

El liderazgo escolar a través del análisis de la actividad diaria de los directores

School leadership through the lens of headteachers' daily activities

Julián López-Yáñez*
Eduardo García-Jiménez
Nieves Oliva-Rodríguez
Begoña Moreta-Jurado
Alejandro Bellerín
Universidad de Sevilla

En este artículo se analiza la actividad diaria de los directivos escolares. Este ha sido uno de los enfoques adoptados en el marco de un proyecto de investigación en curso que trata de conocer las características y patrones de distribución del liderazgo en las escuelas. Para ello hemos utilizado una metodología basada en un *Registro Diario de la Actividad Escolar* (REDAE) que se envió durante dos semanas a 42 líderes de 39 escuelas –la mayoría directores/as– tanto primarias como secundarias de dos provincias andaluzas. Se les pedía que cumplimentaran el registro al final de la jornada escolar, proporcionando información acerca de la actividad que consideraban más relevante del día. Los resultados obtenidos reflejan quién lidera la actividad en los centros, cómo se ejerce el liderazgo en relación a aspectos como la enseñanza, la gestión, las relaciones sociales y el desarrollo profesional, así como las actitudes y sentimientos experimentados por los directivos durante el desempeño de las tareas.

Descriptores: Liderazgo distribuido, Gestión escolar, Liderazgo docente, Registros diarios.

The daily activities of school leaders are analysed in this paper. That has been one of the focuses of an ongoing research project on the characteristics and distribution patterns of school leadership. The employed methodology is based on a *Leadership Daily Practice (LDP)* log which was sent during two weeks to 42 leaders of 39 primary and secondary schools –most of them were headteachers– from two Andalusian provinces. They were asked to fill in the log at the end of the school day, focusing on the most relevant activity they had been involved during the day. The results provided us information about who led the activities, how and with what frequency activities of different spheres (curriculum, school management, social relationships and professional development) were addressed and the attitudes and feelings experienced by headteachers when performing the activities.

Keywords: Distributed leadership, School management, Teacher leadership, Daily logs.

Artículo basado en el proyecto de investigación: López-Yáñez, J. (Dir.) (2012–2014). Distribución del liderazgo en centros escolares. Alcance y modalidades. Ministerio de Ciencia e Innovación. Secretaría de Estado de Investigación. Plan Nacional de I+D+i. Referencia: EDU2011–26436.

*Contacto: lopezya@us.es

ISSN: 1696–4713
www.rinace.net/reice/

Recibido: 14 de mayo 2014
1ª Evaluación: 18 de junio de 2014
2ª Evaluación: 8 de julio 2014
Aceptado: 11 de agosto 2014

1. El contexto y el problema de investigación

La idea principal que impregna este artículo, así como la investigación en la que se basa, es la de que el liderazgo es un fenómeno distribuido a lo largo de toda la organización, cuya comprensión requiere mirar más allá de las funciones del equipo directivo. Sabemos que muchos docentes ajenos a éste asumen o comparten responsabilidades sobre muy diferentes actividades y programas. También que no siempre esta distribución de responsabilidades se realiza de manera explícita. En consecuencia, nos parece que un conocimiento más profundo sobre las modalidades de distribución del liderazgo en las escuelas, así como sobre el alcance y los efectos de dicha distribución nos ayudaría a comprender un fenómeno tan complejo y esquivo como el del liderazgo.

Sin embargo, *mirar más allá* de los directivos no significa que no debamos mirarlos también a ellos. En la propia actividad diaria de estos encontramos indicios importantes de la distribución del liderazgo en tanto que muchas de las actividades en las que participan implican el liderazgo de otros miembros de la comunidad educativa o incluso diferentes modalidades de coliderazgo.

Para empezar, la propia estructura organizativa de los centros educativos españoles nos proporciona los primeros indicios de distribución del liderazgo. La función de dirigir las escuelas se encuentra en nuestro país en manos de un *equipo directivo*, que se reparte las funciones que en otros sistemas escolares son tradicionalmente asignadas al director y, en algún caso, al sub-director. El equipo directivo está formado por el *director* –al que le corresponden la representación del centro, la coordinación general, la responsabilidad sobre el cumplimiento de las normas, las leyes y los programas ante la administración educativa, y la jefatura del personal–, por el *jefe de estudios* –que asume la coordinación de las actividades pedagógicas–, y por el *secretario* –que se hace cargo del aparato administrativo que necesita el centro–. Los centros de educación secundaria cuentan además con la figura del coordinador de las diferentes áreas de competencias y del jefe de los departamentos existentes. Estos cuentan con bastante autonomía en cuanto al *currículum* de las enseñanzas que imparten, por lo que los cargos mencionados tienen una gran relevancia.

Además los centros necesitan asignar responsabilidades concretas a otros docentes ajenos a la dirección para llevar a término adecuadamente un sinnúmero de actividades y programas. De tal manera que, bajo el tridente del equipo directivo, el organigrama de cada centro suele contemplar diversos *cargos* específicos que cambian en la misma medida en que evoluciona la actividad del centro. Pero hay más. En todos los centros existen determinadas funciones que son *encargadas* o simplemente asumidas por docentes que, sin cargo alguno que los habilite para ello, son reconocidos como la persona adecuada para realizarlas. Por ejemplo, la introducción de los nuevos miembros para garantizar una integración no conflictiva de éstos. Otras veces se trata de hacer de puente entre el centro y la comunidad local o de limar asperezas surgidas en el día a día. En todo caso, cada institución ajusta esta distribución informal a sus propias características, tradiciones y, cómo no, a las características y habilidades personales de los miembros de cada equipo directivo.

Por todo ello, el análisis de la actividad diaria de los directivos ha sido uno de los enfoques metodológicos utilizados en un proyecto de investigación financiado dentro del Plan Nacional de I+D+i que venimos desarrollando desde enero de 2012 sobre los patrones o modalidades, los protagonistas y los efectos de la distribución del liderazgo en escuelas españolas. Otras metodologías empleadas en dicho proyecto han sido: el análisis de la red social de los centros participantes, el marcaje (*shadowing*) de los directores, entrevistas en profundidad con ellos y con otros miembros de la comunidad educativa, y la observación de reuniones.

En concreto, lo que hemos querido conocer a través del estudio de la actividad diaria de los directivos escolares es, por un lado, el perfil de las actividades que estos identifican como relevantes: ámbito, contenido, tiempo dedicado a ellas, lugar donde se desarrollan, otros miembros de la comunidad escolar que están implicados en dichas actividades, papel que desempeñan; y por otro lado, las actitudes y sentimientos de los directivos mientras las realizaban. Adicionalmente pretendíamos que dicho estudio nos acercara al conocimiento de las modalidades de distribución del liderazgo que aparecen en los centros escolares en función de las diferentes actividades que se realizan en ellos.

2. Marco teórico

Los más recientes estudios y propuestas teóricas en el campo del liderazgo escolar colocan en franco declive a la perspectiva individualista, centrada en la persona que ejerce el liderazgo (Gunter y Ribbins, 2003; Harris y Day, 2003; Yukl, 1999). Frente a ella, la perspectiva distribuida del liderazgo asume que este es un fenómeno que se extiende por toda la organización, que se localiza en una gran variedad de lugares y agentes sin que se pueda asociar a un particular rol o estatus, que emerge de la red de interacciones en la que participan los líderes y los seguidores, y que se inscribe en el flujo de trabajo que desarrolla toda comunidad de práctica, así como en el aprendizaje y el conocimiento organizativos que dicha dinámica social produce (Gronn, 2003b, 2009; Harris, 2008; Leithwood, Mascall y Strauss, 2009; Spillane, 2006).

La idea de distribución del liderazgo es heredera de dos puntos de vista que tuvieron su auge en la última década del siglo XX. Por un lado está la llamada a un liderazgo 'pedagógico' (*instructional*) en lugar de simplemente administrativo o centrado en la gestión burocrática (Grubb y Flessa, 2009). Por otro lado está el impulso que adquirió el empoderamiento y el liderazgo de los docentes como una nueva forma de profesionalidad en el ámbito de las organizaciones educativas (Harris y Muijs, 2005; Leithwood, Mascall y Strauss, 2009; Murphy, 2005).

La expresión 'liderazgo distribuido' no solo hace referencia al hecho de que en muchas organizaciones el liderazgo es *compartido* (Spillane, 2006), que está *repartido* o *descentrado* (Gronn, 2003a:63), o bien que hay una alta *densidad de liderazgo* (Sergiovanni, 2000). Además alude a la naturaleza misma del fenómeno que es inequívocamente social, ya que como plantea Spillane (2006) no se trata de algo que hagan los líderes, sino de algo que tiene lugar *entre los líderes*, así como entre éstos y los seguidores.

Pero no solo la relación entre líderes y seguidores interviene en el fenómeno. También lo hace la situación en la que tiene lugar. Esa situación incluye una gran variedad de herramientas propias del trabajo de organización y gestión, como podrían ser un protocolo de observación, los trabajos o portfolios de los alumnos, los materiales y

guiones de trabajo en una práctica innovadora, las calificaciones u otra información sobre el desempeño de los alumnos, informes, memorias, proyectos, horarios, símbolos, notas informales y un largo etcétera. La situación también hace referencia a los procedimientos y rutinas mediante los que se desarrolla el trabajo: reuniones de diverso tipo, encuentros informales, comunicaciones a través de diferentes medios, etc. Sin olvidar el papel que otros condicionantes de la situación desempeñan: las estructuras, la cultura, el lenguaje, etc. (Leithwood, Mascall y Strauss, 2009:5; Robinson, 2009:227; Spillane, Diamond, Sherer y Coldren, 2005:48).

Este punto de vista procede y encuentra fundamento en la *teoría de la actividad* (Engeström, 2000) y de manera más general en las perspectivas de la cognición situada y el aprendizaje social, para las que la praxis humana es inseparable de las relaciones sociales y de los artefactos materiales de los que se sirven los participantes. Estas perspectivas plantean que el aprendizaje en las organizaciones tiene lugar mediante la interacción social en el curso de las prácticas compartidas por sus miembros (Engeström, 2004). En este sentido, el liderazgo distribuido proporciona el ‘cableado’ necesario para conectar las prácticas de los miembros de la organización y, en consecuencia, para el aprendizaje y la creación de un conocimiento genuinamente organizativos (Harris, 2009a)

Las ciencias de la complejidad también dan soporte a la de idea de liderazgo distribuido, puesto que, bajo condiciones favorables, los grupos y las organizaciones pueden auto-organizarse y ajustar el comportamiento colectivo al entorno de diferentes maneras, unas más adaptativas y otras más creativas o generativas. Estas perspectivas enfatizan el poder innovador de las interdependencias mutuas entre los miembros, frente al control racional de los procesos y los resultados (Osborn y Hunt, 2007:329) De este modo, el liderazgo distribuido puede contribuir a conformar organizaciones flexibles con estructuras fluidas y orgánicas, es decir, *metabolismos* más que estructuras (Harris, 2009b: 265).

La perspectiva distribuida ha mostrado desde sus inicios un gran interés por los detalles de la práctica del liderazgo o, como lo ha expresado Gronn (2003c) por ‘la ecología del liderazgo’ en cuyo centro estaría la pregunta *what do leaders do?* Asume que si bien hay organizaciones en las que el liderazgo tiende a distribuirse más que en otras, en todas ellas aparece una cierta distribución bajo diferentes modalidades o configuraciones, muchas de las cuales no siguen estrictamente –o incluso contravienen– lo establecido en el organigrama (Camburn, Rowan y Taylor, 2003; Heller y Firestone, 1995; Spillane, 2006). Tener en cuenta esta variedad de formas del liderazgo es lo que se proponen Spillane, Camburn y Pareja (2007) al adoptar lo que ellos llaman la *perspectiva líder-plus*, que quiere decir mirar más allá de los líderes formales.

En todo caso, hay un cierto consenso en que en las organizaciones educativas el liderazgo tiende a ser más distribuido que en muchas otras (Timperley, 2009:221). Los participantes en la investigación de Gronn (2003a) atribuyeron liderazgo a una gran variedad de agentes: individuos, parejas, tríos y grupos, tanto formales como informales. Por su parte, Spillane y colaboradores encontraron en diversos estudios que el liderazgo era ejercido por equipos docentes más que por individuos (Camburn, Rowan y Taylor, 2003; Spillane, 2006:31). Incluso las actividades en las que los directores eran los responsables eran realizadas en una gran proporción (47%) en colaboración con otros. Y en las actividades donde los responsables eran otros –aproximadamente en la cuarta

parte de ellas— se trataba de líderes informales, es decir sin cargo alguno (Spillane, Camburn, y Pareja, 2007). También Grubb y Flessa (2009) identificaron fórmulas variadas de distribución del liderazgo: escuelas con dos codirectores; directores rotativos; una pequeña escuela sin director en donde los profesores se dividían las tareas de éste.

Por otro lado, la investigación sobre los aspectos de la práctica del liderazgo nos ha mostrado una gran variedad de patrones o modalidades mediante los cuales el liderazgo resulta distribuido (Anderson, Moore y Sun, 2009; Gronn, 2003a; Harris, 2008; Leithwood et al, 2007; Leithwood, Mascall y Strauss, 2009; MacBeath, 2009; Mascall, Leithwood, Strauss y Sacks, 2009; Spillane, 2006; Spillane, et al., 2009), así como las fuentes, el alcance y los efectos de dicha distribución (Gronn, 2002; Spillane, Halverson y Diamond, 2004). El enfoque sobre la práctica ha contribuido a relativizar y contextualizar el fenómeno, poniendo en evidencia que la distribución del liderazgo es algo común en muchas escuelas; que los patrones distribuidos de liderazgo coexisten con patrones focalizados; que de ninguno de ellos puede decirse que sea más eficaz que el otro en términos absolutos y en cualquier circunstancia; y que estos patrones varían en función del tipo de actividad que se realiza.

Otra distinción conceptual interesante es la que nos permite reconocer las trayectorias mediante las que una escuela ha llegado a adoptar alguna modalidad distribuida de liderazgo. Spillane (2006) considera tres trayectorias posibles: (a) mediante diseño (creando formalmente puestos de responsabilidad o bien creando estructuras o rutinas que impliquen distribución de responsabilidades); por defecto (asumiendo responsabilidades por cuenta propia cuando se constata una necesidad); a partir de una crisis (asumiendo responsabilidades ante acontecimientos inesperados que dejan sin respuestas a los líderes establecidos y definen una nueva situación).

Finalmente, aún no sabemos mucho sobre los efectos de distribuir el liderazgo, pues la investigación al respecto no ha hecho sino empezar. De momento se ha puesto de manifiesto la dificultad de establecer alguna relación con los resultados de los estudiantes (Day et al., 2007; Leithwood y Jantzi, 2000; Silins y Mulford, 2002; Timperley, 2009), dado que lo que resulta afectado *directamente* por los diferentes patrones de distribución del liderazgo son las relaciones entre los docentes y su forma de trabajar. Por eso algunos investigadores están tratando de identificar aspectos sobre los que el liderazgo influye directamente, los cuales a su vez influyen directamente sobre los resultados de los estudiantes. Por ejemplo, una de las razones por las que el liderazgo distribuido podría afectar a los resultados de los estudiantes es que moviliza el talento y la experiencia de los docentes en mayor medida que los patrones jerárquicos tradicionales. Otra razón es que facilita una implicación más intensa de los docentes en la mejora de la escuela (Robinson, 2009:220). También Murphy (2005:13) y Mulford, Silins y Leithwood (2004:14-15) han planteado que la distribución del liderazgo tiene efectos positivos sobre el desarrollo profesional de los docentes y su moral, y ello a su vez lo tiene sobre los resultados de los estudiantes.

3. Metodología

Las metodologías de investigación aplicadas al análisis del liderazgo y la dinámica del poder en las organizaciones educativas no han logrado por lo general dar cuenta de la

complejidad del fenómeno. Y ello debido a que habitualmente han ofrecido a los investigadores datos no lo suficientemente variados como para lograr la diversidad de perspectivas que se requeriría.

Los *registros diarios* nos permiten capturar la actividad real de los directivos y sus características. La ventaja que ofrecen —en contraste con los cuestionarios y otras metodologías basadas en el auto-informe— es que no se necesita recurrir a recuerdos pasados ni a nada que requiera un ejercicio de introspección, algo que produce el rechazo de muchos. Con respecto a las metodologías etnográficas tienen la ventaja de consumir menos tiempo que éstas (Bolger, Davis y Rafaeli, 2003; Spillane y Zuberi, 2009). En todo caso, eso no quiere decir que debamos renunciar a la etnografía o a otras metodologías. Alvesson y Sveningsson (2003) recomiendan etnografías basadas en los significados que los líderes atribuyen a sus propias acciones en paralelo a sus reflexiones sobre qué constituye liderazgo. El uso de métodos mixtos es imprescindible si queremos comprender el fenómeno en su contexto, y profundizar en las relaciones, interacciones y sentimientos asociados a su práctica (Greenfield, 2004). Spillane y colaboradores usaron una diversidad de métodos mixtos, incluyendo: cuestionarios dirigidos tanto al director como al profesorado, análisis de redes sociales, observaciones, entrevistas en profundidad y respuestas de los directores ante escenarios simulados (Spillane, Camburn y Pareja, 2007).

Spillane y colaboradores, han utilizado diversas modalidades de registros diarios. En una de ellas utilizaron la denominada *Experience Sampling Methodology* (ESM). Para ello proporcionaron a los directores una PDA a través de la cual recibían una breve encuesta sobre la actividad que desarrollaban en ese momento. Los directivos fueron consultados 15 veces al día durante 6 días, en intervalos aleatorios a lo largo de su jornada de trabajo. Debían indicar, entre otras cosas, quién dirigía la actividad en la que participaban o bien con quién la dirigían cuando lo hacían conjuntamente (Spillane y Hunt, 2010; Spillane et al., 2009).

No obstante, también identificaron algunas limitaciones de esta metodología. En primer lugar el registro mediante ESM no permitía distinguir entre actividades que podríamos asociar realmente a la práctica del liderazgo y aquellas otras que se mantenían en el plano de la gestión. Por otra parte, consideraron que un dispositivo que alerta al azar puede llegar a ser demasiado intrusivo. Además, por su aleatoriedad, el procedimiento no recogía necesariamente las actividades más relevantes o significativas (Spillane, Hunt y Healy, 2008). Por ello, crearon un registro donde los directores informaban sobre la actividad que consideraban más importante del día, registro que en este caso completaban al final de la jornada (*End-of-Day Principal log*, EOD).

Esta es precisamente la modalidad que nosotros hemos desarrollado mediante el diseño y la aplicación de un *Registro Diario de la Actividad Escolar* (REDAE) adaptado de aquél de Spillane y Zuberi (2009). Dicho registro pone el foco en la primera de las tres modalidades de distribución del liderazgo establecidas por Spillane y sus colaboradores en la Universidad de Northwestern. Estas eran: *liderazgo en colaboración* (*collaborated distribution*), cuando dos o más líderes realizan conjuntamente la misma práctica en el mismo contexto espacio-temporal; *liderazgo colectivo* (*collective distribution*), cuando dos o más líderes realizan tareas independientes en diferentes contextos para conseguir los mismos fines; y *liderazgo coordinado* (*coordinated distribution*), cuando dos o más líderes

llevan a cabo acciones independientes de manera consecutiva (Spillane, 2006; Spillane, Camburn, y Pareja, 2007; Spillane, Diamond, Sherer y Coldren, 2005).

En concreto, nuestro registro REDAE fue enviado a 42 líderes escolares de 39 centros de titularidad pública durante dos semanas de noviembre en 2012. Durante esos diez días recolectamos un total de 391 registros diarios, 256 en centros de educación infantil y primaria y 135 en centros de enseñanza secundaria. A los participantes se les pedía que cumplimentaran el registro al final de la jornada escolar, proporcionándonos información acerca del tipo de actividad que consideraba más relevante de todas en las que habían participado a lo largo de la jornada escolar, relacionada con la enseñanza y el currículo, la gestión o las relaciones sociales. En concreto les preguntábamos: quién organizó y dirigió la actividad (si lo hizo o no en colaboración con otros), dónde y cómo tuvo lugar, quienes participaron en ella, cuál era su propósito y qué temas se trataron, así como sus actitudes mientras participaban en ella.

Para analizar los registros diarios de los directores en términos descriptivos se utilizaron distribuciones de frecuencias y tablas de contingencia. Las relaciones de dependencia o independencia entre dichos registros –considerando los tres ámbitos de actividad (enseñanza y currículo, gestión y relaciones sociales), el tipo de liderazgo (individual o colaborativo), los destinatarios de la actividad realizadas por los directores, así como los años en el cargo, la etapa educativa (Infantil y Primaria o Secundaria), el lugar en el que realizan su actividad los directores o el número de personas implicadas en la actividad– se analizaron a través de la prueba X^2 y del coeficiente C de contingencia (en adelante C). De igual modo, la prueba de bondad de ajuste X^2 o la prueba Kruskal-Wallis (en el caso del tiempo –expresado en intervalos– empleado en una actividad) se aplicaron para analizar las diferencias observadas en los registros diarios de los directores para algunas de las variables anteriormente consideradas.

4. Resultados

4.1. ¿Quién lidera la actividad que se desarrolla en los centros educativos?

El análisis de los 391 registros recogidos en los 39 centros de la muestra nos permite afirmar que existen diferencias estadísticamente significativas ($X^2_{(2)}=67,73$; $p=0,01$) entre los tres modelos de liderazgo examinados: director en solitario, director en colaboración y sin la participación del director. De dicho análisis también se deduce que el modelo de liderazgo más frecuente en los centros analizados es el del director en colaboración con otros miembros de la comunidad educativa. En el 53,6% de los registros, el desarrollo, la supervisión o la toma de decisiones se llevó a cabo por el director en colaboración con otros miembros de la comunidad educativa. Las actuaciones realizadas en solitario por el director representaron un 30,9% y sólo un 15,6% se realizaron sin su participación.

Los tipos de liderazgo ejercidos por los directores son estadísticamente independientes de las actividades que realizan ($X^2_{(2)}=3,00$; $p=0,56$), manteniéndose no obstante esa preponderancia del modelo de liderazgo colaborativo en las actividades relacionadas con la enseñanza y el currículo, la gestión o las relaciones sociales.

En el ámbito de las actividades relacionadas con la enseñanza, la colaboración preeminente es la del director con el profesorado del centro que desempeña diferentes

funciones (tutores, coordinadores, etc.), seguida de la colaboración con los estudiantes y de la colaboración con otro personal docente no vinculado al centro. En las actividades de gestión, la colaboración se realiza, por orden de frecuencia, entre el director y los coordinadores de la actividad, seguida de la colaboración con el profesorado, con diferentes entidades (incluida la administración educativa), con el personal no docente, y con los estudiantes. Finalmente, en el ámbito de las relaciones sociales, la colaboración del director es sobre todo con el profesorado, seguida de la colaboración con diferentes entidades (incluida la administración educativa) y con las familias.

Al analizar los modelos de liderazgo presentes en los centros de educación primaria y secundaria, constatamos que en ambas etapas el modelo más frecuente está representando por un tipo de liderazgo desarrollado de forma colaborativa, frente a un liderazgo en solitario o bien sin la presencia del director. Así, como puede verse en la tabla 1, de los 379 registros que aportan información sobre estas variables, 203 (53,6%) hacen referencia a actividades realizadas por el director con otros miembros de la comunidad educativa. Sin embargo, aunque el liderazgo colaborativo es el predominante en ambos tipos de centros educativos, este modelo es más frecuente (61,5%) en los centros de educación secundaria que en los de primaria (49,4%), encontrándose una relación de dependencia estadísticamente significativa ($X^2_{(1)(2)}=6,25$; $p=0,04$) entre el tipo de liderazgo y la etapa educativa, si bien no muy relevante en términos absolutos ($C=0,13$).

Tabla 1. Registros de la actividad diaria de los directores escolares según etapa, ámbito y tipo de liderazgo

ETAPA	ÁMBITO DE LA ACTIVIDAD DEL DIRECTOR	MODALIDADES DE LIDERAZGO						TOTAL (frec / %)	
		Sin el director (frec / %)		Director en solitario (frec / %)		Director con otros (frec / %)			
Infantil y Primaria	Enseñanza y Currículum	17	21,5	27	34,2	35	44,3	79	31,7
	Gestión	11	11,8	38	40,9	44	47,3	93	37,3
	Relaciones Sociales	11	14,3	22	28,6	44	57,1	77	30,9
	<i>Total Infantil y Primaria</i>	<i>39</i>	<i>15,7</i>	<i>87</i>	<i>34,9</i>	<i>123</i>	<i>49,4</i>	<i>249</i>	<i>65,7</i>
Secundaria	Enseñanza y Currículum	3	8,6	11	31,4	21	60,0	35	26,9
	Gestión	11	19,6	11	19,6	34	60,7	56	43,1
	Relaciones Sociales	6	15,4	8	20,5	25	64,1	39	30,0
	<i>Total Secundaria</i>	<i>20</i>	<i>15,4</i>	<i>30</i>	<i>23,1</i>	<i>80</i>	<i>61,5</i>	<i>130</i>	<i>34,3</i>
TOTAL		59	15,6	117	30,9	203	53,6	379	100,0

Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, si bien el liderazgo colaborativo es el más común en ambas etapas y en todos los ámbitos analizados (enseñanza, gestión y relaciones sociales), sólo se han encontrado relaciones de dependencia estadísticamente significativas entre los centros de educación primaria y secundaria en el ámbito de la gestión ($X^2_{(1)(2)}=9,30$, $p=0,01$, siendo $C=0,26$). De hecho, un 60,7% de los registros realizados en el ámbito de la gestión por los directores de educación secundaria suponen un ejercicio de gestión colaborativa, frente al 47,3% de los de educación primaria.

El modelo de liderazgo centrado en la colaboración entre el director y miembros de la comunidad educativa es el mismo con independencia de la antigüedad del director en el

cargo. Esta afirmación para el conjunto de los registros también puede realizarse para cada uno de los tipos de actividades realizadas por los directores. Así, no se han encontrado relaciones de dependencia estadísticamente significativas en las actividades de enseñanza ($X^2_{(2)(2)}=7,79$; $p=0,10$), en las actividades de gestión ($X^2_{(2)(2)}=4,13$; $p=0,39$) o en las actividades vinculadas a las relaciones sociales ($X^2_{(2)(2)}=3,42$; $p=0,49$).

4.2. ¿Cómo se ejerce el liderazgo?

Los directores realizan, sobre todo, actividades de gestión de personas, horarios, instalaciones, etc. Es decir, los directores lideran sobre todo la gestión de los centros educativos. En este sentido, existen diferencias estadísticamente significativas ($X^2_{(3)}=112,48$; $p=0,01$) entre el número de actividades registradas por los directores relacionadas con la enseñanza y el currículo (29,4%), con la gestión (38,1%), con las relaciones sociales (29,9%) y con el desarrollo profesional (2,6%), diferencias que detallaremos en las secciones siguientes.

4.2.1. Actividades relacionadas con la enseñanza y el currículo

Las actividades relacionadas con la enseñanza y el currículo que realizan los directores están dedicadas, sobre todo, a la impartición de clases (41,9%), en menor medida a la revisión de las programaciones didácticas realizadas por los profesores (12,9%), la revisión de las actividades realizadas por los alumnos (10,8%), el análisis de los proyectos curriculares que elaboran los docentes (6,5%) y la observación de la enseñanza que se lleva a cabo en las aulas (6,5%).

Los destinatarios de las actividades de enseñanza y currículo son los estudiantes en exclusiva (62,8%), varios destinatarios a la vez o sin concretar (19,5%) y con menor frecuencia el profesorado del centro u otro personal docente no vinculado al centro (13,8%). No se han encontrado diferencias significativas en los registros de los directores en función del nivel de educativo –educación primaria o secundaria– ($X^2_{(1)(2)}=1,99$; $p=0,369$) o de los años de antigüedad en el cargo ($X^2_{(2)(2)}=3,91$; $p=0,418$).

En el conjunto de las actividades de enseñanza y currículo desarrolladas por el director, la temática principal que destaca de forma diferenciada es la gestión u organización de la enseñanza en el centro (asignación de docencia al profesorado y distribución de los alumnos en grupos, elaboración del proyecto curricular del centro y de las programaciones de las materias que imparte el propio director, etc.) (27,2%). La intención principal perseguida por los directores en las actividades de enseñanza y currículo fue, sobre todo, desarrollar la planificación de la enseñanza (32%), hacer un seguimiento de la implantación del currículo (20%) y mejorar el conocimiento sobre la enseñanza (15%). De nuevo, estos datos deben leerse tomando en consideración que los principales destinatarios de las actividades del director son los estudiantes y que su actividad más frecuente es la impartición de clases.

La realización de las actividades de enseñanza y currículo ocupa a los directores en el 89,7% de los casos más de 30 minutos; de hecho, los directores dedican más de dos horas de su tiempo al 35,3% de las actividades desarrolladas en este ámbito. Estos datos que, podrían explicarse por el hecho de que la actividad fundamental que desarrollan los directores es la impartición de clases, no dejan de ser llamativos cuando se observa que la dedicación a las actividades de enseñanza y currículo no es significativamente diferente de la dedicación a otras actividades de gestión o de relaciones sociales ($K-W=2,22$; $p=0,330$).

Al realizar las actividades de enseñanza y currículo los directores prefieren trabajar en interacción con otros a hacerlo en solitario, prefieren la interacción cara a cara al uso del correo electrónico o las redes sociales y prefieren hablar con los demás a observarles mientras desempeñan sus actividades. Hay diferencias estadísticamente significativas ($X^2_{(3)}=171,61$; $p=0,01$) favorables a la interacción cara a cara con otros, pero hay que tener en cuenta que los principales destinatarios de su actividad son los alumnos. Este patrón es similar en educación primaria y secundaria ($X^2_{(1)(3)}=4,02$; $p=0,259$) y no varía con los años de antigüedad en el cargo ($X^2_{(2)(3)}=4,69$; $p=0,585$).

En las interacciones que mantienen los directores con otros miembros de la comunidad suelen participar generalmente más de dos personas, siendo más de diez el colectivo más frecuente (35,34% de las veces); realmente son pocas las situaciones en las que se registra una interacción uno a uno (18,26%). Estas interacciones tienen lugar, como no podía ser de otro modo, preferentemente en el aula (43,47%) y en menor medida (23,84%) en el despacho del director.

4.2.2. Actividades de gestión

La gestión que realizan los directores está centrada en casi una decena de temáticas diferentes. Las actividades más frecuentes son las destinadas a la gestión del personal, tales como asignar profesorado a los cursos, gestionar ausencias y bajas o decidir sustituciones, las cuales representan casi un 25% del total. También ocupa un lugar destacado entre las actividades de gestión la introducción de datos informáticos demandados por la administración educativa, lo que supone casi una de cada cinco actividades que realizan los directores (18,2%). La gestión de estudiantes –que incluye actividades tales como la matriculación, la distribución de grupos o la asignación de tutores– supone un 12,4% del total, y la gestión de instalaciones –como distribuir espacios comunes o gestionar el mantenimiento– suponen un 11,6%.

Los registros de los directores señalan como los destinatarios más frecuentes de las actividades de gestión a los estudiantes (25,2%); tras ellos, al personal que trabaja en el centro educativo (profesores, especialistas, personal no docente) que representa el 20%, a la administración educativa (7,9%), y a los padres (5,8%). Se ha encontrado una relación de dependencia moderada ($C= 230$) pero estadísticamente significativa al contabilizar a los destinatarios de las actividades de gestión en función del nivel educativo –educación primaria y secundaria– ($X^2_{(1)(2)}=7,75$; $p=0,02$). Estas diferencias vienen a indicar que los directores de escuelas primarias tienen como destinatario preferente de su gestión al personal externo al centro (especialistas, personal no docente vinculado al centro, personal de la administración educativa, etc.), mientras que los directores de centros de educación secundaria dedican más atención en su gestión a los docentes y a los estudiantes. No se ha encontrado, sin embargo, una relación de dependencia estadísticamente significativa entre los destinatarios de las actividades de gestión realizadas por los directores en función de los años de antigüedad en el cargo ($X^2_{(2)(2)}=2,14$; $p=0,71$).

Los directores utilizan bien su despacho u otro despacho de dirección (52,2%) como lugar preferente para ejercer su cargo ($X^2_{(6)}=176,97$; $p=0,01$), quedando en un segundo término otras dependencias del centro educativo tales como aulas o salas de reuniones (31,4%) e incluso espacios fuera del centro, como las sedes de las administraciones educativas (7,2%). No obstante, en el caso de aquellos directores que utilizan el despacho personal o el despacho de dirección, el uso que se hace dichos espacios no es el mismo

según el tipo de actividades desarrolladas; así, este tipo de dependencias se usa con mayor frecuencia en las actividades relacionadas con la gestión (66,44%) y con menor frecuencia en las actividades relacionadas con la enseñanza y el currículo (31,30%).

Las actividades relacionadas con la gestión se llevan a cabo a través de interacciones cara a cara del director con los destinatarios (59,45%), si bien también se utilizan con frecuencia –en contraste con las actividades de enseñanza– el correo electrónico, las redes sociales o el teléfono (33,05%). Como en el caso de la enseñanza, aunque algo menos acusado, el director prefiere comunicarse verbalmente y de forma directa a observar las actuaciones de otros o a actuar en solitario.

En las actividades de gestión, no hay diferencias significativas entre las situaciones en las que el director trabaja sólo o con otra persona (48,65%) y aquellas otras en las que lo hace con más de dos interlocutores (51,15%). Si comparamos este dato con el recogido para las actividades de enseñanza, en las actividades de gestión la colaboración del director es una colaboración menos distribuida. Estas actividades las lleva a cabo el director, sobre todo, en su despacho o en el despacho de dirección (66,44%) y, en menor medida, en otras dependencias como la sala de reuniones o la sala de profesores (12,75%). Cabe destacar también el hecho de que el 6,71% de las actividades de gestión sean llevadas a cabo en edificios de la administración educativa.

Los directores suelen dedicar a las tareas de gestión más de treinta minutos, pues el 81% de las actividades registradas ha consumido al menos ese tiempo. En estos términos merece destacarse el hecho de que el 29% de las actividades realizadas diariamente por los directores ocupa más de dos horas de su tiempo.

4.2.3. Actividades del ámbito de las relaciones sociales

El ámbito de las relaciones sociales tiene en los registros de los directores un papel importante; de hecho es el ámbito con un mayor número de registros después del ámbito de la gestión, con 29,92% del total. Dicho de otro modo, los directores son en primer lugar gestores, aunque se trata de gestores que dedican buena parte de su tiempo a las relaciones con los miembros de la comunidad educativa.

Los directores realizan actividades dirigidas a diferentes colectivos con diversas motivaciones. Las actividades más frecuentes implican establecer relaciones con miembros de la comunidad educativa del centro, casi un 75% del total, mientras que las relaciones con agentes o servicios externos al centro suponen el porcentaje restante. Entre las actividades que se realizan con los miembros de la comunidad educativa, las más frecuentes son las dirigidas a motivar u orientar a los padres que representan un 22,9%, a mediar o intervenir en conflictos entre los miembros de la comunidad –lo que supone un 18,3%– y a sancionar o reprobar la conducta de los alumnos –un 10,1%–.

Los colectivos de destinatarios sobre los que existen más registros en las actividades de relaciones sociales mantenidas por los directores son, de mayor a menor frecuencia de registros, los estudiantes (33,9%), los padres (25,2%) y el personal que trabaja en el centro educativo (11,4%). Esta distribución de frecuencias se mantiene estadísticamente independiente de los niveles educativos –educación primaria y secundaria– ($X^2_{(1)(2)}=6,72$; $p=0,08$) y de la antigüedad en el cargo de los directores ($X^2_{(2)(3)}=2,53$; $p=0,87$).

Las actividades referidas a las relaciones sociales que han sido registradas por los directores son actividades que implican casi exclusivamente (89,47%) una interacción

cara a cara del director con sus interlocutores. De modo que las otras formas de interacción tales como el teléfono, el correo electrónico o las redes sociales tienen registros casi insignificantes. No obstante, llama la atención sobre el estilo de dirección o sobre el formato de tales interacciones el hecho de que estas tengan lugar preferentemente en el despacho del director o en la dirección del centro educativo (57,26%), que sólo un 15,38% se realicen en la sala de reuniones o sala de profesores y que, nuevamente, un 8,55% de tales interacciones tengan lugar en alguna dependencia de la administración educativa. Este modelo de relaciones sociales es independiente del nivel educativo ($X^2_{(1)(4)}=6,71$; $p=0,15$) o a los años de antigüedad en el cargo de los directores ($X^2_{(2)(4)}=5,93$; $p=0,66$).

Las relaciones sociales recogidas en los registros de los directores implican a más de dos personas en algo más del 76% de los casos. El modelo de interacción cara a cara más frecuente supone un grupo de entre 2 y 5 personas además del director (37,39%). No obstante, este modelo varía en función del nivel educativo ($X^2_{(5)}=11,29$; $p=0,04$). Así, los directores de educación primaria adoptan modelos polarizados basados bien en interacciones uno a uno (21%) bien en marcos de interacción “casi asamblearios”, en los que participa un grupo de personas equivalentes al tamaño del claustro (27,63%). Los directores de centros de secundaria mantienen interacciones preferentemente en grupos relativamente pequeños 2 a 5 personas (56%) y, al contrario que los de primaria, no parecen sentirse cómodos en grupos de más de 11 personas (20%). Por otra parte, al considerar las relaciones sociales que mantienen los directores cabría indicar que no se han encontrado diferencias estadísticamente en función de los años de antigüedad en el cargo ($X^2_{(2)(5)}=7,22$; $p=0,71$).

En el 84,6% de los casos, las relaciones sociales ocupan a los directores en sus interacciones con otros miembros de la comunidad un tiempo que ellos cifran en más de treinta minutos. Cuando se precisa más este dato los registros indican que en un 57,3% de las actividades de relaciones sociales éstas ocupan a los directores al menos una hora, y un 28,2% más de dos horas.

4.2.4. Actividades del ámbito del desarrollo profesional

Los registros realizados por los directores que están referidos a su desarrollo profesional, es decir a su propia formación como directores, son insignificantes en el conjunto. Tan sólo en 10 ocasiones (2,56% del total) los directores han registrado alguna actividad relacionada con este ámbito, de ellas 6 están referidas a la participación en sesiones de formación establecidas por la administración educativa y 2 a la formación personalizada en habilidades necesarias para el desempeño del cargo como director.

4.2.5. Actitudes y sentimientos durante el desempeño de las tareas

Los registros realizados por los directores sobre sus actitudes hacia la dirección nos muestran el día a día de sus reacciones en el ejercicio del cargo. El análisis de tales actitudes muestra, sin lugar a dudas, una buena disposición de los directores ante las tareas a las que se enfrentan en los ámbitos de la enseñanza y el currículo, la gestión, las relaciones sociales y el desarrollo profesional. En la tabla 2 se recogen los porcentajes que representan los registros realizados por los directores en las cuatro reacciones binarias analizadas: cansancio versus actividad, distracción versus concentración, desconfianza versus confianza y apatía versus entusiasmo. A partir de una escala tipo

Likert de 7 puntos, se han agrupado los porcentajes (hasta 3, de 3 a 5 y por encima de 5) asignados por los directores para reflejar sus actitudes.

Como puede verse en la tabla 2, los directores se posicionan mayoritariamente en torno a los valores 6 y 7, que indican actitudes muy favorables a la actividad, la concentración, la confianza y el entusiasmo. De hecho, se han obtenido diferencias estadísticamente significativas favorables a las actitudes de signo positivo que experimentan a diario los directores relativas al desempeño de su cargo.

Tabla 2. Porcentajes de respuesta según actitudes de los directores recogidas en los registros diarios de su actividad

	CANSADO / ACTIVO	DISTRAÍDO / CONCENTRADO	DESCONFIADO/ CONFIADO	APÁTICO / ENTUSIASMADO
Valores 1 a 3	13,6	3,6	4,4	2,8
Valores 4 y 5	25,0	17,2	18,2	28,0
Valores 6 y 7	61,4	79,2	77,4	69,2
X ²	246,92	397,77	500,29	284,77
p	< 0,1	< 0,1	< 0,1	< 0,1

Fuente: Elaboración propia.

5. Conclusiones

En primer lugar se debe tener en cuenta que los datos disponibles se refieren a una selección de las actividades que fueron consideradas más relevantes para el centro por los directores participantes y no al conjunto de actividades realizadas por éstos.

Del análisis de los datos obtenidos mediante el Registro Diario de la Actividad Escolar (REDAE) podemos concluir que la mayor parte de la actividad de liderazgo registrada se puede clasificar dentro de la categoría de coliderazgo. Más de la mitad (54%) de las actividades reportadas por los participantes fueron lideradas por los directores en colaboración con otros agentes educativos, que eran siempre en primer lugar otros profesores del centro, seguidos de los estudiantes, la administración u otros agentes de la comunidad educativa en función del ámbito de actividad del que se trataba. Sin embargo, ello no resta importancia a la actividad de liderazgo en solitario, que representa un significativo 31%. Esto actúa probablemente en detrimento del liderazgo de otros agentes sin el director, que sólo representa el 15%. En cualquier caso, como otros estudios también indican (Spillane, 2005), parece claro que el patrón y la magnitud de la distribución del liderazgo guarda relación con la actividad de la que se trata.

El coliderazgo es más preeminente en los centros de educación secundaria (61,5%) que en los de primaria (49,4%) en lo que se refiere a las actividades relacionadas con la gestión, mientras que no se aprecian diferencias significativas en los demás ámbitos. La hipótesis de que estas diferencias guardan relación con la mayor autonomía del profesorado en los centros de secundaria debería ser explorada mediante las metodologías etnográficas que están siendo desarrolladas en la segunda fase de nuestra investigación.

La preeminencia del modelo de coliderazgo no guarda relación con la antigüedad en el cargo, por lo que parece tener relación con la naturaleza misma de la gestión y el funcionamiento de los centros antes que con las características de los directores. En cuanto a los ámbitos de las actividades reportadas, nuestros datos reflejan un equilibrio marcado en tres de ellos: enseñanza y curriculum, relaciones sociales y gestión –con un

ligero predominio de este último— junto con la práctica ausencia del cuarto ámbito: el propio desarrollo profesional.

La actividad de los directores en el ámbito de la enseñanza y el curriculum está claramente dominada por la impartición de clases (41,9%). No es un detalle banal éste, que nos recuerda que el trabajo de dirigir un centro en el contexto español no es una función separada radicalmente de la actividad que realiza el resto del profesorado. Se trata más bien del papel de un *primus inter pares* que, además de la docencia, desempeña otras funciones de liderazgo y gestión del centro. Es concordante con este dato el de que los destinatarios de la actividad del director en este ámbito sean en una altísima proporción los estudiantes (62,8%).

Sin embargo, no deja de sorprender el dato de que sólo en el 13,8% el destinatario sea el profesorado del centro u otro personal docente no vinculado al centro. Esto último parece indicar una relativamente escasa orientación de la actividad de los directores participantes hacia lo que la literatura especializada considera *liderazgo pedagógico*, que ha de desarrollarse fundamentalmente con el resto del profesorado, colaborando, asesorando y supervisando la planificación y evaluación de su enseñanza. Este dato no obstante ha de matizarse con otro que indica que, aunque menor, también resulta significativa la suma de los porcentajes (25,9%) dedicados por el director a las actividades de revisión de las programaciones didácticas realizadas por los profesores, análisis de los proyectos curriculares de los docentes y observación de la enseñanza de éstos. De nuevo, la fase etnográfica de la investigación deberá arrojar datos más robustos sobre el equilibrio entre gestión y liderazgo en la actividad de los directores participantes.

En cuanto a las actividades del ámbito de la gestión, hay que destacar las diferencias que se aprecian en los centros de educación primaria y secundaria. En los primeros los directores dieron preferencia al personal no docente del centro y a la administración educativa, mientras que en los segundos su atención tendió a concentrarse en los docentes y los estudiantes. También este dato habla de la proporción entre el papel del director como gestor y como líder. Parecería que es más acusado el primero en los centros de primaria, mientras que el segundo lo es en los de secundaria.

La gestión del personal del centro ocupa un lugar importante en este ámbito. También ocupa un lugar destacado la introducción de datos informáticos demandados por la administración educativa. Entre ambas representan un 43,2%. Por otro lado, resulta significativo que casi la mitad de las actividades de gestión son realizadas por el director solo o con otra persona. Si a esto le añadimos el dato de que el lugar preferente de estas actividades es el despacho del director en algo más de la mitad de ellas, tendremos el dibujo de un director ocupado en tareas fundamentalmente burocráticas, lo cual relegaría a un papel menos relevante la representación del centro ante la comunidad educativa o ante la administración, la planificación de la actividad escolar o la gestión del cambio y la mejora.

Llama la atención que los directores emplean en general mucho tiempo en la realización de cada una de las actividades en los tres ámbitos predominantes. En las del ámbito de la enseñanza y el curriculum esto puede explicarse por el carácter predominante de la enseñanza directa. Sin embargo, en el caso de las actividades de gestión los directores emplearon más de dos horas en alrededor de un tercio de ellas. En cuanto a las del ámbito de las relaciones sociales, emplearon al menos una hora en el 57,3% de las

actividades y más de dos horas en el 28,2% de ellas. Necesitaríamos indagar más en la naturaleza de estas actividades para dilucidar si el alto consumo de tiempo que requieren tiene que ver con su problemática o bien con un enfoque poco eficiente de la función directiva. En este sentido, si en al menos un 30% de los casos invierten más de dos horas en realizar una actividad, cabe preguntarse ¿cuántos asuntos resuelven en un jornada escolar típica?

El ámbito de las relaciones sociales ocupa el segundo papel más importante tras el ámbito de la gestión, con el 29,92% de las actividades señaladas en total por los directores participantes. Esto quiere decir que aunque los directores aparecen en primer lugar como gestores, también dedican una buena parte de su tiempo a las relaciones con los miembros de la comunidad educativa. Dos tercios de esas actividades van dirigidas a los agentes internos y el tercio restante a los externos. Los datos en este ámbito nos devuelven una imagen de los directores más como líderes que como gestores, a diferencia de la que algunos datos comentados anteriormente nos devolvían. Es muy significativo en este sentido el 22,9% de actividades dirigidas a motivar u orientar a los padres, o el 18,3% dirigidas a intervenir en conflictos entre los miembros de la comunidad educativa, o el 10,1% dedicadas a sancionar o reprobar la conducta de los alumnos.

La naturaleza de estas actividades explica que la gran mayoría de ellas (89,47%) impliquen la interacción cara a cara del director con sus interlocutores. Por otro lado, el modelo de interacción que predomina en las actividades de este ámbito implica en un porcentaje cercano al 40% a un grupo pequeño entre 2 y 5 personas además del director, muy adecuado para ejercer la función de consejero, mediador, y líder de grupo que se espera del director en este ámbito. No obstante, al igual que en los demás ámbitos, los directores suelen buscar el espacio 'seguro' del despacho de la dirección en un mayoritario 57,26%, quizás buscando el respaldo de la legitimidad que proporciona el cargo que desempeñan.

Los destinatarios privilegiados de las actividades en este ámbito son por este orden los estudiantes, las familias y el personal del centro. Destaca desde nuestro punto de vista que en este último caso el porcentaje sea un pequeño 11,4%, lo cual nos habla de claustros 'saneados' en cuanto a sus relaciones sociales, es decir, sin demasiados conflictos internos y con una actividad micropolítica que parece mantenerse dentro de márgenes funcionales y sostenibles.

Lo anterior guarda relación con el hecho de los directores se muestran motivados y en una disposición más que buena para el ejercicio del cargo. En concreto, se muestran activos frente a cansados, concentrados frente a distraídos, confiados frente a desconfiados y entusiasmados frente a apáticos.

En definitiva, el análisis de nuestros datos nos muestra un conjunto de directores escolares que tratan de combinar el obligado cumplimiento de las tareas de gestión con otras de liderazgo enfocado principalmente a la gestión de las relaciones sociales en el centro –que involucra fundamentalmente a familias y estudiantes– y en menor medida al liderazgo pedagógico, que involucra a los docentes y al análisis de su enseñanza. El perfil de liderazgo que aparece es relativamente distribuido, en convivencia con un importante número de actividades que los directores lideran en solitario. Sin duda la amplia distribución del liderazgo, algo mayor en los centros de enseñanza secundaria, se ve

apoyada por una dinámica de relaciones sociales positiva y por una alta motivación de los directores para el ejercicio de su función.

Referencias

- Alvesson, M. y Sveningsson, S. (2003). The great disappearing act: difficulties in doing “leadership” *The Leadership Quarterly*, 14, 359-381.
- Anderson, S.E., Moore, S. y Sun, J. (2009). Positioning the principals in patterns of school leadership distribution. En K. Leithwood, B. Mascall y T. Strauss (Coords.), *Distributed leadership according to the evidence* (pp. 111-136). Nueva York: Routledge.
- Bolger, N., Davis, A. y Rafaeli, E. (2003). Diary methods: Capturing life as it is lived. *Annual Review of Psychology*, 54, 579-616.
- Camburn, E., Rowan, B. y Taylor, J.E. (2003). Distributed Leadership in Schools: The Case of Elementary Schools Adopting Comprehensive School Reform Models. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(4), 347-373.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Penlington, C., Mehta, P. y Kington, A. (2007). *The impact of school leadership on pupil outcomes*. Annesley: National College of School Leadership.
- Engeström, Y. (2000). Activity theory as a framework for analyzing and redesigning work. *Ergonomics*, 43(7), 960-974.
- Engeström, Y. (2004). New forms of learning in co-configuration work. *Journal of Workplace Learning*, 16(1/2) 11-21.
- Greenfield, W.D. (2004). Moral leadership in schools. *Journal of Educational Administration*, 42(2), 174-196.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13(4), 423-451.
- Gronn, P. (2003a). Distributing and intensifying school leadership. En N. Bennett y L. Yerson (Eds.), *Rethinking Educational Leadership: Challenging the Conventions* (pp. 60-73). Londres: Sage.
- Gronn, P. (2003b). Leadership: who needs it? *School Leadership & Management*, 23(3), 267-290.
- Gronn, P. (2003c). *The New Work of Educational Leaders. Changing Leadership Practice in an Era of Schools Reform*. Londres: Paul Chapman.
- Gronn, P. (2009). From distributed to hybrid leadership practice. En A. Harris (Ed.), *Distributed leadership. Different perspectives* (pp. 197-217). Londres: Springer.
- Grubb, W.N. y Flessa, J.J. (2009). A job too big for one” Multiple principals and other non-traditional approaches to school leadership. En K. Leithwood, B. Mascall y T. Strauss (Coords.), *Distributed leadership according to the evidence* (pp. 137-164). Nueva York: Routledge.
- Gunter, H. y Ribbins, P. (2003). The Field of Educational Leadership: Studying Maps and Mapping Studies. *British Journal of Educational Studies*, 51(3) 254-281.
- Harris, A. (2008). *Distributed school leadership*. Londres: Routledge.
- Harris, A. (2009a). *Distributed leadership. Different perspectives*. Dordrecht: Springer.

- Harris, A. (2009b). Distributed leadership and knowledge creation. En K. Leithwood, B. Mascal y T. Strauss (Coords.), *Distributed leadership according to the evidence* (pp. 253–266). Nueva York: Routledge.
- Harris, A. y Day, C. (2003). From singular to plural? Challenging the orthodoxy of school leadership. En N. Bennett y L. Anderson (Eds.), *Rethinking Educational Leadership: Challenging the Conventions* (pp. 89-99). Londres: Sage.
- Harris, A. y Muijs, D. (2005). *Improving schools through teacher leadership*. Maidenhead: Open University Press.
- Heller, M.F. y Firestone, W.A. (1995). Who's in charge here? Sources of leadership for change in eight schools. *Elementary School Journal*, 96(1), 65–86.
- Leithwood, K. y Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112–129.
- Leithwood, K., Mascal, B. y Strauss, T. (2009). New perspectives of an old idea. En K. Leithwood, B. Mascal y T. Strauss (Coords.), *Distributed leadership according to the evidence* (pp.1-14). Nueva York: Routledge.
- Leithwood, K., Mascal, B., Strauss, T., Sacks, R., Memon, N. y Yashkina, A. (2007). Distributing Leadership to Make Schools Smarter: Taking the Ego Out of the System. *Leadership and Policy in Schools*, 6(1), 37–67.
- MacBeath, J. (2009). Distributed leadership. Paradigms, policy, and paradox. En K. Leithwood, B. Mascal y T. Strauss (Coords.), *Distributed leadership according to the evidence* (pp. 41–57). Nueva York: Routledge.
- Mascal, B., Leithwood, K., Strauss, T. y Sacks, R. (2009). The relationship between distributed leadership and teacher's academic optimism. En A. Harris (Ed.), *Distributed leadership. Different perspectives* (pp. 81-100). Londres: Springer.
- Mulford, W., Silins, H. y Leithwood, K. (2004). *Educational leadership for organisational learning and improved student outcomes*. Dordrecht: Kluwer Academic.
- Murphy, J. (2005). *Connecting Teacher Leadership and School Improvement*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Robinson, V.M.J. (2009). Fit for Purpose: An Educational Relevant Account of Distributed Leadership. En A. Harris (Ed.), *Distributed leadership. Different perspectives* (pp. 219–240). Londres: Springer.
- Sergiovanni, T. (2000). *The Lifeworld of Leadership*. Londres: Jossey-Bass.
- Silins, H. y Mulford, B. (2002). Leadership and school results. En K. Leithwood y P. Hallinger (Eds.), *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration* (pp. 561-612). Dordrecht: Kluwer Academic Publishing.
- Spillane, J.P. (2005). Primary school leadership practice: how the subject matters. *School Leadership and Management*, 25(4), 383-397.
- Spillane, J.P. (2006). *Distributed Leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Spillane, J.P., Camburn, E. y Pareja, A.S. (2007). Taking a Distributed Perspective to the School Principal's Workday. *Leadership and Policy in Schools*, 6(1), 103-125.
- Spillane, J.P., Camburn, E.M., Pustejovsky, J., Pareja, A.S. y Lewis, G. (2009). Taking a distributed perspective in studying school leadership and management: the challenge of

- study operations. En A. Harris (Ed.), *Distributed leadership. Different perspectives* (pp. 47–80). Londres: Springer.
- Spillane, J.P., Diamond, J.B., Sherer, J.Z. y Coldren, A.F. (2005). Distributing leadership. En M.J. Coles y G. Southworth (Eds.), *Developing leadership. Creating the schools of tomorrow* (pp. 37–49). Maidenhead: Open University Press.
- Spillane, J.P., Halverson, R. y Diamond, J. (2004). Theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3–34.
- Spillane, J.P., Hunt, B. y Healy, K. (2008). Managing and leading elementary schools: Attending to the formal and informal organization. Comunicación presentada en *The Annual Meeting of the European Educational Research Association*, Gottenburg, Suecia.
- Spillane, J.P. y Hunt, B.R. (2010). Days of their lives: a mixed- methods, descriptive analysis of the men and women at work in the principal's office. *Journal of Curriculum Studies*, 42(3), 293–331.
- Spillane, J.P. y Zuberi, A. (2009) Designing and Piloting a Leadership Daily Practice Log Using Logs to Study the Practice of Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 45(3), 375–423.
- Timperley, H. (2009) Distributing leadership to improve outcomes for students. En K. Leithwood, B. Mascall, y T. Strauss (Coords.), *Distributed leadership according to the evidence* (pp. 197–222). Nueva York: Routledge.
- Yukl, G. (1999) An evaluation of conceptual weaknesses in transformational and charismatic leadership theories. *Leadership Quarterly*, 10(2), 285–305.