

El profesorado en la dirección escolar: la construcción de la identidad profesional y su impacto en la organización

Elena HERNÁNDEZ DE LA TORRE
Mariana ALTOPIEDI

Datos de contacto:

Elena Hernández de la Torre
Universidad de Sevilla
eht@us.es

Mariana Altopiedi
Universidad de Osuna
maltopiedi@us.es

Recibido: 20/03/2022
Aceptado: 07/09/2023

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo describir cómo construyen la identidad profesional los directores escolares y sus implicaciones en el desarrollo del liderazgo y la gestión emocional. La literatura actual señala que la construcción de la identidad profesional tiene un gran impacto en el desarrollo organizativo, el clima y la cultura de los centros. La construcción de esta identidad, fuertemente ligada al liderazgo, se conforma como un proceso gradual donde interviene la comunidad educativa en su conjunto. La información se ha recabado en dos centros educativos, indagando cómo su funcionamiento y clima se ven influenciados por la identidad profesional de los directores, así como por sus habilidades emocionales y la formación recibida. La metodología, de corte cualitativo, ha empleado entrevistas abiertas realizadas en distintos momentos y a distintos informantes de cada comunidad educativa en dos centros escolares liderados por directoras consideradas eficaces. Entre los principales resultados destacan la importancia de la motivación en el acceso al cargo, la preocupación por el logro de resultados favorables, la resiliencia para la gestión del estrés, la eficiencia profesional, la resolución rápida de problemas, la actitud positiva y la iniciativa para la gestión de Proyectos. Como conclusión, se aborda la necesidad de una formación en los procesos de dirección y gestión en las escuelas eficaces y la importancia de la capacidad de resiliencia como medio para promover la construcción de una identidad profesional que contribuya a mejorar el funcionamiento de los centros escolares en situaciones difíciles.

PALABRAS CLAVE: Dirección Escolar; Gestión Emocional; Identidad Profesional; Liderazgo; Resiliencia.

Teachers in principal charges: professional identity construction and its impact in organizational resilience

ABSTRACT

The aim of this paper is to describe the construction of professional identity as school principal as well as its effects in the development of leadership and emotional management. Currently, specialized literature highlights the impact of leadership in organizational development, climate and culture. Identity construction, seen as tightly linked to leadership, takes place in a process in which the whole educational community intervenes. Data presented has been obtained from two schools and regards the way their dynamics and climates are influenced by principals' professional identities, their emotional abilities and the training received. Adopting a qualitative methodology, open interviews were developed in different moments and to diverse organizational actors from two schools governed by efficient principals. The importance of motivation in the access to the charge, interest in the achievement, resilience for stress management, professional efficiency, rapid solving of problems, positive attitude and initiative for the introduction of innovation are highlighted among the findings. In sum, the necessity of training in management and the impulse to resilience as a resource for the construction of an identity that contributes to improve of organizational functioning in difficult contexts are signaled.

KEYWORDS: School Principals, Emotional Management, Professional Identity, Leadership, Resilience.

Introducción

Este artículo aborda la construcción de la identidad profesional y la gestión de las emociones de quienes ejercen la dirección escolar, atendiendo a su impacto en el desarrollo organizativo, el clima y la cultura organizativos. Actualmente, se reconoce la condición situacional del liderazgo, que adopta rasgos de los distintos tipos descritos por la literatura, en función de las necesidades que se presentan. Sin embargo, cabe afirmar que los liderazgos transformacionales y para el aprendizaje (Villa, 2019) se reconocen más adecuados para movilizar procesos de mejora en las organizaciones escolares.

En la adopción de estas modalidades de liderazgo inciden factores propios de la persona que las asume, en tanto conforman su identidad personal y profesional. Destaca entre ellos una motivación basada en creencias y valores personales, así como la capacidad para transmitir el compromiso con ellos mediante procesos comunicativos en los que ganan peso las emociones y su gestión. La construcción de la identidad como líder educativo es un proceso gradual, al que contribuye el respaldo de personas competentes en su ejercicio para dar seguridad al directivo novel (Bolívar,

2018). Se hace conveniente promover una formación específica, tanto técnica como emocional, basada en el acompañamiento más que en una instrucción directa quizás descontextualizada de la realidad de cada centro escolar.

Revisión de literatura

Liderazgo escolar e identidad profesional como condicionantes del desarrollo organizativo

Aunque indirecta o mediada, la influencia del liderazgo distribuido y centrado en el aprendizaje es clave en el logro de los objetivos de enseñanza a partir del establecimiento de metas y expectativas claras y la configuración de un ambiente ordenado y de apoyo para la enseñanza (Bolívar, 2018b). El reconocimiento por parte de la investigación educativa de la influencia del liderazgo escolar en el funcionamiento y los logros de las organizaciones ha conducido a que múltiples organismos internacionales como la OIE, la OCDE, etc. hayan señalado la importancia de promoverlo. De hecho, en su informe acerca de la “Mejora del liderazgo escolar”, la OCDE plantea que se trata de una “prioridad de la política educativa a nivel internacional” (OCDE, 2009, p.9). Este mismo organismo establece que

Los directores de escuelas desempeñan un papel clave en la gestión escolar. Pueden dar forma al desarrollo profesional del profesorado, definir los objetivos educativos de la escuela, garantizar que la práctica educativa esté dirigida a alcanzar estos objetivos, sugerir modificaciones para mejorar las prácticas docentes y ayudar a resolver los problemas... (OCDE, 2017, p.120).

Paradójicamente, se constata que gran parte del tiempo de la dirección se dedica a labores administrativas, como reconoce el Informe TALIS (Liu et al., 2018). Se señala, asimismo, una tendencia al alza en esa proporción, que se ha visto reforzada últimamente por las medidas adoptadas por las Administraciones a fin de controlar los contagios de COVID-19 en las escuelas y traducidos en actuaciones especiales a cargo de quienes las dirigen.

Lo antedicho justifica una atención a los factores que convierten a los directores escolares en líderes eficaces y a ello trata de contribuir el estudio del que provienen los resultados aquí discutidos. Una cuestión central es la construcción de la identidad como profesional de la dirección, influida por la “formación específica que se necesita para llevar a cabo las funciones que tienen encomendadas las personas que ya ejercen la función directiva o que desean acceder a ella” (Silva et al., 2017, p.111). Esta no se entiende reducida a una preparación puntual, sino incardinada en un proceso de construcción identitaria que implica un intercambio y reconocimiento que los otros hacen de la autonomía y la capacidad para tomar decisiones (Bolívar, 2018).

Desde este punto de vista, el liderazgo supone:

... una influencia, no impuesta, precisa que sea aceptado y reconocido por su entorno. De ahí su vinculación con la identidad profesional: sólo puede ejercer influencia quien se

considere con capacidad y competencia para hacerlo (identidad para sí) y que, a la vez, sea reconocido por los demás (identidad para otro). Es por ello muy relevante cómo “los otros” lo ven y de qué modo suscriben su rol e identidad (Bolívar, 2018, p.5).

En ese sentido, la relación entre identidad y ejercicio de la función directiva tiene tanto una dimensión individual como una colectiva (Crow et al., 2017). Como señala De Dios (2020),

... el docente que busca una transformación necesita involucrarse en un proceso de formación experiencial que le permita cuestionar y modificar el significado de su práctica [...]. Participar en comunidades docentes de aprendizaje se reconoce como praxis valiosa y necesaria para transformar las creencias y convicciones.... (p.75)

Por otra parte, a la forma de actuación del líder y su aceptación como tal, subyacen tanto factores propios de cada persona, como también el género, la raza o la pertenencia social (Crow et al., 2017) o, incluso, la personalidad y la motivación para el ejercicio de la función directiva. No es lo mismo estar en la dirección de un centro escolar que ser directivo escolar (Bolívar, 2018), si consideramos esto como el mero ejercicio de un rol que puede ser diseñado desde afuera (Ryan, 2007). En cambio, reconocerse como directivo supone cierta “profesionalización” en el ejercicio de esta tarea, así como al compromiso con una serie de valores personales significativos para el propio líder (Sullivan, 2013), que permitan la alineación del conjunto en un Proyecto común (Day et al., 2008).

La implicación con un conjunto de ideas se evidencia entre aquellos líderes que contribuyen a la mejora de las organizaciones promoviendo la justicia social. Este tipo de directivos “intentan tener altas expectativas en el alumnado; mejorar las estructuras para dar cabida a todos; atender mejor al alumnado y, fundamentalmente, crear culturas de apoyo y colaboración. Culturas acogedoras que refuerzan el sentido de comunidad” (Tintoré, 2018, p.112). Sus acciones se orientan al cambio a partir de la creación de una visión compartida que genere logros rápidos a fin de mantener el sentimiento de eficacia (Meyers & Hambrick, 2017).

Coincidentemente, algunas de las prácticas de aquellos líderes de escuelas que trabajan en y para la justicia social se basan en (Bolívar et al., 2013): identificar y articular una visión y una cultura centrada en la justicia social, priorizar el desarrollo personal, social y profesional de toda la comunidad escolar, centrarse en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, potenciar la creación de comunidades profesionales de aprendizaje, promover la colaboración entre la escuela y la familia, potenciando el desarrollo de culturas educativas en las familias y expandir el capital social de los estudiantes. Esto contribuye a configurar

... un escenario de encuentro y de práctica reflexiva donde el profesorado tome conciencia de las situaciones de injusticia que el sistema educativo reproduce en contextos escolares de alta vulnerabilidad, al tiempo, que revise el sentido y alcance de sus ideas y creencias sobre la práctica y la relación educativa (Candela et al., 2021, p.239).

Si bien se reconoce que los efectos de un acertado liderazgo son “más notorios en contextos vulnerables, donde por ello mismo la acción de la escuela puede tener mayor incidencia” (Bolívar, 2018, p.6), cabe identificar rasgos que promueven su éxito en todo contexto. Siguiendo la revisión de Hitt y Tukker (2016) y la OIE (2019, p.29) se señalan, entre ellos, los de establecer y comunicar la visión de la escuela; facilitar una experiencia de aprendizaje de alta calidad; construir capacidad profesional en el equipo escolar creando apoyo organizacional y conectar con asociados externos.

Orientación y liderazgo, su influencia en la mejora educativa

Superada la visión del liderazgo como derivado de propiedades específicas que supone una relación diádica entre quien lo ejerce y sus seguidores (Raelin, 2016), ha ido ganando peso la visión situacional del mismo. Esto supone reconocer que el contexto influye en el modo en que los líderes persiguen los objetivos de la organización (Liu et al., 2018). Así, el principal rasgo del líder es su capacidad para movilizar la construcción conjunta de nuevas realidades organizativas. Se trata de un liderazgo transformacional que “no es un liderazgo personal, sino que se comparte, que ayuda a todos los miembros, que se transmite el entusiasmo y se logra una identificación con la visión” (Villa, 2019, p.320-321)

El liderazgo se entiende como una práctica enmarcada en procesos continuos y emergentes de interacción entre los interlocutores en los que se va configurando la realidad a partir de una construcción compartida y constante de significados (Simpson et al., 2018). Paralelamente, la propia identidad de los partícipes en esta interacción adviene como un trabajo progresivo y negociado, configurado a partir de los esfuerzos de cada uno, de su pasado, presente y su futuro que puede comprenderse en términos de una construcción narrativa que conecte sus distintas dimensiones (Crow et al., 2017). Atendiendo a los planteamientos de Simpson, Buchan y Sillince (2018), se propone asumir una visión dialógica que atiende al papel generativo y creativo de los flujos de conversación que van perfilando un determinado clima organizativo, a la vez que son condicionados por él.

La creación de un clima de trabajo positivo y la profundización de la colaboración son, junto con la condición de amigable, cercano y resiliente, rasgos identificados por Noman, Awang y Shaik (2018) en su estudio de un directivo exitoso, como distintivos de un modo de actuar promotor de la mejora organizativa. El liderazgo no es, por tanto, sólo una práctica racional, sino que conlleva la puesta en juego de mecanismos y recursos de orden emocional. El modelo de “liderazgo emocional” contempla, tanto factores de orden intrapersonal e interpersonal, como capacidades para el manejo y control de las emociones (Villa, 2019). Así, en el área intrapersonal, hay dos emociones clave, la autoconciencia y la autoconfianza, en el manejo de emociones, destacan la empatía y las competencias sociales. En el control de las emociones en el área intrapersonal, se sitúan la autoevaluación y la habilidad de autocontrol en determinadas situaciones (Villa, 2019). Similares rasgos señala Buenaventura-Vera (2018) como relacionados con los procesos de innovación en las organizaciones, a partir de los desarrollos de las teorías cognitivas y de su estudio empírico: autoeficacia, esperanza y resiliencia. Estas características permiten al líder proyectar la imagen de

cuidado que los seguidores necesitan para comprometerse en un Proyecto común (Asprella, 2015). Se evidencia la relevancia que las emociones y, especialmente, su manejo y gestión, adquieren en el ejercicio del liderazgo.

Gestión de las emociones y liderazgo educativo

En tanto transformadores de la visión compartida, los líderes funcionan como modelos y modeladores de comportamientos optimistas que facilitan una adaptación activa y, consecuentemente, la resiliencia (Sanfuentes et al., 2020). Los líderes fuertes emocionalmente son, pues, fundamentales para que las escuelas sobrevivan a las turbulencias que producen los cambios y las reformas, generando confianza (Sutherland, 2017) y promoviendo comportamientos resilientes. La resiliencia se concibe como la posibilidad de adaptación positiva a situaciones nuevas y potencialmente amenazantes (Meneghel et al., 2013). Implica la combinación de una adaptación positiva ante el estrés y la adversidad y la inclinación a recuperarse tras una experiencia difícil (Lown et al., 2015), es el “resultado de procesos que ayudan a las organizaciones a mantener los recursos de una forma suficientemente flexible, sostenible en el tiempo, almacenable, convertible y maleable” (Meneghel et al., 2013, p.16).

Las organizaciones resilientes se muestran proclives a verse fortalecidas por las experiencias adversas (Salanova et al., 2012) y a la adopción de respuestas eficaces ante las situaciones de dificultad e incertidumbre. Indudablemente, la condición social, económica o culturalmente empobrecida del entorno es un factor central en la configuración de este tipo de situación (Pashiardis et al., 2018), que constituye un marco idóneo para el desarrollo de procesos de liderazgo conducentes a configurar organizaciones resilientes.

En esta construcción constante inciden factores diversos. Destaca, entre éstos, la historia de las crisis atravesadas por la organización (Eaddy & Jin, 2018) y el modo en que fueron gestionadas. Si bien la reiteración de crisis similares parece reforzar la vivencia de amenaza poniendo en riesgo la posibilidad de una respuesta adaptativa a ella, esta tendencia puede verse revertida por un adecuado manejo de la información sobre la situación (Eaddy & Jin, 2018), en lo que tienen un papel fundamental los líderes organizativos. En el marco de espacios que permitan, a un tiempo, la construcción conjunta de significados y la contención emocional puede surgir la resiliencia (Sanfuentes et al., 2020) y la configuración de estos es un proceso susceptible de ser promovido desde el ejercicio del liderazgo. El empleo de estrategias discursivas dirigidas a subrayar las capacidades y potencialidades de los miembros de la organización contribuye a impulsar cambios desde abajo (Floyd & Preston, 2018) y promueve la resiliencia organizativa basada en la confianza en la potencia de la organización. Tanto las modalidades retóricas adoptadas como los recursos discursivos empleados por los directivos constituyen un medio privilegiado para generar las necesarias inspiraciones (Sullivan, 2013) y la confianza (Harris, 2013; Altopiedi, 2010; Moral et al., 2016) así como el reconocimiento de las condiciones en que se desarrolla la tarea. Esta actitud de “mindfulness” funciona, según Ford (2017), como mecanismo teórico y de actuación propios de organizaciones adecuadas,

proclives a la resiliencia y a la superación de situaciones difíciles para el desarrollo de la tarea organizativa.

Método

El objetivo de este estudio es analizar los procesos de construcción de la identidad profesional de los docentes en el ejercicio de la dirección escolar, así como su relación con el liderazgo, la gestión emocional y la organización y gobierno de los centros escolares. A partir de sus resultados, este artículo expone el modo en que tiene lugar la construcción de esa identidad de dos directoras escolares en dos estudios de caso. Los datos se han recogido en un CEIP y un IES respectivamente, recabando los datos de sus procesos de liderazgo y manejo de la gestión emocional en el desempeño de este cargo. Los datos analizados se corresponden, por tanto, con dos estudios de caso protagonizados por estas dos directoras de centros escolares de la Comunidad Autónoma de Andalucía en el marco de un Proyecto Nacional e Internacional I+D+i denominado "Condiciones de trabajo de los/as directores/as escolares e impacto sobre su economía emocional. Análisis desde una perspectiva nacional e internacional" (Programa Estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia (Ref. RTI2018-094851-B-I00).

El enfoque metodológico es de carácter cualitativo, basado en tres entrevistas a dos directoras de centros públicos consideradas eficaces y a distintos miembros de su comunidad educativa (otros miembros del equipo de dirección, profesorado del centro y padres), con el objetivo de triangular los datos mediante el empleo de distintos informantes. La finalidad de las entrevistas empleadas y centradas en el análisis de esta gestión directiva por parte de la comunidad educativa es conocer, comprender y explicar la gestión que desempeñan estas directoras a través de conversaciones y diálogos con ellas y los informantes clave de su comunidad educativa.

La muestra de los centros se ha establecido por conveniencia, ya que "el investigador selecciona a los individuos en función de que puedan aportar la información necesaria para comprender comportamientos en un determinado contexto" (Clares, 2016, p.191). Es, asimismo, intencional en base a los criterios de disponibilidad de los sujetos participantes, su implicación en los centros y la participación voluntaria en el estudio.

Las características de las directoras entrevistadas son las siguientes: la directora del Centro Educativo de Infantil y Primaria (CEIP) de la provincia de Sevilla, centro público y periférico-urbano de la ciudad de tamaño medio, mujer y 10 años de experiencia en la dirección del centro; la directora del Instituto de Educación Secundaria (IES) de la provincia de Sevilla, centro público y periférico-urbano de la ciudad de tamaño medio, lleva 6 en la dirección del centro.

Procedimiento

El procedimiento para la recogida de información ha sido el siguiente: se ha tomado contacto con cada centro para concertar una entrevista con cada directora con la

finalidad de explicar el proceso a seguir en el estudio y que permitiese el acceso a cada uno de los participantes/informantes (otros miembros del equipo directivo, profesorado y padres). Asimismo, se ha elaborado un Documento de Consentimiento para cada uno de los miembros entrevistados, los cuales han firmado de forma voluntaria en cada entrevista. Los datos se han recogido entre los meses de octubre y diciembre de 2020 y el orden en la recogida de datos en las entrevistas y los participantes seleccionados han sido consensuados con las directoras de cada uno de los centros con el siguiente orden de ejecución: directoras, equipo directivo, profesorado y padres/madres. Las entrevistas se han llevado a cabo de forma semiestructurada y oral, presencial y grabadas con consentimiento para ser posteriormente transcritas y llevar a cabo el análisis de los datos obtenidos.

Las Fases del estudio han sido las siguientes:

Fase 1: Toma de contacto con las directoras de los centros y la comunidad educativa del centro, selección de los participantes

Fase 2: Elaboración de las entrevistas, selección de dimensiones y códigos de análisis, estructuración de la información

Fase 3: Elaboración de la guía de análisis del material, análisis de los datos, elaboración de conclusiones

Las entrevistas llevadas a cabo y de las que proviene la información analizada se indican en la Tabla 1.

Tabla 1

Relación de las entrevistas realizadas

Casos Entrevistas	Directora	Miembros del equipo de dirección	Otros profesores	Familiares de alumnos
CEIP	3	2	6	2
IES	3	2	7	2

El análisis de contenido de las entrevistas se ha realizado en base a las dimensiones y códigos que se detallan a continuación (Tabla 2).

Tabla 2

Dimensiones y códigos de análisis

DIMENSIONES	DEFINICIÓN	CÓDIGO
Dimensión 1	Acceso al cargo y motivación (por qué se llega al cargo)	CARMO
Dimensión 2	Clima y cultura del centro (qué logros se obtienen)	CLICUL
Dimensión 3	Liderazgo y gestión de las emociones (cómo se desarrolla la función directiva)	LIDEMO

Estos códigos se han utilizado para identificar, reunir, clasificar y ordenar el análisis de las narrativas y las diferentes informaciones obtenidas de los participantes, permitiendo construir significados potencialmente relevantes para clasificar los fragmentos textuales en las distintas dimensiones en los resultados. Estos resultados, por tanto, se han analizado para crear hipótesis y teorías que nos permitan reducir la complejidad de los datos de la realidad educativa respecto a la identidad profesional y liderazgo, gestión emocional y desarrollo organizativo en la dirección de estos centros educativos. La información se ha analizado con el Programa de análisis cualitativo MXQDA 20 con estas dimensiones y categorías anteriormente mencionadas para concurrir o discrepar en las narrativas analizadas en cada una de las entrevistas.

A fin de garantizar el anonimato, las entrevistas fueron denominadas con los códigos que se recogen en la Tabla 3.

Tabla 3

Etiqueta de las entrevistas

Casos	Entrevistados			
	Directora	Miembros del equipo de dirección	Profesorado	Padres de alumnos
CEIP	8_11	8_21	8_31	8_41
	8_12	8_22	8_32	8_42
	8_13		8_33	
			8_34	
			8_35	
			8_36	
IES	11_11	11_21	11_31	11_41
	11_12	11_22	11_32	11_42
	11_13		11_33	
			11_34	
			11_35	
			11_36	
		11_37		

Estas etiquetas otorgadas a las entrevistas surgen de la pertenencia a la investigación internacional a la que se refiere este estudio citado anteriormente. En este caso, estos códigos son los que corresponden a estos dos estudios de caso (etiqueta 8 para CEIP y etiqueta 11 para IES). Es decir, código del centro seguido de un guion bajo seguido del número correspondiente al grupo al que pertenezca la entrevista (director/a-1, otros miembros del equipo directivo-2, docentes o agentes externos-2, padres de alumnado-4) seguido de un número que hará referencia, en el caso de la directora a las tres entrevistas (1, 2, 3) y en el caso del resto de grupos a las diferentes personas entrevistadas.

Resultados

Los resultados del análisis de las entrevistas son los siguientes:

Caso 1: directora del CEIP

Acceso al cargo y motivación (CARMO): Esta directora comenzó su trayectoria en la gestión educativa como coordinadora en un Instituto ubicado en “... una aldea, con un claustro de tres personas, aquí sin embargo me encontré con un centro de tres líneas, con grandes profesionales” (8_11). Al llegar, en 2004, se encuentra con un colegio de infantil y primaria de la provincia de Sevilla y próximo a la capital. A poco de llegar la Inspección –sin que se conozcan las razones– la propuso como directora, ya que el Equipo Directivo anterior deseaba dejarlo. Sin embargo, por un fallo en la normativa, se prorroga un año más la permanencia del anterior director en el centro. Al año siguiente se nombra a la actual directora que accede al cargo “con mucho miedo”, sin ayuda por parte del equipo directivo anterior Y, al llegar a la dirección de manera imprevista, careciendo de formación específica. Comenzó, entonces, a participar en cursos y en Grupos de Trabajo en los que posteriormente ejerció la Tutorización de Gestores.

En el momento de su llegada al centro, el claustro se encontraba dividido porque la transformación del sistema educativo supuso que otro “centro puntero” en esta localidad se transformara en Instituto de Secundaria. Consecuentemente, parte de su profesorado fue desplazado a colegios de la zona como este y eso condujo a la configuración de dos grupos de profesorado “muy enfrentados [...], los que venían de allí, que se creían lo más, y los de aquí, que decían ‘yo también y aquí se hacen las cosas así...’, aquello era una guerra” (8_11).

El primer año fue muy duro, “temía equivocarme, tenía que hacer las cosas bien” (8_12). Solo llevaba 5 años en la enseñanza y en este centro se encontró un claustro experimentado, “me veían con 37 años y era la niña que llega y la podemos manejar” (8_12); “Me costó mucho imponerme”; “había gente que se tuvo que ir a otro centro porque la manipulación no se admitió”, “llegó gente nueva y fue más fácil para entender una nueva organización” (8_12). Pese a las dificultades, se sentía motivada porque le permitía “hacer otras cosas que no se hacen desde el aula” (8_12). Un ejemplo de ello es el Proyecto TIC, impulsado desde el inicio de su gestión, con la intención de “abordarlo innovando desde el aula, trabajar por la educación” (8_12). Desde entonces fue sucesivamente elegida, aunque su equipo ha ido variando.

Clima y cultura del centro (CLICUL): Actualmente, la imagen social del centro es muy positiva, según toda la comunidad educativa (padres/madres, profesorado, equipo directivo). “La gente dice que tiene muy buen nivel y mucho prestigio, los niños están contentos, el profesorado estupendo, el ambiente escolar muy agradable” (8_41). Esta imagen se debe a que se trata de un centro abierto a nuevas tendencias educativas, digital y, sobre todo, que “atiende a la diversidad con valores de equidad, libertad y comunidad educativa” (8_31). Esto se refleja en la elevada demanda de la población

que obedece, en parte, a la calidad de los resultados que “superan el 85/90% de éxito académico, en todas las áreas” (8_11). En definitiva, el centro “tiene muy buen nivel, alto y bastante bueno, saca a los niños adelante, los atienden...”.

La configuración de un clima agradable y distendido es promovida por una directora que, de acuerdo con una de las entrevistadas (8_3), “nunca te dice que no” a una iniciativa de innovación. Por el contrario, cada vez que se le plantea alguna, “¡te aplaude!” (8_34). Como consecuencia de ello y de la buena disposición del profesorado, “no paramos” (8_35) y, eso, a veces y a algunas personas, nos satura (8_36). Consecuentemente, la cultura del centro ha ido cambiando desde una cierta apatía al lema actual de ser una “escuela que progresa” (8_11), “La dirección siempre tiene un reto nuevo, cosas nuevas, me gustan los cambios [...] estos retos me ocupan mucho” (8_11). La motivación se basa en el emprendimiento de Proyectos novedosos que le dan carácter al centro y que lo destacan para la comunidad educativa, es lo que le da “buena fama”.

Liderazgo y gestión de las emociones (LIDEMO): Lo que más influye en su dirección son los valores en que funda su función tales como el servicio a la comunidad, la eficiencia y la resolución rápida de los problemas, así como la actitud positiva y la iniciativa. En palabras de la propia directora, un “vámonos que nos vamos” (8_11). Otro de los valores importantes es “compartir las situaciones estresantes, ya que es mucho mejor” (8_22), “Es una persona muy sensata y ecuánime y muy buena directora la verdad” (8_31). El año pasado con el confinamiento “en lugar de transmitir agobio transmitió calma, dio confianza y se hizo bien y lo más importante, la salud emocional” (8_31); “nos han dado nuestro lugar y han sabido hacerlo, la participación es importante” (8_41). Uno de los valores que destaca uno de los profesores es que “asume muy bien su papel de refuerzos positivos en público; las cosas importantes las refuerza y les da flexibilidad” (8_32). “La directora tiene fuerza y empoderamiento y muy resolutive, no se viene abajo con los problemas, tendría que ser algo muy grande; con problemas normales reacciona con firmeza y determinación, con acompañamiento” (8_33).

Caso 2: directora del IES

Acceso al cargo y motivación (CARMO): El origen del centro está en un CEIP reconvertido hace 23 años. De él y de otros dos colegios proviene el alumnado de este Instituto, situado en una zona “... no en lo malo-malo, pero es regular [la zona]...” (11_11) de una ciudad de más de 100.000 habitantes que empezó siendo “dormitorio” de la cercana capital de provincia. En parte por ello, contaba con una mala reputación que influía en una baja matrícula. Hoy, en cambio, se encuentra al límite de su capacidad máxima.

La directora del IES, profesora de Biología y Geología, llegó a él provisionalmente en el curso 2010/2011. Aunque no se había planteado la posibilidad de ejercer un cargo directivo, algunos compañeros se lo propusieron debido a sus rasgos personales y coincidiendo con la finalización del período de dirección del equipo anterior que, en

contra de lo esperado, renovó su mandato un año más. Debido al deterioro de la situación del centro, asume ese desafío: “Yo empecé en la dirección por los problemas tan grandes que tenía el Instituto...” (11_11). Esas dificultades derivaban del tipo de población proveniente de familias con graves problemas económicos y sociales (desestructuración familiar, consumo de drogas, etc.). Esto, sumado al estilo permisivo del equipo directivo de entonces, condujo a un grave deterioro de la convivencia durante el curso 2014/15 que llevó al claustro a reclamar que se solicitase ayuda a la Inspección. Como resultado, la directora actual es designada para cubrir el cargo de jefa de estudios y comienza a aplicar medidas disciplinarias que permitieron recuperar el orden. A partir de entonces y a causa de los cambios en las reglamentaciones estuvo tres años “en funciones y, luego, presenté Proyecto” (11_11). Actualmente está en su tercer año de mandato que piensa renovar por un período más porque, según reconoce, “... estoy muy cómoda” (11_11). Como no recibió formación específica para el desempeño de la función hasta el tercer año del ejercicio de la dirección, desarrolló la tarea “según la intuición”, procurando acercarse hacia el “modelo de enseñanza que tengo en la cabeza” (11_12).

Con el transcurso del tiempo y la paulatina obtención de resultados favorables, su posición en el cargo “ha cambiado, porque tengo más seguridad... pero intentando no cambiar la concepción de que quiero ser parte del claustro y no una directora de despacho cerrado” (11_11). Este cambio denota la progresiva construcción de una identidad profesional en la que inciden factores de orden personal, como su cercanía emocional y su seguridad en sus convicciones: “Para mí es un referente [...] es una mujer muy segura...” (11_34); “Es una persona que te convence” (11_41).

Clima y cultura del centro (CLICUL): Su llegada a la dirección representa un hito en la historia del centro generando tranquilidad y armonía en la convivencia a partir de la aplicación rígida de normas disciplinarias, “ha transmitido la esperanza al profesorado de que esto cambiaría y, en seguida, se hizo una piña...” (11_11). Esto dio lugar a la paulatina recuperación de la ilusión por la tarea que se traduce en nuevos proyectos pedagógicos y la mejora de las instalaciones, hasta entonces muy deterioradas. Todo esto produce una transformación de la imagen del centro y un crecimiento de la demanda de matriculaciones, por lo que “... ya no cabemos y estamos construyendo más aulas” (11_11). En parte, esto se asocia a que la acción del centro ha ido ganando visibilidad gracias a la actuación del AMPA que se ocupa de difundirlos tanto a través de las redes sociales y de la prensa local.

Actualmente, el clima organizativo es agradable y tranquilo, “trabajas a gusto y ves que la gente también está a gusto...” (11_37). Se dice de ella, por ejemplo, que “da tranquilidad” (11_41), “nos da seguridad” (11_34), gracias a su expresa preocupación por fomentar las buenas relaciones y el compromiso compartido a partir de su propia implicación: “... ella está siempre delante” (11_36), “si ve que es algo bueno para el alumnado, apuesta por ello y eso motiva a los demás...” (11_41). Es una persona “con las ideas muy claras” (11_41) y que siempre se implica en las acciones que propone, encabezando su puesta en práctica. Ejemplo de esto son Proyectos que se desarrollan en el centro, como el de Tránsito o el de Cuidado del Aire y la Defensa de la igualdad

entre las personas. Todo ello guarda relación con sus valores e ideología, de la que se declara muy convencida.

Liderazgo y gestión de las emociones (LIDEMO): Las características de su personalidad parecen estar también en la base de sus capacidades y competencias emocionales, que le permiten manejar eficientemente sus energías: “Me gusta tanto mi trabajo que no me estreso...”, “no me agobio”, aprovechándolas al máximo: “... lo afronto haciendo” (11_11). Esa misma percepción sobre ella tienen quienes trabajan a su lado: “yo no la veo estresada en ningún momento” (11_37), aunque “cualquier cosa que afecta a una parte del centro, la afecta a ella, pero es cierto que enseguida... tiene la capacidad real de vivirlo de una forma positiva”; “Es una persona que lleva bien eso [...] pero circunstancias como la del confinamiento, sí...” (11_35). De hecho, aparte de las demandas administrativas no compensadas por la provisión de los recursos necesarios, sólo reconoce un momento especialmente difícil en el ejercicio de su cargo: “Cuando empezó el confinamiento, sí... tuve un herpes... hasta que conseguí poner orden”; “... en septiembre, ¡perdí 6 kilos!” (11_11; 11_12). Precisamente, esa capacidad para organizarse y gestionar su tiempo y sus energías de manera eficiente y proporcionada es uno de los principales recursos de la directora, que se refiere a sí misma como una persona “resiliente” (11_12). Eso no obsta para que subraye otras fuentes de apoyo, como las personas con quienes trabaja, en especial, quienes forman su equipo.

Aunque se considera a sí misma muy fuerte y profundamente defensora del feminismo, su comportamiento parecería asociado al papel de género. Como señala una de las informantes, “es como madre [de los alumnos]” (11_41). Por su parte, la propia directora sí cree que el género influye en el ejercicio de la dirección en el sentido de que los hombres reciben mayor reconocimiento y eso, sumado a que su implicación en la crianza de los hijos suele ser menor, permite que asuman la dirección con anterioridad a lo que lo hacen las mujeres, más centradas en la familia. En cuanto al estilo de trabajo, en cambio, no señala diferencias específicas que, en su caso, no podrían comprobarse porque su antecesora en el cargo era también una mujer.

Discusión y conclusiones

Acceso al cargo y motivación

Tal como se expone en los resultados, la llegada al cargo directivo estuvo, en ambos casos, marcada por dos circunstancias: la situación adversa que se vivía entonces en los centros y que ese nombramiento fue impulsado desde la Administración educativa. Habiendo llegado a la dirección de manera imprevista y sin formación para el ejercicio del cargo, desarrollan su tarea “según la intuición”, procurando acercarse hacia el “modelo de enseñanza que tengo en la cabeza” (11_12). La motivación en ambos casos procede por un lado de concretar, a partir de unas ideas muy claras, el abordaje de la función directiva y, por otro, el “hacer otras cosas que no se hacen desde el aula” (8_12).

Tras ese primer momento, ambas directoras fueron consolidándose en su liderazgo y construyendo su identidad como profesionales de la dirección, al tiempo que iban produciéndose cambios en los centros. Estas transformaciones, así como su relación con su modo de liderar, son reconocidas por el conjunto de la comunidad educativa y contribuyendo a reforzar el compromiso del conjunto con un Proyecto que se mostrara eficaz. Se confirma así que los líderes educativos desempeñan un papel central en el funcionamiento de sus centros (Bolívar, 2018b). Se aprecia, asimismo, que el propio rol va transformándose en el proceso de construcción de una identidad como directivo que exige la adhesión del sujeto con el cargo, así como el reconocimiento por parte de los demás (Bolívar, 2018). En palabras de la directora del IES (caso2), conforme su acción fue modificando las condiciones organizativas, ella fue ganando seguridad en su capacidad para llevar adelante un Proyecto que tenía muy claro y, por tanto, reconstruyendo su identidad profesional. Pasó así de concebirse como una profesora “de paso en la dirección porque alguien tiene que dar el paso al frente” a sentirse legitimada en el ejercicio del cargo en virtud de los logros obtenidos. En este proceso de construcción de su identidad adquiere relevancia la rapidez en la obtención de logros (Meyers & Hambrick, 2017) que la comunidad reconoce como indicadores de la capacidad colectiva para la mejora, tanto como la de la propia directiva apoyada por su equipo para liderar y dirigir ese proceso.

Ambas directoras comparten el ser portadoras de valores muy claros que han sabido transmitir a sus comunidades escolares, haciéndoles partícipes de esa visión para construir entre todos la organización escolar deseada y mostrando, como enfatizan Candela, Jiménez y Blanco (2021) el valor de la cooperación y el trabajo en equipo. Asumen un liderazgo transformacional (Villa, 2019) que, sobre la base del empleo de estrategias –sobre todo, de orden discursivo (Altopiedi, 2013; Floyd & Preston, 2018; Simpson et al., 2018)– conduce a una cierta re-culturización de sus organizaciones.

Ambos son centros abiertos a nuevas tendencias educativas, a la digitalización de su funcionamiento, preocupados por atender a la diversidad, desarrollando valores de equidad, libertad y cooperación en la comunidad educativa. Esta definición de la identidad organizativa es efecto de la actuación de sus directoras, en contextos que requerían una transformación orientada a la mejora y la justicia social (Bolívar et al., 2013; Tintoré, 2018). En el caso del IES (caso 2), éste se caracteriza tanto por su carácter conflictivo y poco propicio a la tarea educativa como por ser desfavorecido socioculturalmente, lo que volvía aún más adversa la situación de la organización y de sus miembros (Pashiardis et al., 2018). Se evidencia la función del centro escolar como factor de mejora en las condiciones de vida de una comunidad que así lo reconoce, y, por tanto, el carácter situacional y contextualizado de la atención que los miembros requieren del líder (Asprella, 2015; Liu et al., 2018).

Asimismo, el estilo de liderazgo de estas directoras ha repercutido sin lugar a duda “al logro de mejoras en el centro escolar” (Silva et al., 2017, p.3), asumiendo el estilo de un liderazgo para el aprendizaje y la convivencia (Bolívar et al., 2013; Villa, 2019). De

hecho, en ambas organizaciones se reporta la implantación de múltiples Proyectos pedagógicos tales como Escuelas Deportivas, Bilingüismo, “Lazarillo” (dirigido a atender a la diversidad socioemocional) y “Salud sostenible/Creciendo en salud”, entre otros, que han impactado positivamente en el rendimiento del alumnado, y, como señalan en ocasiones, el centro “tiene muy buen nivel, alto y bastante bueno, saca a los niños adelante, los atienden bien y son buenos profesionales” (AMPA1). Revierte, asimismo, en el desarrollo profesional del profesorado, que ha recobrado el interés y el compromiso con la tarea, es eficaz en su trabajo y se siente reconocido en su esfuerzo y logros.

En definitiva, las dos directoras adoptan una identidad profesional en la que destacan rasgos que –según los informes de Organismos Internacionales como la OCDE y la OEI, así como de la literatura al uso– caracterizan a una buena dirección escolar: el planteamiento de objetivos educativos claros, el impulso a la asunción colectiva de compromiso con ellos, el trabajo en colaboración que da lugar a la distribución del liderazgo, el fortalecimiento de los vínculos con el conjunto de la comunidad educativa, etc.

Clima y cultura del centro

Coincidiendo con la literatura actual (Sanfuentes et al., 2020), la condición resiliente del liderazgo ejercido por las directoras estudiadas repercute, según se aprecia en los resultados, en la gestión de sus centros. Se percibe en ellos rasgos de las organizaciones resilientes, como por ejemplo reconocerse fortalecidos por experiencias adversas (Salanova et al., 2012) como lo han sido los sucesos que dieron lugar a la propia asunción de las nuevas medidas respecto a la dirección escolar o las transformaciones organizativas derivadas de la gestión de la pandemia COVID-19. Entre las características de las directoras para crear cultura y clima positivo de centro destacan el servicio a la comunidad, la eficiencia y la resolución rápida de los problemas, así como la actitud positiva y la iniciativa en la gestión de Proyectos adecuados a las necesidades de los centros. Para lograr cierto grado de tranquilidad y de armonía en la convivencia en los centros, expresan preocupación por fomentar las buenas relaciones y el compromiso compartido a partir de su propia implicación en las acciones que proponen y de las que participan.

En ambos casos, el vínculo entre la asunción del cargo directivo y las demandas del contexto resulta evidente por las situaciones excepcionales que se vivían en los centros. Precisamente, fue la llegada de estas directoras lo que impulsó la superación de esos períodos críticos ya que desde el primer momento obtuvieron buenos resultados debido al cambio en su dinámica, que no sólo demostró su pertinencia, sino que dio lugar a una paulatina pero constante transformación de estas organizaciones educativas, fundamentada sobre todo en la confianza y en la capacidad de respuesta del conjunto de la comunidad (Meyers & Hambrick, 2017).

Liderazgo y gestión de las emociones

Entre estos resultados destacan los cambios evidentes en estos centros a partir de la toma de posesión de estas directoras y su relación con su estrategia de dirección, reconocida por el conjunto de la comunidad educativa. Los rasgos del liderazgo de estas directoras corresponden a los que la literatura atribuye a los líderes educativos eficaces: su preocupación por el logro de resultados favorables tanto para alumnado y profesorado, no sólo en términos de rendimiento académico sino también de salud emocional. Se apoyan, para eso, en sus habilidades emocionales que les permiten gestionar el estrés propio y neutralizar el ajeno mediante estrategias de apoyo. Dada la profunda vinculación entre estas capacidades y la personalidad que desarrollan, no resulta extraño que ninguna de las protagonistas de los casos analizados hubiera requerido formación específica para el ejercicio de cargos directivos antes de asumirlo con éxito. Esto no obsta para que, en otros ámbitos, hubieran adquirido capacidades particulares que favorecieron la construcción de su identidad profesional como directoras. En el caso de la directora del IES (caso 2), su condición de “resiliente” o, en el de la directora del CEIP (caso 1), su interés en formarse en el ámbito emocional. Esto indica que, los rasgos de un liderazgo susceptible de promover la mejora van construyéndose en un proceso dinámico a través de las experiencias vividas en un marco determinado con el que se interactúa (Crow et al., 2017).

En ambas directoras se reconocen condiciones para motivar, movilizar y entusiasmar al conjunto de la comunidad, así como para afrontar el estrés ante las distintas problemáticas que se presentan en los centros educativos de forma cotidiana. La comunidad educativa las presenta como resolutivas en la búsqueda de recursos para conseguir estabilizar al profesorado, a los padres y al propio Equipo Directivo. Se muestran cercanas cuando afirman que “en mi despacho se ha llorado mucho”, utilizando “la escucha activa de los problemas”, proponiendo alternativas coherentes, cercanas, sensatas y manejando situaciones de conflicto de forma positiva. Responden, pues, a la demanda de empatía y control de las emociones y las relaciones propias de un liderazgo emocional (Villa, 2019), así como la cercanía, cordialidad y resiliencia propias de los líderes eficaces en la promoción de la mejora de sus centros (Noman et al., 2018) y la de cuidado por los demás (Asprella, 2015). De hecho, uno de los puntos clave para el impacto del liderazgo en la mejora organizativa es la propuesta de Proyectos que sean eficaces, reales e innovadores en los centros para crear identidad, “cada centro con su seña de identidad”, y, sobre todo, formar y coordinar al profesorado para la implementación de esos Proyectos, de modo que sean aceptados por todos, potenciando un pensamiento colaborativo en que la diversidad de opiniones nutra a todos (De Dios, 2020).

Esto pone en evidencia el carácter situacional del liderazgo como proceso organizativo, caracterizado por la capacidad de resiliencia de la propia dirección para afrontar el estrés, asesoramiento a la comunidad y organización y disciplina en el centro, como ejes clave para el impulso de la mejora organizativa. La adquisición de esas capacidades debe, por tanto, ser una de las metas de una formación orientada a la

construcción de identidades profesionales y estilos de liderazgo que promuevan la mejora en los centros educativos.

Limitaciones y orientaciones para futuros estudios

Una limitación del estudio es lo acotado de la muestra, sólo disponemos de dos casos de directoras exitosas en su gestión. Sería oportuno hacer extensiva la participación a otros directores y directoras, a fin de contemplar también la variable género y su forma de gestión. Otra posible limitación es el exclusivo empleo de la entrevista en profundidad en la recogida de datos, por lo que sería necesario el empleo de distintas técnicas como el biograma o el registro de incidentes críticos surgidos en la ocupación del cargo. Convendría, asimismo, ampliar la representación de la comunidad educativa (profesorado y familias), complementando la información con la obtenida de instrumentos cuantitativos como un Cuestionario de Satisfacción con la dirección del centro escolar, lo que aportaría también datos interesantes al respecto.

Referencias

- Altopiedi, M. (2013). *El cambio y la crisis en la escuela. Una aproximación narrativa*. Colihue.
- Asprella, G. (2015). *Modelos de gestión en Directivos de instituciones educativas de nivel secundario* [Tesis Doctoral Inédita]. Universidad de Sevilla.
- Bolívar, A. (2018). Una dirección necesitada de identidad profesional. *Cuadernos de Pedagogía*, 490(junio), 60-64.
- Bolívar, A. (2018b). Sentido de un Marco Español para la Buena Dirección en la problemática actual de la dirección escolar. *Organización y Gestión Educativa*, 26(2), 20-23.
- Bolívar, A., López, J. y Murillo, F.J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60. <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2352>
- Buenaventura-Vera, G. (2018). The impact of leader self-efficacy on the characteristics of work teams. *Intangible Capital*, 13(4), 824-849. <http://hdl.handle.net/2117/110784>
- Candela Soto, P., Jiménez Andújar, E.M. y Blanco García, M. (2021) Del estigma a la colaboración docente: la transformación de una 'escuela extraordinaria'. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 95(35.1), 227-244. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.1.82488>
- Clares, J. (2016). *Metodología de Investigación Educativa. Proyectos de investigación. Un abordaje global desde la diversidad sus necesidades e intervención*. AIECE.

- Crow, G., Day, C. y Møller, J. (2017) Framing research on school principals' identities, *International Journal of Leadership in Education*, 20(3), 265-277, <http://doi.org/10.1080/13603124.2015.1123299>
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Leithwood, K. y Kington, A. (2008). Research into the impact of school leadership on pupil outcomes: policy and research contexts. *School Leadership & Management*, 28(1), 5-25. <https://doi.org/10.1080/13632430701800045>
- De Dios Alija, T. (2020) Transformación de un modelo educativo a través de la formación y las comunidades docentes de aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 95(34.2), 61-78.
- Eaddy, L.L. y Jin, Y. (2018). Crisis history tellers' matter: The effects of crisis history and crisis information source on publics' cognitive and affective responses to organizational crisis. *An International Journal*, 23(2), 226-241. <https://doi.org/10.1108/CCIJ-04-2017-0039>
- Floyd, A. y Preston, D. (2018). The role of the associate dean in UK universities: distributed leadership in action? *Higher Education*, 75(5), 925-943. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0178-1>
- Ford, J. (2017) Revisiting high reliability-organizing: obstacles to safety and resilience. *An International Journal*, 23(2) 197-211. <https://doi.org/10.1108/CCIJ-04-2017-0034>
- Harris, A. (2013). Distributed Leadership: Friend or Foe? *Educational Management Administration & Leadership*, 41(5), 545-554. https://www.researchgate.net/publication/258135609_Distributed_Leadership_Friend_or_Foe
- Hitt, D. H., y Tucker, P. D. (2016). Systematic review of key leader practices found to influence student achievement: A unified framework. *Review of Educational Research*, 86(2), 531-569. <https://doi.org/10.3102/0034654315614911>
- Liu, Y., Bellibas, M.S. y Printy, S. (2018) How school context and educator characteristics predict distributed leadership: A hierarchical structural equation model with 2013 TALIS data. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(3) 401-423. <https://doi.org/10.1177/1741143216665839>
- Lown, M., Lewith, G., Simon, C. y Peters, D. (2015) Resilience; what is it, why do we need it and can it help us? *British Journal of General Practice*, 65(639), e708-10. <https://doi.org/10.3399/bjgp15X687133>
- Meneghel, I., Salanova, M. y Martínez, I.M. (2013) El camino de la resiliencia organizacional. Una revisión teórica. Aloma. *Revista de Psicología, Ciències de la Educació i de l'Esport*, 31(2), 13-24.
- Meyers, C.V. y Hambrick H.D. (2017) School Turnaround Principals: What Does Initial Research Literature Suggest They Are Doing to Be Successful? *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 22(1), 38-56. <https://doi.org/10.1080/10824669.2016.1242070>

- Moral Santaella, C., Amores Fernández, F. y Ritacco Real, 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>
- Noman, M., Awang Hashim, R. y Shaik Addullah, S. (2018) Contextual leadership practices: The case of a successful school principal in Malaysia. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(3) 474-490. <https://doi.org/10.1177/1741143216665840>
- OCDE (2009). *Mejorar el liderazgo escolar. Herramientas de trabajo*. OCDE <http://www.oecd.org/edu/schoolleadership>
- OCDE (2017). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE*. OCDE <http://www.oecd.org/edu>
- OIE (2019). *Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. Secretaría General de la OEI.
- Pashiardis, P., Brauckmann, S. y Kafa, A. (2018) Let the context become your ally: school principalship in two cases from low performing schools in Cyprus, *School Leadership & Management*, 38(5), 478-495. <https://doi.org/10.1080/13632434.2018.1433652>
- Raelin, J. (2016) Imagine there are no leaders: reframing leadership as collaborative agency. *Leadership*, 12(2), 131-158. <https://doi.org/10.1177/1742715014558076>
- Ryan, J. (2007). Dialogue, identity and inclusion: Administrators as mediators in diverse school contexts. *Journal of School Leadership*, 17, 340-369.
- Salanova, M., Llorens, S. y Martínez, I. (2012). We Need a Hero! Toward a Validation of the Healthy and Resilient Organization (HERO) *Model Group and Organization Management*, 37(6), <https://doi.org/10.1177/1059601112470405>
- Sanfuentes, M., Valenzuela, F. y Castillo, A. (2020) What lies beneath resilience: Analyzing the affective-relational basis of shared leadership in the Chilean miners' catastrophe. *Leadership*, 17(3) 255-277. <https://doi.org/10.1177/1742715020986061>
- Silva, P., Del Arco, I. y Flores, O. (2017). La formación de directores escolares en Cataluña. Lecciones aprendidas a cinco años del Decreto de Dirección, *Bordón*, 70(1),109-124. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2017.49427>
- Simpson, B., Buchan, L. y Sillince, J. (2018) The performativity of leadership talk. *Leadership*, 14(6) 644-661. <https://doi.org/10.1177/1742715017710591>
- Sullivan, T. (2013). School-Site strategy for distributing leadership. *Leadership and Policy in Schools*, 12, 181-199. <https://doi.org/10.1080/15700763.2013.834061>
- Sutherland, I. (2017) Learning and growing: trust, leadership, and response to crisis. *Journal of Educational Administration*, 55(1). <http://dx.doi.org/10.1108/JEA-10-2015-0097>

- Tintoré Espuny, M. (2018) Líderes educativos y justicia social. Un estudio comparativo. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 57(2), 100-122.
- Villa Sánchez, A. (2019). Liderazgo: una clave para la innovación y el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 301-326. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.2.365461>