### 3.1. Biografía

Informante: [E1.a]. Mis primeros diez cursos como docente de lenguas extranjeras los ejercí en un centro concertado, de raíz cristiana. Después aprobé las oposiciones y trabajo en la educación pública desde hace ya doce años, repartidos en dos institutos muy cercanos geográficamente, pero de tipología de alumnado muy distinta. En el centro concertado el ambiente de trabajo era regular, muy formal, echaba en falta soporte afectivo entre el profesorado y poca iniciativa para innovar y hacer cambios. La dirección era muy tradicional, preocupada principalmente por la imagen del centro. Podríamos decir que todos los esfuerzos iban encaminados a ese fin. En positivo, tengo un muy buen recuerdo del alumnado, y las familias estaban muy implicadas. En ese contexto realicé el doctorado y conseguí crear un proyecto de intercambio internacional entre alumnos de 4º curso de ESO. Esto último después de varios años “peleándome” con la dirección. En los institutos este tema (proyectos e intercambios) ha sido más fácil (con las direcciones), aunque siempre surgen dificultades, pero el tema me apasiona. Actualmente incluso con exceso, este curso tenemos en activo tres proyectos Erasmus y dos intercambios internacionales que gestionamos desde mi Departamento.

[E2.a] Cuando empecé en el primer instituto, por un lado, noté una pérdida de identidad, el centro era mucho mayor en número de alumnos y de profesores, por otro lado, la dirección era más permisiva y me sentí más libre para hacer y decidir cómo hacer las cosas. Entonces, hablábamos y decidíamos muchas de las cosas a nivel del Departamento de Lenguas, que coordiné durante varios cursos. En mi segundo instituto, definitivo hasta el momento, he asumido el cargo de jefe de estudios, esto ha supuesto mucha más implicación en la dinámica del centro, pero también un cambio de relación con los compañeros. He perdido la relación de igual a igual, me toca tomar decisiones y, sobretodo, empujar para que se hagan las cosas. Me gusta repartir responsabilidades, pero a menudo es frustrante ver como falta implicación y ganas de arrimar el hombro.

Análisis interpretativo: Abordaremos el análisis de estas citas de encuadre biográfico empezando con una confrontación con algunas ideas de Ivor Goodson, figura principal entre los avaladores del método basado en las historias de vida. De éste adoptamos, de forma muy consciente, la advertencia sobre el riesgo de ceñirse al conocimiento personal y práctico perdiendo el vínculo con el conocimiento teórico y contextual (Goodson, 2003). Así, diremos, siguiendo con este referente, que la historia de vida que construimos aspira al tránsito de lo personal y práctico a lo social y político. Por esta razón centramos el análisis en el eje fundamental que es la coexistencia de tipologías de centros -públicos, privados o concertados- como determinante que articula importantes variables y encrucijadas en las carreras

profesionales de los docentes en nuestro país. A ello vinculamos la coexistencia de diversidad de culturas y formas organizativas, dinámicas e idearios relacionales entre profesorado y de vinculación de estos con contextos también múltiples y diversos. La elección, voluntaria o fortuita, sobre el centro de trabajo y un eventual cambio de destino; el tránsito entre el sector privado y el público -raramente a la inversa-, a través de los procesos selectivos (oposiciones); la asunción o el rechazo de un cargo directivo; marcan etapas precedidas de decisiones profesionales no siempre fáciles. En este contexto, aspectos como la gestión del liderazgo y del capital profesional en los centros son constituyentes y precursores de momentos críticos que el profesorado aborda a lo largo de su trayectoria. Tomas de decisiones que dan sentido a esa visión sobre la necesidad del profesorado de “construirse su propia vida”, envuelta en un proyecto permanente de reflexión y debate consigo mismo (Bolívar & Domingo, 2019:52).

Del perfil biográfico del informante destaca la asunción de cargos de coordinación y dirección intermedios. En este sentido, interesa señalar estudios recientes que han evidenciado el importante papel que juegan estos nombramientos en la dinamización y reparto de responsabilidades en la coordinación pedagógica de los centros de secundaria (véase la revisión sistemática de García-Martínez & Martín-Romera, 2019; y muy en especial la tesis doctoral de García-Martínez, 2019). En concreto, a diferencia de la educación primaria, con una cultura más claustral, en la educación secundaria cabe destacar las dinámicas generadas en torno a los departamentos, sobre cuyos responsables recaen funciones tan diversas como consensuar y decidir, en el si de su unidad, la elaboración o revisión de las programaciones anuales, la integración y orientación del profesorado temporal o recién incorporado, la gestión de los espacios de docencia específicos, entre otras muchas cuestiones.

### 3.2. Diagnóstico

Informante: [PD.a] Como se ha explicitado anteriormente, la dirección del trabajo actual en mi instituto va encaminada hacia el trabajo por proyectos o ABP. Aunque este hecho aún no está registrado en el PEC (Proyecto Educativo de Centro), los equipos docentes y los departamentos se han puesto de acuerdo este año para que el próximo curso se empiece a trabajar por un cambio metodológico importante a nivel de centro. Este hecho puede suponer un paso hacia una pequeña innovación educativa sobre el qué enseñar y cómo hacerlo. El cambio ha sido propiciado porque en nuestro centro hacemos intercambios metodológicos, a nivel europeo, enmarcados en proyectos Erasmus, que han actuado con efecto multiplicador sobre todo el claustro del instituto. De momento, este año, ya hemos ajustado las programaciones para que las metodologías de los diferentes departamentos didácticos no sean tan dispares y se acerquen el máximo entre ellas.

[E1.b] El claustro del instituto, en general, está poco motivado para el cambio y la innovación, supongo que por la gran cantidad de carga administrativa que se ha

de gestionar y que viene impuesta desde inspección, además de los constantes cambios en educación que requieren un esfuerzo extra para adaptarse. Actualmente estamos a la espera de la nueva orden de evaluación que tenía que salir ya durante el mes de septiembre y que aún no ha salido. Desde el Departamento de Educación nos están ofreciendo “píldoras formativas” voluntarias para poder ir asimilando los cambios que esta orden conllevará. Todo este esfuerzo, juntamente con el papeleo, el estrés del día a día y los cambios constantes en el claustro de profesores, hace que los profesionales estén más desmotivados que no animados para poner en marcha nuevos proyectos.

[E2.b] En cuanto a la satisfacción de la comunidad educativa, como ya dije, quiero remarcar que el claustro tiene divisiones por desavenencias, diferentes grados de implicación profesional, distancias ideológicas demasiado grandes y problemas interpersonales. La consecuencia inmediata es que, si no se cree en el equipo, éste difícilmente mejorará. Este hecho se acaba convirtiendo en un ciclo vicioso difícil de superar. Es cierto que hay docentes, con muchos años de experiencia, que no tienen ganas de cambiar absolutamente nada de lo que han estado haciendo durante los últimos cursos, pero aquí es donde un liderazgo transformacional con gente con empuje y ganas de innovar los podría hacer mover de su zona de confort.

Análisis interpretativo: Gale y Densmore (2007) han conceptualizado el término “estrategias posibilitadoras” para incluir aquellas acciones y decisiones que toman los líderes para empoderar a los individuos de sus organizaciones. No se trata, pero, de un empoderamiento individual sino de una dinámica inclusiva, basada en el fomento de la interrelación entre los individuos del colectivo receptor de un liderazgo que, en este caso, responde a la denominación de “democrático”. En este contexto, las orientaciones relatadas en la primera narración (PD.a), describe una apuesta por la acción transformadora, centrada en la metodología de centro, como motor de cambio de dinámicas organizativas, curriculares y relacionales. El fragmento que sigue (E1.b) es reflejo de la desconexión entre las políticas educativas y sus destinatarios, hecho que supone un importante elemento de tensión en las carreras profesionales de los docentes e, igualmente, en los vaivenes de la gestión de los centros. Junto a la sensación o evidencias de falta de conocimiento sobre el contexto educativo real por parte del legislador, la profesión docente achaca el cambio normativo, a menudo, a caballo de modas pedagógicas o escenarios políticos cambiantes. En este entorno de descontento, a menudo cronificado, incidir en la motivación y la satisfacción laboral del profesorado se convierte en un elemento ineludible y de supervivencia. En línea con la narrativa del informante, resulta sugerente la búsqueda de dinámicas transformadoras de prácticas automatizadas y mecánicas, a la vez que se implementan estrategias para compartir espacios de liderazgo, pues parece evidente afirmar, con Bolívar (2019: 203) que “los posibles efectos del liderazgo escolar son, pues, indirectos o mediados por el clima escolar y la cultura de trabajo de los docentes”, o dicho de otra forma, asumir el liderazgo pedagógico y concebir el centro como una “comunidad profesional” son elementos que deben conjugarse necesariamente si, como debería ser, el objetivo final es la mejora de resultados de aprendizaje del alumnado (Robinson et al., 2014).

### 3.3. Misión

Informante: [PD.b] En el instituto queremos tener presente, primeramente, que los centros educativos deben responder a las demandas de los usuarios (padres, alumnos y profesores) y de la sociedad donde están enmarcados y, además, anticiparse a sus realidades contextuales. Definitivamente, creo que los centros docentes deben ser permeables, flexibles y creativos para promover la socialización y desarrollar personal e intelectualmente a los miembros que los forman y eso es lo que se ha pretendido con este proyecto.

[E1.c] A partir de una encuesta que realicé a todo el claustro del instituto, hará año y medio, mientras hacía el Máster de Dirección, pude constatar que la satisfacción laboral docente de los profesores del centro no era muy alta. A partir de aquí he planteado y hemos iniciado cambios en búsqueda de mayor integración de los profesionales, la capacidad para readaptarse a situaciones de cambio, niveles de sintonía entre miembros del claustro, la capacidad de dinamización del equipo docente, o la implicación en nuevas iniciativas.

Análisis interpretativo: Para cuantificar el grado de implicación y compromiso de los integrantes de una organización se recurre, en muchos casos, a la recogida de indicadores (en educación, por ejemplo, encuestas de docencia) sobre la satisfacción de los usuarios. En vez de esta fórmula indirecta, se puede indagar preguntando directamente a los empleados, como ha hecho el informante, a los profesores en su caso. Hay que apuntar, en general, una baja actividad de la administración en la evaluación del profesorado en secundaria. Esta debería recaer, principalmente, en la figura de la inspección, compartiendo procesos y resultados con la dirección de los centros y, en última instancia, con toda la comunidad. Los resultados obtenidos por Torres (2010) en una amplia muestra de docentes andaluces, demuestran, en este aspecto, una baja satisfacción del profesorado en relación con la Supervisión Educativa y, en general, con la estructura administrativa que gestiona la etapa. La situación descrita en los fragmentos anteriores refleja la iniciativa tomada desde figuras directivas intermedias (jefe de estudios) que conjuga la evaluación de la satisfacción del profesorado con la construcción de una identidad compartida, elemento que podemos denominar “misión”. En la búsqueda de conexiones entre la acción directiva y la implicación del profesorado, Zahed-Babelan et al. (2019) remarcan la importancia de que la dirección escolar tome la iniciativa en procesos formativos orientados al profesorado, desarrollando a su vez estrategias de colaboración e instaurando una función de liderazgo compartido. En el mismo sentido, Gallegos y López (2019) han modelizado las variables de causa-efecto entre la distribución del liderazgo y el compromiso organizacional de los docentes, que a su vez aumenta o disminuye el sentido de eficacia de estos respecto al desempeño de sus funciones.

### 3.4. Visión y valores

Informante: [E2.c] Para llevar a cabo un modelo de participación de red como me gustaría en el Instituto, necesitaríamos introducir varios cambios. Primeramente,

el liderazgo del instituto es situacional y debería cambiar a liderazgo distribuido pasando, antes, por el liderazgo transformacional para implicar y motivar más a los compañeros docentes. A partir de la implicación de los docentes, tal vez el alumnado también participaría más de las actividades de centro y, al mismo tiempo, animaría a los padres a involucrarse más en el día a día. Este, pero, es un proceso largo en el que se ha de convencer a personas externas al centro educativo, las familias, de que tienen mucho que aportar a la institución.

[E3.a] La idea básica de este tipo de liderazgo es confiar los unos en los otros y dar responsabilidades a fin de desestructurar tareas, que se cojan roles de responsabilidad y que se propongan nuevos esquemas y modelos a seguir. Los docentes podrían desarrollar conocimiento y capacidad a través del trabajo conjunto, pero este trabajo se lo deberían hacer completamente suyo y, actualmente, con la contextualización observada al inicio de las actividades, se puede comprobar que esto no es así.

[PD.c] Un motor para dinamizar el claustro en sentido positivo, de colaboración y no de competición, puede ser dar sentido y significado a lo que se hace entorno a objetivos compartidos. Si se siguiera este modelo, siguiendo la reforma expuesta anteriormente, se aumentaría la autoconfianza del profesorado y, asimismo, los alumnos se interesarían más por todo lo que sucede en el centro educativo, incluido su propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

Análisis interpretativo: Más allá de la gestión del día a día, de planificar curso a curso, los centros necesitan de un plan de ruta a medio plazo, una “visión”. Los fragmentos de entrevistas (E2.c y E2.a) transmiten la voluntad de acción para introducir elementos de cambio. Se apuntan objetivos de liderazgo transformacional que se sabe, conscientemente, que no serán de aplicación inmediata y, menos aun, de resultados seguros o tangibles. Buscar, esperar o exigir, según el caso, la implicación de los docentes ha pasado a ser uno de los ejes clave en la gestión pedagógica de los centros de secundaria. Como apunta Bolívar (2019), el liderazgo educativo debe ser proactivo en influir en el comportamiento de sus miembros con el fin de aunar capacidades y consensuar objetivos. La narrativa reproducida destaca por su voluntad inclusiva, con vocación de crear comunidad. Y a su vez, se apunta la necesidad de mejora de la autosatisfacción y autopercepción personal del docente, que se suman a otros valores presentes en el texto (confianza, implicación, colaboración...), que se interpretan como aquellos principios constitutivos de las actividades que se plantean.

En el tercer fragmento (PD.c) del apartado, se menciona la variable de la autoconfianza, elemento ligado a la imagen de competencia del docente consigo mismo. Este suponen el tercero de los elementos conjugados en la visión de la informante, la interrelación entre la tríada constituida por su autopercepción de eficacia, la implicación y la satisfacción de los docentes, ha sido analizada longitudinalmente por Granziera y Perera (2019), arrojándose evidencias de interconexión entre ellos, con factores de mediación (por ejemplo, potenciando una

mayor implicación en el trabajo del docente, se obtiene una mayor autosatisfacción laboral, que afecta finalmente la percepción de autoeficacia).

Por último, vincular las implicaciones de un liderazgo más compartido con la mejora en la implicación del alumnado en su propio proceso formativo coincide con los resultados expuestos por Lusquiños (2019), donde se ejemplifica cómo una cultura directiva distributiva incide en la dedicación de recursos, empezando por la implicación del profesorado, a proyectos de mejora educativos. O en los resultados de Ahumada, Maureira y Ascencio (2019: 164), que atestiguan que, para directivos y profesores, “interactuar e influir, de forma compartida y sinérgica, reflejaría lo plausible de contextualizar, diagnosticar y desarrollar capacidades y prácticas de liderazgo permanentemente”. Consiguientemente, continuando con el argumento, se diría que influir y ser influido en el contexto de una misión y visión de centro compartida en torno a los aprendizajes a lograr, debería ser parte de los valores y de la cultura del centro escolar.

#### 4. Discusión

El enfoque institucional y normativo de la administración educativa en Cataluña orienta los Proyectos de Dirección de los centros escolares hacia tres aspectos básicos: (a) la mejora de los resultados educativos, (b) la proyección del centro, y (c) la cohesión social (Cataluña, 2009). Estos objetivos facilitan el establecimiento de líneas de acción coherentes, que se especifican en la programación general anual de cada centro y orientan la actuación de los equipos de docentes. Para conseguir estos hitos, como se ha ido apuntado, la cohesión de los diferentes colectivos que constituyen el centro educativo es básica. En este sentido, los equipos directivos deberían convertirse en una célula de autoformación y capacitación, constituida por personas motivadas capacitadas para analizar, investigar, llevar a cabo y evaluar diferentes situaciones con el fin de mejorar la acción directiva, la distribución del liderazgo y la evaluación formadora y formativa de todos los objetivos propuestos y consensuados. Este hecho permitiría avanzar hacia un grupo directivo cohesionado, con un mejor autoconcepto de los integrantes, hacia un claustro atento a las innovaciones propuestas y participativo, con ganas de hacer sugerencias, de enmendar y pulir aspectos concretos, unas familias implicadas y unos alumnos que se sintieran el centro como propio. Todo esto debe dirigirse hacia una mejora general del nivel educativo, una mayor satisfacción laboral docente y una confianza superior en la organización didáctica y administrativa.

Para encaminarse hacia un centro más vivo y dinámico, con un colectivo que vaya aprendiendo poco a poco y que genere conocimiento, las estructuras organizativas de centro deben ser coherentes. El organigrama vertical, que es actualmente aun dominante en muchos centros, debería reorientarse hacia una estructura organizacional más adhocrática. A través de la adhocracia, como apuntan Birkinshaw y Ridderstrale (2017), se rompen jerarquías, se alienta la colaboración de personas con diferentes habilidades e intereses, pero, sobre todo, se fomenta la creatividad y la participación de todos aquellos con ganas de evolucionar, aprender y

compartir. Esta práctica debería llevar, inevitablemente, a una mejor relación entre los agentes emisores y receptores del acto educativo, y a una asunción de roles de liderazgo dentro de una organización más justa y equitativa del trabajo.

Los resultados de nuestra investigación inciden especialmente en la importancia del clima de centro como eje sobre el cual orbitan las otras piezas fundamentales constitutivas de una cultura colaborativa, vigorizada y productiva. Coincidimos con las conclusiones de Hernández y Medina, cuyo estudio de caso en un centro de secundaria andaluz desvela cómo el predominio de conductas individualistas y la falta de capacidad para el esfuerzo colectivo impiden la profundización en dinámicas conjuntas, a la vez que detectan “falta de estrategias para trabajar mejor con las diferencias” y “falta de estimulación para que los docentes asuman una variedad de roles de liderazgo” (Hernández y Medina, 2014: 509). Entre los datos expuestos en nuestro estudio, se derivan así mismo observaciones semejantes, por ejemplo, cuando se afirma que: “Los docentes podrían desarrollar conocimiento y capacidad a través del trabajo conjunto” (E3.a), pero que en el planteamiento y arranque de las innovaciones se echa en falta, de forma recurrente, más empatía y mejor predisposición.

Cabe decir, así mismo, que la difusión de los datos recogidos e interpretados supone aportar un grano de arena a la “imprescindible reparación y reivindicación de la voz del profesorado” (Domingo & Hernández, 2008: 14), a la vez que asumimos la parcialidad e imperfección del punto de vista sobre el que se basan nuestros análisis y conclusiones. Ante ello, se abren dilemas no resueltos sobre el imprescindible contraste de versiones y experiencias sobre el mismo tema, recoger otras voces sin duda debería ser requisito insalvable antes de avanzar en conclusiones excesivamente categóricas o dogmáticas.

La cultura de centro viene mediada, en buena parte, por la cultura profesional docente, entre las cuales se establece una relación de causa-efecto bidireccional. “La manera de relacionarse y asociarse que se establece entre las personas conforman las relaciones interpersonales y, por ende, la cultura profesional docente en un determinado colectivo” (García-Pérez et al., 2015: 483). Las relaciones interpersonales también han emergido como dimensión priorizada en estudios cualitativos sobre la identidad profesional del docente. Por ejemplo, en el estudio de Gómez-Marí (2020), donde se comparan las cualidades atribuidas con las cualidades exigidas al profesorado de secundaria, se destaca la valoración del colectivo padres-alumnos-profesores respecto las capacidades interpersonales del docente, junto a otra categoría emergente formulada como “compromiso profesional”. Sales et al. (2008), por su parte, han vinculado el análisis de las perspectivas docentes (transmisora o constructiva) en secundaria, con resultados sobre la satisfacción e implicación profesional del docente. Sin fórmulas mágicas ni milagrosas, la gestión del liderazgo se presenta a nuestros ojos como una tercera cultura, proactiva por naturaleza, movilizadora de posibilidades de cambio y transformación en las dinámicas y las actitudes, personales y colectivas.



Si hablamos de relaciones humanas debemos hablar así mismo de conflictos, también dentro del liderazgo distribuido, pues el conflicto es producido intrínsecamente por la gestión del propio poder (Diamond & Spillane, 2016). Los conflictos son un elemento constitutivo de todas las organizaciones y la superación de estos las hace crecer individualmente, como grupo y como institución. Todo el colectivo debe ser consciente de ello, su detección debe impedir que el clima de trabajo se deteriore y la efectividad docente se tuerza negativamente. Por este motivo una perspectiva de futuro efectiva, que aproveche el capital humano y profesional del que todo centro está dotado, debe pasar por la capacidad de trabajo en equipo. Para ello abogamos a considerar como marco mental las “seis Cs” de Campos (2007), que son: complementariedad (cada miembro es necesario en el grupo), coordinación (la actuación de todos los miembros debe ser organizada), comunicación (para coordinar las diferentes actuaciones del grupo, la comunicación debe ser abierta y fluida), confianza (el éxito del equipo debe anteponerse al propio, por eso, no se debe trabajar para destacar sino para complementarse), compromiso (cada miembro se compromete a aportar lo mejor de sí y ponerlo al servicio del proyecto) y cohesión (los equipos más eficientes son aquellos en los que existe gran cohesión entre sus miembros y es una de las funciones más relevantes del líder).

En conclusión, colaboración e implicación: ¿por qué? y ¿para qué? Pues diremos que para superar la inercia de nuestras instituciones educativas o, dicho de otro modo, superar la dificultad y el miedo de replantearnos la escuela, las aulas, el material y las relaciones (inter)personales entre sus miembros. Proponemos, con Armengol (2001), que debemos tender hacia una cultura radical de la colaboración para que nuestros centros educativos sean más anuestrados, más creativos, innovadores y, sobre todo, ricos en ideas con potencial y capital humano para su desarrollo. Efectivamente, nuestros centros docentes pueden trabajar para que esta colaboración sea fructífera y genere suficiente conocimiento, también para poder compartirlo con otras instituciones educativas y, así, encaminarnos hacia el horizonte de la innovación continua y progresiva que incida extensamente en la sociedad.

### Referencias bibliográficas

- Abu-Hussain, J. (2014). Leadership styles and value systems of school principals. *American Journal of Educational Research*, 2(12), 1267-1276. <https://doi.org/10.12691/education-2-12-22>
- Ahumada, L., Maureira, J., & Ascencio, C. (2019). Brechas y patrones predominantes de distribución de liderazgo en dos muestras incidentales de escuelas y liceos en Chile. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(2), 153-168. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9261>
- Álvarez, C. (1992). El constructo clima organizacional: Concepto, teorías, investigaciones y resultados relevantes. *Revista interamericana de Psicología Ocupacional*, 11, 25-50. <https://www.redalyc.org/pdf/4959/495950252002.pdf>

- Antúnez, S., & Silva, P. (2018). Liderazgo directivo en los centros educativos: salir de la maraña de la confusión. *Aula de secundaria*, 28, 28-32. <http://hdl.handle.net/2445/155439>
- Armengol, C. (2001). *La cultura de la colaboración. Reto para una enseñanza de calidad*. La Muralla.
- Birkinshaw, J., & Ridderstrale, J. (2017). *Fast/forward: make your company fit for the future*. Stanford University Press.
- Bold, C. (2012). *Using narrative in research*. SAGE.
- Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos. En Passeggi, M.C y Abrahao, M.H (org): *Dimensoes epistemológicas e metodológicas da investigação (auto)biográfica*. Tomo II, pp.79-109. Editoria da PUCRS.
- Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado. Voces y contextos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(62), 711-734. Disponible en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v19n62/v19n62a4.pdf>
- Bolívar, A. (2019). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. La Muralla.
- Bolívar, A., & Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum Qualitative Social Research*, 7(4), art. 12. <https://doi.org/10.17169/fqs-7.4.161>
- Bolívar, A., & Domingo, J. (2018). La investigación (auto)biográfica y narrativa en España: principales ámbitos de desarrollo en educación. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, 3(9), 796-813. do <https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.v3.n9>
- Bolívar, A., & Domingo, J. (2019). *La investigación (auto)biográfica en educación*. Octaedro.
- Bolívar, A., Fernández-Cruz, M., & Molina, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research*, 6(1), art. 12. <https://doi.org/10.17169/fqs-6.1.516>
- Campos, M. I. (2007). *Relaciones interpersonales. Trabajo en equipo. Formación*. CEP.
- Casas, D. (2016). *El valor del capital humano en una organización*. Publicación online: <https://blog.acsendo.com/valor-del-capital-humano-una-organizacion/>
- Cataluña (2009). Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació (LEC). <https://dogc.gencat.cat/ca/document-del-dogc/?documentId=480169>
- Delory-Momberger, Ch. (2014). Experiencia y formación. Biografización, biograficidad y heterobiografía. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(62), 695-710. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14031461003.pdf>
- Diamond, J., & Spillane, J. (2016). School leadership and management from a distributed perspective. *Management in Education*, 30(4), 147-54.

- Domingo, J., & Hernández, V.M. (2008). Revisión de la práctica asesora desde la voz del profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(1), 1-18. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev121ART6bres.pdf>
- Gale, T., & Densmore, K. (2007). *La implicación del profesorado. Una agenda de democracia radical para la escuela*. Octaedro.
- Gallegos, V., & López, P. (2019). Influencia del liderazgo distribuido y de la eficacia colectiva sobre el compromiso organizacional docente. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(2), 189-210. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9270>
- García-Martínez, I. (2019). Coordinación pedagógica y liderazgo distribuido en los institutos de secundaria. Tesis Doctoral. Granada, España: Universidad de Granada. <http://hdl.handle.net/10481/55983>
- García-Martínez, I., & Martín-Romera, A. (2019). Potenciando la coordinación pedagógica a través del liderazgo de los mandos medios en educación secundaria. Revisión sistemática. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 71(2), 55-70. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/download/67324/44313?inline=1>
- García-Pérez, Y., Herrera, J.I., García-Valero, M.A., & Guevara, G.E. (2015). La cultura profesional docente colaborativa. Categorías de análisis. *Humanidades Médicas*, 15(3), 474-485. <https://tuit.cat/Qlk8p>
- Gómez-Marí, I. (2020). Visión social del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 91, 90-97. <https://tuit.cat/2hx4c>
- Goodson, I. (2003). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. *Revista mexicana de investigación educativa*, 8(19), 733-758. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8011077>
- Granziera, H., & Perera, H. (2019). Relations among teachers' self-efficacy beliefs, engagement, and work satisfaction: A social cognitive view. *Contemporary Educational Psychology*, 58, 75-84. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.02.003>
- Griffin, D.K. (2010). A survey of Bahamian and Jamaican teachers' level of motivation and job satisfaction. *Journal of Invitational Theory and Practice*, 16, 57-77. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ942558.pdf>
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership. En Leithwood, K. y Hallinger, P. (Eds.), *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration* (653-696). Kluwer Academic Publishers.
- Harris, A., & Chapman, C. (2002). Democratic leadership for school improvement in challenging contexts. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 6(9), 1-12. <https://eprints.gla.ac.uk/75099/1/75099.pdf>
- Hernández de la Torre, E., & Medina Herasme, R. (2014). Análisis de los obstáculos y barreras para el cambio y la innovación en colaboración en los centros de

- secundaria: un estudio de caso. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 499-512. <https://doi.org/10.6018/rie.32.2.172041>
- Hersey, P., & Blanchard, K.H. (1996). Great ideas revisited. *Training and Development*, 50(1), 42-47. [http://choo.ischool.utoronto.ca/fis/courses/LIS1230/Blanchard%20\(1996\).pdf](http://choo.ischool.utoronto.ca/fis/courses/LIS1230/Blanchard%20(1996).pdf)
- Hoppock, R., & Odom, C.L. (1940). Job Satisfaction. *Occupations. The Vocational Guidance Journal*, 19(1), 24-29. <https://doi.org/10.1002/j.2164-5892.1940.tb02267.x>  
<https://doi.org/10.1177%2F0892020616665938>
- Huchim, D., & Reyes, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 1-27. <https://doi.org/10.15517/aie.v13i3.12026>
- Iraiza J., & Morillo M, (2006). Nivel de satisfacción del personal académico del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez en relación con el estilo de liderazgo del jefe del departamento. *Sapiens*, 1(1), 43-57. <https://www.redalyc.org/pdf/410/41070104.pdf>
- Kofman, F. (2001) *Metamanagement*. Editorial Granica.
- Leithwood, K. (1992). The Move toward Transformational Leadership. *Educational Leadership*, 49 (5), 8-12. <https://doi.org/10.12691/education-2-12-22>
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revised. *School leadership & management*. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1995). An organizational learning perspective on school responses to central policy initiatives. *School Organisation*, 15(3), 229-252.
- Leithwood, K.A., Begley, P.T., & Cousins, J.B. (1990). The nature causes and consequences of principals' practices: an agenda for future research. *Journal of Educational Administration*, 28(4). <https://doi.org/10.1108/09578239010001014>
- Levenson, M.R. (2014). *Pathways to teacher leadership. Emerging models, changing roles*. Harvard Education Press.
- Lusquiños, C. (2019). Prácticas de liderazgo distribuido y mejora escolar. Evaluación de un ciclo de capacitación de directores. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(3), 131-151. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9298>
- Molina, E. (1995). *Proyecto docente de organización escolar y desarrollo profesional*. Oikos-tau.
- Moral, C., Amores, F., & Ritacco, M. (2016). Liderazgo distribuido y capacidad de mejora en centros de educación secundaria. *Estudios Sobre Educación*, 30, 115-143. <https://doi.org/10.15581/004.30.115-143>

- Murillo, J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: Del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE*, 4(4), 11-24. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/660840?show=full>
- Murphy, J. (2009). Teachers leadership: barriers and supports. En: Townsend, T. (Ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (681-706). Springer.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2018). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://tuit.cat/2aS2p>
- Pàmies-Rovira, J., Senent-Sánchez, J., & Essomba-Gelabert, M.A. (2016). Educational leadership and teacher involvement as success factors in schools in disadvantaged areas of Spain. *RELIEVE - Revista Electronica de Investigacion y Evaluacion Educativa*, 22(2), 1-14. <https://doi.org/10.7203/relieve.22.2.7600>
- Pinnegar, S., & Daynes, J.G. (2006). Locating narrative inquiry historically. Thematics in the turn to narrative. En D.J. Clandinin (Ed.), *Handbook of Narrative Inquiry. Mapping a Methodology* (pp. 3-34). SAGE.
- Robinson, V. Lloyd, C., & Rowe, K. (2014). El impacto del liderazgo en los resultados de los estudiantes: un análisis de los efectos diferenciales de los tipos de liderazgo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(4e), 13-40. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55131688002.pdf>
- Sales, A., Traver, J.A., Odet, M., & Doménech, F. (2008). De las perspectivas docentes transmisivas y constructivas a la construcción compartida del conocimiento: satisfacción e implicación profesional del profesorado de secundaria. *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 53, 1-21. <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/21216>
- Sánchez-Enciso, J. (2010). Treinta y seis años con adolescentes. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(3), 219-227. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=567157020144>
- Sanmartí, N. (2016). Trabajo por proyectos: ¿Filosofía o metodología? *Cuadernos de Pedagogía*, 472, 1-6. <https://tuit.cat/ta4LD>
- Sergiovanni, T. J. (1984). Leadership and excellence in schooling. *Educational Leadership*, 41(5), 4-13. <https://doi.org/10.12691/education-2-12-22>
- Silva, P., del Arco, I., & Flores, O. (2018). La formación de directores escolares en Cataluña. Lecciones aprendidas a cinco años del decreto de dirección. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 69(3), 1-16. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2017.49427>
- Spillane, J.P. (2006). *Distributed leadership*. Jossey-Bass.
- Torres, J.A. (2010). Análisis del grado de satisfacción del profesorado de educación secundaria en el desarrollo de su labor docente. *Contextos educativos. Revista de Educación*, 13, 27-41. <https://tuit.cat/Ohw46>
- Torres-Arcadia, C., & Flores-Kastanis, E. (2014). From fragmentation to community: a journey of change. En: Day, C. y Gurr, D. (Eds.). *Leading schools successfully. Stories from the field* (31-43). Routledge.

- Vega, J. (2018). «Yo no quería ser profesora». Un ejemplo práctico del método biográfico-narrativo. *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, 30(2), 177-199. <https://doi.org/10.14201/teoredu302177199>
- Vroom, V. H., & Yago, A. G. (1988). *The New Leadership: Managing participation in organizations*. Prentice Hall.
- Wallace, C., & Chen, G. (2006). A Multilevel Integration of Personality, Climate, Self-Regulation and Performance. *Personnel Psychology*, 59, 529-557. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2006.00046.x>
- Zahed-Babelan, A., Moeinikia, M., & Sharif, A (2019). Instructional leadership effects on teachers' work engagement: Roles of school culture, empowerment, and job characteristics. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 9(3), 137-156. <https://doi.org/10.26529/cepsj.181>

**Contribuciones de los autores:** En referencia a la autoría del artículo, M.A.T. ha llevado a cabo el diseño de la investigación, recogida e interpretación de los datos y redacción del informe. Por su parte, C.M.M. ha contribuido a la concepción del artículo, redacción del marco teórico, suministro de datos como informante, y validación de la redacción de hallazgos y conclusiones.

**Financiación:** Esta investigación no recibió financiación externa.

**Agradecimientos:** Agradecemos a los revisores y equipo editorial de la revista por las valiosas aportaciones en la mejora del redactado y enfoque metodológico del artículo.

**Conflicto de intereses:** Los autores declaran que no existen conflictos de intereses para la publicación de su manuscrito.

**Declaración ética:** Los autores indican que el proceso de la investigación se ha realizado conforme a los principios éticos establecidos por la comunidad científica.

#### **Cómo citar este artículo:**

Alsina, M. y Mallol, C. (2021). Estilos de liderazgo e implicación del profesorado en secundaria. Una aproximación (auto)biográfica. *Profesorado. Revista de Currículum y formación de Profesorado*, 25(3), 197-218. Doi: 10.30827/profesorado.v25i3.9309