



**VOL. 28, Nº 2 (Julio, 2024)**

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

DOI:10.30827/profesorado.v28i2.22682

Fecha de recepción: 18/11/2021

Fecha de aceptación: 26/07/2023

## LA IDENTIDAD DE LA DIRECCIÓN ESCOLAR DESDE LA MIRADA DE LA INSPECCIÓN EDUCATIVA

*School principalship's identity from the point of view of the Education inspection*



*Carmen Lucena Rodríguez<sup>1</sup>, Javier Mula-Falcón<sup>2</sup> y  
Cristina Cruz González<sup>3</sup>*

*<sup>1</sup> Universidad de Granada*

*<sup>2</sup> Universidad de Cádiz*

*<sup>3</sup> Universidad de Málaga*

*E-mail: [clucenar@ugr.es](mailto:clucenar@ugr.es);*

*[javier.mula@uca.es](mailto:javier.mula@uca.es); [cristinac@uma.es](mailto:cristinac@uma.es)*

*ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4451-337X>;*

*<https://orcid.org/0000-0002-1977-7026>;*

*<https://orcid.org/0000-0002-2019-6245>*

### **Resumen:**

Este estudio parte del objetivo de analizar la percepción de los inspectores educativos respecto a los directores de los centros. Numerosos estudios en la última década se han centrado en explorar el liderazgo escolar ejercido por los directores como punto esencial en la mejora educativa. La atención se ha centrado principalmente en el punto de vista del propio protagonista (perspectiva interna). Sin embargo, apenas se han desarrollado estudios que analicen el liderazgo escolar desde una perspectiva externa. Para cumplir este objetivo, este estudio emplea una metodología cualitativa a través de un estudio de caso colectivo. Se analizan las voces de siete inspectores de educación sobre diferentes elementos del actual modelo de gestión escolar que determinan su identidad y rol profesional como líderes educativos, así como las posibles soluciones a los problemas más recurrentes detectados al respecto. Los resultados muestran los puntos clave extraídos de las entrevistas con los inspectores: a) hacia un modelo de liderazgo invertido: liderazgo pedagógico sobre liderazgo directivo; b) más allá de la formación inicial, es necesaria la formación continua; c) autonomía escolar frente a rendición de cuentas; d) repensar el proceso de selección: cómo elegir a los mejores candidatos; y e) desafección y desidentificación de la dirección escolar: causas y



posibles soluciones. Como conclusión, ser director en el contexto español puede ser un reto por distintas cuestiones. Una de las más señaladas en nuestro estudio fue la dualidad identitaria que los directores experimentan a lo largo de su desempeño profesional. También, el techo de cristal en la dirección escolar fue otro gran dato revelador que emergió del discurso de los inspectores escolares.

**Palabras clave:** *Calidad de la educación; director de escuela; identidad profesional; inspección educativa; liderazgo; supervisión escolar.*

### **Abstract:**

The objective of this study is to analyze the perception of educational inspectors regarding school principals. Numerous studies in the last decade have focused on exploring the school leadership exercised by principals as an essential point in educational improvement. Attention has focused mainly on the protagonist's own point of view (internal perspective). However, hardly any studies have been developed that analyze school leadership from an external perspective. To meet this objective, this study employs a qualitative methodology through a collective case study. The voices of seven education inspectors are analyzed on different elements of the current school management model that determine their identity and professional role as educational leaders, as well as possible solutions to the most recurrent problems detected in this regard. The results show the key points extracted from the interviews with the inspectors: a) towards an inverted leadership model: pedagogical leadership over managerial leadership; b) beyond initial training, continuous training is necessary; c) school autonomy versus accountability; d) rethinking the selection process: how to choose the best candidates; and e) disaffection and disidentification from school management: causes and possible solutions. In conclusion, being a principal in the Spanish context can be a challenge due to different issues. One of the most pointed out in our study was the identity duality that principals experience throughout their professional performance. Also, the glass ceiling in school leadership was another revealing fact that emerged from the discourse of school inspectors.

**Key Words:** *Education inspection; headteacher; Leadership; professional identity; quality of education; School Supervision.*

## **1. Introducción**

El estudio de la identidad de directores escolares exitosos es un ámbito ampliamente estudiado en los últimos años (Day et al., 2011; Hallinger y Heck, 2010; Cruz-González et al., 2020; Ritacco y Bolívar, 2018) como da cuenta que el “*International Successful School Principalship Project*” (ISSPP), haya dedicado su tercer strand a ello. Dentro de la *Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora Educativa* (RILME) en la que participamos como *partners* en el mencionado proyecto, nos venimos ocupando específicamente de ello en el proyecto de investigación I+D+i sobre “*Identidad de la dirección escolar: liderazgo, formación y profesionalización*”, liderado por el profesor Bolívar. Este trabajo forma parte del mismo, ocupándose específicamente de cómo se construye y ve esta identidad desde la inspección educativa.

Literatura científica pone de relevancia que el estudio identitario es un elemento clave para el análisis de prácticas de liderazgo exitosas (Akkerman y Meijer

2011; Bolívar y Ritacco, 2016; Cruz- González, Domingo, y Lucena 2019; Leithwood y Jantzi, 2008; Scribner y Bradley-Levine, 2010). Según Crow y Scribner (2014), puede suponer un error el centrarse de manera exclusiva en las competencias de un líder, siendo muy relevante también su dimensión más humana e íntima, aquellos otros elementos como sus valores personales, su formación, o sus creencias, entre otros aspectos.

No obstante, la identidad es un término complejo debido a su carácter objetivo, multifactorial, interactivo y dinámico (Akkerman y Meijer, 2011; Dubar, 2010; Webber, et. al. 2023)). Esta identidad, se construye y (re)construye a partir de una interacción entre las características del contexto (institucional, cultural y social) y las vivencias personales de los sujetos (Bolívar y Ritaco, 2016; Scribner y Crow, 2012). En este sentido, Dubar (2000) distingue dos dimensiones diferentes de la identidad: identidad para sí (identidad aceptada) y para otros (identidad atribuida); siendo considerada esta última como un elemento esencial en la construcción identitaria (Honneth, 1997).

Por tanto, basándonos en este posicionamiento, podemos establecer que la identidad de los líderes educativos se forma como consecuencia de la dialéctica que se genera mediante el reconocimiento de los otros y la visión de uno mismo como profesional (Bolívar y Ritacco, 2016; Scribner y Crow, 2012). Como definía Dubar (2002, p. 132) *“construir una identidad profesional obliga a estar continuamente en negociaciones complejas con los demás y con uno mismo para ser reconocido”*.

Aunque existe un gran número de estudios que analizan la identidad de liderazgo desde la dimensión “identidad para sí” (Ritacco y Bolívar, 2019; Bolívar y Ritacco, 2016; Cruz-González, Pérez, Domingo, 2020; Lucena, López, Domingo & Cruz, 2021), apenas se observan estudios desde la mirada de los otros (Lucena, Cruz-González y Domingo, 2020). Estos estudios son necesarios pues pueden contribuir a comprender mejor la dualidad identitaria de los líderes educativos españoles: líder/gestor, compañero/representante de la administración, director/docente y representante de los docentes/responsable de la aplicación de las normas, entre otros (Ritacco y Bolívar, 2019). Ante esta situación, surge la necesidad de analizar desde esta perspectiva (la mirada de los otros) la identidad del liderazgo escolar. Por tanto, se ha querido reconocer la reconciliación de los enfoques divergentes de identidad y liderazgo, tal y como exponen Haslam y sus compañeros (2022) en sus estudios, pero desde una perspectiva externa.

Sin embargo, es importante aclarar la motivación principal de este estudio: dar voz a la inspección educativa con respecto a la figura identitaria de la dirección escolar. Como establece la normativa estatal, la figura directiva y la de inspección comparten numerosas funciones profesionales y líneas de actuación. Son dos agentes que deben trabajar de manera cooperativa y horizontal para lograr cambios y mejoras a nivel organizativo de centro. De esta manera, en la última ley orgánica LOMLOE, aún se refuerza más este establecimiento de liderazgo pedagógico por ambas partes. Es por ello, que importa comprender de qué manera los inspectores

educativos consideran la figura de la dirección escolar, aportando soluciones e implicaciones que busquen una mejora educativa.

Históricamente, la inspección escolar ha sido una herramienta de control empleada por el Estado para velar por el cumplimiento de la norma por parte de los directores escolares (Hall, 2016). En la actualidad, aunque esta siga siendo una de sus funciones primordiales (Aguerrondo, 2013), también se contemplan nuevos objetivos con orientación más pedagógica (Monarca y Fernández-González, 2016). En este sentido, además, de ser un órgano de control sobre aspectos normativos y burocráticos (Aguerrondo, 2013), la inspección tiene un importante rol como supervisión crítica que media y apoya el buen liderazgo escolar, contribuyendo a la mejora escolar (Fullan, 2002; Dederling y Müller, 2010, Silva, 2013).

Esta dualidad en las funciones de la inspección escolar, junto con su nivel superior en la escala jerárquica del sistema educativo (Monarca y Fernández-González, 2016), puede ejercer una importante influencia en la configuración de la identidad de los directores escolares desde la perspectiva de “identidad para otros”. En este sentido, la mirada y las opiniones de la inspección educativa sobre las funciones y la figura del director, pueden llegar incluso a dirigir el estilo de liderazgo de los directores, contribuyendo (o no) con un liderazgo exitoso, a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, aumentar el rendimiento educativo, y, en definitiva, potenciar la eficacia escolar (Day et al., 2011; Day, Gu, & Sammons, 2016; Hallinger, 2018; Hallinger and Heck, 2010).

Por todo ello, la presente investigación tiene como objetivo fundamental, explorar la identidad de los directores escolares desde el punto de vista de la inspección educativa. La identidad asignada desde una de las figuras más influyentes en el día a día de la dirección escolar. En este estudio analizaremos las voces de siete inspectores de educación sobre diferentes elementos del modelo actual de dirección escolar, que determinan su identidad y función profesional como líderes educativos, así como posibles soluciones a los problemas más recurrentes detectados al respecto. Por tanto, se analiza una amplia gama de temas emergentes de sus discursos sobre la dirección escolar en España y que son constitutivos de esa otra mirada de la identidad de liderazgo: sus opiniones sobre el sistema de elección y formación del director escolar, sobre el verdadero rol de una buena dirección, y su visión sobre los diferentes estilos de liderazgo presentes y necesarios para la mejora educativa.

## 2. Método

La metodología de este estudio parte de un corte cualitativo. Debido a que el propósito principal fue analizar la percepción de los inspectores educativos respecto a los directores de los centros, esta investigación realizó un estudio de caso colectivo (Hancock & Algozzine, 2017) sobre identidad de liderazgo en directores escolares en Andalucía. Stake (2010) lo definió como el estudio de una serie de casos individuales

de forma conjunta para indagar en una población o un fenómeno concreto. Se utilizó para ello una metodología hermenéutica-interpretativa para examina la perspectiva de siete inspectores en relación con la figura de la dirección escolar, su rol e identidad profesional. Pretende alcanzar una mejor comprensión de la dirección escolar desde una perspectiva externa, asumiendo un enfoque autobiográfico narrativo (Bolívar y Domingo, 2019). Este enfoque otorga notabilidad a la dimensión discursiva como modo especialmente pertinente para dar significado a la vida mediante el lenguaje. A partir de aquí, el presente estudio se guio por las siguientes cuestiones de investigación.

- (1) ¿Qué piensan los inspectores educativos de la dirección escolar actual?
- (2) ¿Qué está fallando en la dirección escolar (barreras, limitaciones)?
- (3) ¿Cómo mejorar la dirección escolar y qué estrategias utilizar?

## 2.1. Contexto de investigación y selección de participantes

Este estudio se centra en el contexto educativo español, concretamente en la provincia de Andalucía. El estudio se llevó a cabo en la Delegación Territorial de Educación en Granada, dónde se encuentra el servicio de inspección. Los datos se obtuvieron a partir de las voces de 7 inspectores educativos seleccionados de forma intencional guiados por distintas circunstancias. Se recogió una muestra de los inspectores dispuestos a participar en la investigación, se encontró una baja participación. De los participantes dispuestos, se seleccionaron aquellos con más de 10 años de experiencia y con edades comprendidas entre los 50 y 63 años. Los 7 participantes, como muestra la tabla 1, habían trabajado previamente como docentes en alguna o todas las etapas educativas (infantil, primaria, secundaria y educación superior). Además, algunos de nuestros participantes habían ocupado otros cargos educativos como directores, asesores o delegados de educación.

Tabla 1. Informantes clave.

Informante	Género	Edad	Experiencia en inspección	Experiencia docente	Etapas educativas	Información adicional
Inspector A	F	+60	20 años	20 años	Infantil, primaria y secundaria	Asesor del CEP Secretario de un colegio
Inspector B	F	+60	30 años	10 años	Educación Secundaria Obligatoria	Catedrático de instituto Director
Inspector C	F	+60	10 años	34 años	Todas las etapas educativas Educación superior y Universitaria	Director de un centro Jefe de servicio de la Conserjería de Educación Delegado de educación.
Inspector D	F	+60	28 años	16 años	Todas las	

					etapas educativas y Formación profesional	
Inspector E	F	+60	15 años	18 años	Todas las etapas educativas	Asesor del CEP Delegado de educación y Presidente del consejo escolar de Andalucía.
Inspector F	F	-60	19 años	10 años	Todas las etapas educativas	Director en un centro
Inspector G	M	+60	14 años	30 años	Todas las etapas educativas y Formación profesional	

Fuente: Elaboración propia.

## 2.2. Proceso de recolección de información

Los datos de este estudio se obtuvieron a partir de entrevistas en profundidad realizadas a los participantes durante un curso escolar. Las entrevistas se llevaron a cabo de manera secuencial y mediante cascadas de profundización reflexiva (Bolívar y Domingo, 2019). A cada participante se le realizó un mínimo de tres entrevistas, una entrevista inicial de toma de contacto y dos entrevistas de recogida de información y validación. Cada entrevista, con una duración aproximada de entre 60 y 90 minutos, fue grabada, transcrita y analizada con el fin de comprender y profundizar los temas más significativos. Además, de las grabaciones de voz, fueron registrados en un cuaderno de campo todas las sensaciones, sentimientos, expresiones a través de lenguaje no verbal de los participantes, así como otras observaciones para su posterior análisis. En la tabla 2 se muestran los guiones de entrevistas que pilotaron los diálogos en profundidad y algunas de las preguntas formuladas, todas ellas basadas en la buena disposición, confianza y respeto investigador-participante.

Tabla 2.  
Guion-entrevista utilizado durante la recogida de información.

Guion-entrevista	
DATOS PREVIOS	Datos personales: Nombre, edad, contacto
	Datos profesionales: vivencias profesionales
	Zona educativa
	Etapas educativas
	Puestos que desempeña
	Años de maestro/a
	Años de director/a
	Años de inspector/a
	Formación
	Información adicional

---

	¿Cómo ve la dirección actualmente?
	¿El director/a se siente identificado con su puesto directivo?
	¿Qué es ser un buen líder?
	¿Se lleva a cabo este liderazgo en los centros educativos? ¿Existe un liderazgo compartido/distribuido/pedagógico?
	¿A qué se debe?
CUESTIONES CLAVE	¿Existen barreras?
	¿Cómo es la formación de los directores? Según su criterio, ¿Es adecuada esa formación?
	¿Qué propuesta propone para una mejora en este complejo proceso?
	¿Cómo es su selección? ¿Se presentan los directores/as de forma voluntaria? Si no es así, ¿Por qué no?
	¿En qué medida influye la inspección en la dirección?
	¿Cómo mejoraría la dirección escolar?

---

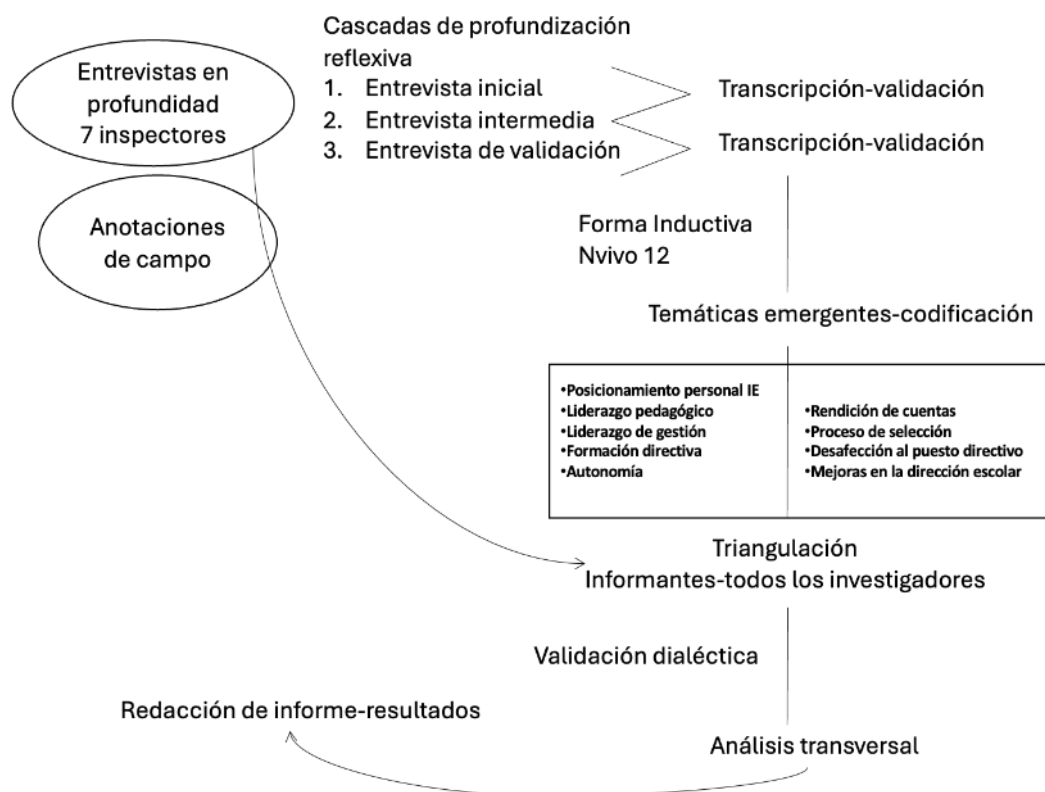
Fuente: Elaboración propia.

### 2.3. Análisis de la información

La información recogida fue analizada en dos fases principales. En una primera, los datos fueron transcritos de forma secuencial y simultánea, para ser devueltos en las siguientes entrevistas y se pudiesen ir validando y completando la información con los informantes. En esta primera fase, la información recogida correspondía principalmente a datos primarios y una primera contextualización e interpretación de los datos personales, profesionales y de las temáticas emergentes y otras cuestiones clave. En la segunda fase, se transcribieron las entrevistas. Un análisis temático se llevó a cabo de acuerdo con los principios de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2016). Esto nos permitió identificar las principales categorías y temas que surgieron de discurso de los inspectores. El uso de este análisis, se establecieron categorías temáticas de manera inductiva. Esto fue seguido por un análisis crítico del discurso (Van Dyck, 2012). En este análisis, el objetivo fue explorar, localizar y reconceptualizar la identidad profesional directivo desde la lente de inspección. Para facilitar el proceso y dado que el volumen de información obtenida fue muy amplio, el proceso de codificación se apoyó en el software de análisis cualitativo Nvivo 12. Además, en este estudio, se ha tratado de garantizar la credibilidad trabajando estrechamente con varios compañeros -en una perspectiva de investigación colaborativa- en el análisis de información, con el fin de obtener más consistencia y perspectivas en los mismos. Al referirnos a este tipo de perspectiva, es importante señalar que se consiguió prestando especialmente una doble triangulación, de informantes y de investigadores, hasta alcanzar un consenso en la comprensión y en la interpretación de los resultados de investigación. A este proceso se le llama validación dialéctica, la cual pretende garantizar la total comprensión y aceptación del discurso y análisis posterior por parte de los participantes de la investigación. Su finalidad es garantizar la consistencia poniendo en cuestión tanto los datos obtenidos, abordando las lagunas en la comprensión y contextualizando o matizando las evidencias, así como validando dialécticamente con cada informante sus informes, antes de proceder a los análisis transversales en los que se articuló el estudio de caso colectivo. Todo ello, se puede observar en la figura 1.



Figura 1. Proceso de recogida y análisis de información.



Fuente: Elaboración propia.

## 2.4. Consideraciones éticas

En toda investigación se ha de tomar ciertas decisiones para garantizar la fiabilidad del estudio, esto se hace más notable en la investigación cualitativa y concretamente cuando se adopta un enfoque biográfico y narrativo (Bolívar y Domingo, 2019). Por tanto, el compromiso ético en el intercambio de relatos investigador-participante se hace necesario.

En este estudio se ha mantenido el anonimato y confidencialidad de los entrevistados, por ejemplo, sustituyendo nombres por seudónimos y no indicando en el informe lugares, personas clave que puedan alterar dicho anonimato. Otra cuestión ética relevante ha sido abordar sistemática y técnicamente la información, pero respetando la perspectiva, la voz y orientación emergente de los propios informantes.



### **3. Resultados. Modelo actual de la dirección escolar: una mirada desde la inspección educativa**

A continuación, se exponen los resultados de la presente investigación. Se muestran los puntos principales del modelo actual de la dirección escolar percibido por los inspectores entrevistados junto con los posibles puntos de mejora.

Los informantes entrevistados coinciden en la valoración de la figura directiva como uno de los cargos más importantes e influyentes de un centro educativo, así como con mayores responsabilidades. En este sentido el inspector C afirma que pueden existir centros cuyo funcionamiento es deficiente, pero que ante un cambio directivo efectivo, ese centro mejora en sus resultados. Cuestión ésta que se complementa con una función más proclive a la ampliación de capital social y comunitario en la escuela. En otros relatos en los que se describen centros educativos situados en pueblos el funcionamiento de esa escuela influye en el desarrollo y la mejora de todo el municipio. No obstante, y reconociendo la importancia de la figura directiva y su influencia en la mejora escolar, los inspectores entrevistados afirman que el modelo actual de dirección escolar no es coherente con estas posibilidades y presenta mucho margen de mejora.

#### **3.1. Hacia un modelo directivo invertido: liderazgo pedagógico por encima de un liderazgo de gestión**

La crítica principal del modelo directivo desde la perspectiva de los informantes recae en la falta de liderazgo pedagógico y el exceso de gestión y burocracia del puesto. El inspector A, expone que la *Ley Orgánica de Educación* en 2006 fue la primera en exigir la figura de líder pedagógico y que, desde entonces, los cursos de formación inicial de directores o el asesoramiento escolar desde la inspección insisten en esta tarea. Pero la realidad de su práctica profesional después de más de 14 años de la norma, es bien distinta.

“La idea se ha quedado sobre el papel, los directores en las escuelas no tienen tiempo para ocuparse de dicha tarea, como mucho, pueden ocuparse de la gestión del día a día” (Inspector D).

En este sentido, denuncian que en la actualidad prima el modelo gestor por encima del modelo centrado en el proceso enseñanza-aprendizaje, pues las obligaciones primeras de los directores no les deja tiempo suficiente para ejercerlo como les gustaría y debieran, explica el inspector B.

Puede que el problema resida en la formación de los equipos directivos. Los cursos que se les imparte, o que se les exige para ser director posiblemente hagan más hincapié en la gestión. En primer lugar, en la formación inicial y en segundo, una vez que están ocupando el cargo, pues la administración les está exigiendo, de forma mayoritaria, cumplir unos requisitos que no tienen tanto componente pedagógico. Se prioriza la gestión, ante la organización pedagógica (Inspector B).

Por tanto, para los inspectores entrevistados actualmente predomina en los puestos directivos un perfil ligado al liderazgo de gestión por encima que al

pedagógico. Esto como bien afirma el inspector G, no es positivo y se ha de invertir la ecuación o como mucho dejarla en equilibrio. Insiste este mismo informante en que el aprendizaje del alumnado es lo que debe de primar en un centro educativo. Así como los procesos de mejora educativa deben constituir el objetivo primordial de la educación. Por tanto, con buenos líderes escolares que centraran sus esfuerzos en llevar a cabo proyectos de innovación pedagógica se irá obteniendo mejores resultados escolares. Para que esto se lleve a cabo, es necesario descargar a nuestros directivos de aspectos burocráticos y dejarles tiempo para ejercer dichas funciones. El inspector F, defiende esta idea, sugiriendo la creación de una figura en el equipo directivo que se encargase de los aspectos burocráticos y administrativos. Señala que ello serviría para descargar al director. Además, defiende la idea de que la administración educativa simplifique la carga burocrática administrativa que requiere la normativa para dar tiempo a una mayor atención o lo verdaderamente importante: lo pedagógico.

El inspector F nos informa que actualmente es la voluntad de los propios docentes y directivos escolares la que salvaguarda las mejoras en las escuelas, con mucho esfuerzo y con poco apoyo de la administración. Además, hace una autocrítica a la función de inspección, abogando por una función más sumergida en el campo de trabajo.

Nosotros como inspectores influimos y nos convertimos en su respaldo. Somos en cierta manera, quien les da solidez, respaldo en muchas ocasiones en el ejercicio de la dirección. El inspector es los ojos y el odio de la administración en los centros. Es el que se mueve y va a los centros e informa al delegado. Por tanto deberíamos centrarnos en asegurarnos de que en los centros existan verdaderos directivos con perfiles pedagógicos centrados en conseguir que cada alumno de lo mejor de él. Pero es cierto que a nuestro colectivo, como en el de los directivos, nos faltan herramientas y nos falta autonomía (Inspector F).

### **3.2. Más allá de una formación inicial, necesidad de una formación continua**

Los inspectores entrevistados nos informan que desde el año 2002, con la *Ley Orgánica de Calidad de la Educación* (LOCE 10/2002), se contempla la adquisición de una acreditación para ser director, lo que implica una formación específica para ello. Desde este año, hasta la actualidad se han ido modificando los requisitos formativos de los directivos. Actualmente, se contempla una formación inicial y una formación de actualización (no obligatoria). Todos los entrevistados están de acuerdo en el beneficio de esta formación inicial, pero argumentan que no es suficiente. Lo que realmente reclaman es una verdadera continuidad en la formación directiva.

Es necesaria una verdadera continuidad en la formación como directores. Que haya continuidad, pues surgen nuevas normas, nuevos aspectos de función pedagógica, surgen problemas que debe de saber resolver. En este sentido la modificación de norma está bien, desde que se le exige que haya cursos de actualización de dirección, que no han existido nunca. Siempre se formaban inicialmente y con eso ya se supone que era suficiente. Es verdad que siempre ha existido la voluntad directiva, formación que era por su cuenta y riesgo para

actualizarse. Por eso muchos directores tienen cursos, de innovación, de programar competencias, cursos emocionales... pero por voluntad y no obligación (Inspector B)

En esta misma línea, el inspector E, argumenta que los cursos de actualización no son suficientes porque no se presenta todo el mundo, alegando su “no obligatoriedad”. Explica como el director tiene que estar al tanto en materia de legislación de cambios normativos, en materia de nuevos horizontes que se abre desde la perspectiva del funcionamiento de los centros, en cuestiones que tienen que ver con aspectos didácticos-metodológicos de aplicación, de nuevas ideas y de aspectos que puedan redundar en beneficios del centro educativo. El mismo inspector realiza un símil de la continuidad formativa de la dirección escolar con la formación continua de un médico, ambos no pueden quedarse obsoletos ante los nuevos avances médicos y educativos.

Para el inspector F, además, de la necesidad de llevar a cabo una formación continua, insiste en que el problema de la dirección educativa actual radica en formación no centrada en los contenidos pedagógicos. El informante argumenta como es necesaria e importante una formación en aspectos burocráticos pero no puede convertirse en el contenido principal.

La formación, va encaminada a conocer bien la normativa, es administrativista. La burocracia a veces en su justo término es inevitable. Tienes que pasar registros de datos, el orden, las secuencias, los procesos... Hay que hacer todas estas gestiones, pues estamos en una sociedad compleja que parte de la premisa de que la burocracia es inevitable, necesaria y buena. El problema que veo no es tanto el exceso de burocracia, como que se pone por delante de la pedagogía. Por tanto, los cursos actualmente van dirigidos a que se tenga conocimiento de la norma, conocimiento de la organización escolar y conocimiento de esos elementos que van a ser necesarios. Pero, no se le pide, una la innovación en aspectos de enseñanza y aprendizaje. Si no está en la formación, la Administración no busca el perfil de líder pedagógico. Por tanto, los cursos de formación y la Administración Educativa deberían centrarse en buscar buenos líderes pedagógicos y que además, tengan un profundo conocimiento de la norma. (Inspector F)

El informante E, añade del mismo modo, a todas cuestiones formativas, la necesidad de su evaluación. El insiste en la necesidad de evaluar los programas formativos, además, de una evaluación seria de los directivos al finalizar sus cursos formativos.

### **3.3. Autonomía pedagógica/ organizativa y rendición de cuentas**

Nuestro modelo directivo, y así lo avala la *Ley Educativa en Andalucía* (LEA/2007), habla de una fuerte autonomía pedagógica y organizativa de los centros escolares. Esta autonomía, para el inspector D, difiere de la realidad alegando que no existe una verdadera autonomía. El inspector argumenta que los centros no pueden actuar de manera efectiva y real con libertad, pues no pueden decidir en determinados asuntos y los directores y equipos directivos se encuentran “atados de pies y manos”. El inspector en este aspecto, realza un modelo de dirección anglosajón donde los directivos tienen un verdadero poder y autonomía incluso para

elegir a la plantilla de profesorado. Defiende un sistema, contrario al español, que permita a un director seguir una determinada línea pedagógica y que, para ello, pueda elegir a los candidatos docentes idóneos para conseguir que el centro vaya en esa misma dirección y sentido. Permitiendo de este modo que no exista ningún freno para el cambio. De este modo, el inspector F, es crítico frente a nuestro modelo de funcionariado actual y de autonomía escolar.

Este mismo argumento es expuesto por el inspector D. Este, vuelve a insistir en la necesidad de devolverle la autonomía al director y al centro educativo, pues él insiste en la justificación de la autonomía con las necesidades propias de cada centro educativo. En esta línea, explica el inspector E la falta de autonomía organizativa y de gestión que existe en la dirección escolar.

Mayor autonomía organizativa, quiere decir que los centros y que los equipos directivos (más concretamente los directores), tengan la opción de contratación, al decir contratación, no solamente a la contratación de obras y servicios, sino también de personal. Que en otros países de nuestro entorno se hace (Inspector E)

Los directivos deben tener autonomía organizativa y autonomía de gestión. No puede ser que los centros tengan un presupuesto económico y que realmente no tengan opciones a tener ingresos propios o estén limitados a pesar de que la norma lo permita. Eso en cuanto a la gestión. En cuanto a la organización, los equipos directivos tienen dificultades, por no decir imposibilidad de rodearse o contar con las personas que componen su plantilla. Y eso no es efectivo a la hora de organizar un centro, de hacer equipos o a la hora de distribuir competencias (Inspector F)

Del mismo modo, el inspector E reclama una mayor autonomía ligada siempre a un rendimiento de cuentas. Insiste en dejar trabajar a los centros educativos con autonomía, pero siempre evaluando el proceso y los resultados. A los directores se les ha de evaluar el proyecto de dirección y evaluar los resultados del mismo.

Es necesaria la autonomía pedagógica y organizativa de los directores, pero con rendición de cuentas. Porque y si damos con un mal director, que es autoritario por ejemplo, tiene mucha autonomía y no rinde cuentas tiene mucha autonomía para precisamente ir hacia la dirección contraria a lo que sería deseable. Por tanto, yo doy autonomía pero tengo que ver una responsabilidad y rendir cuentas. Primero ante su comunidad educativa y después ante la inspección.

Para la inspectora G, si existe una verdadera autonomía plasmada en la norma, pero argumenta que la realidad es que los directivos no saben combinar la autonomía que tiene el centro con esa normativa. Para ella, los inspectores, los asesores y los cursos de formación son claves para que los directores lo aprendan.

En este punto estaría la clave, en enseñarles a combinar la autonomía con la norma y a saber utilizar esa autonomía desde su ejercicio de liderazgo pedagógico. Su proyecto educativo, sus programaciones, todo tiene que estar contextualizado, todo adecuado a su centro, entonces ahí necesitan tener una formación pedagógica fuerte, además, de la de gestión. Para poder tener la autonomía y saber desarrollarla (Inspectora G)

### 3.4. Repensar el proceso de selección: ¿Cómo elegir a los mejores candidatos?

Los informantes muestran que este es otro punto importante en la crítica del modelo actual de dirección en España. Para el informante B el proceso de selección de los directivos escolares debe cimentarse en criterios democráticos, como es en la actualidad (por elección entre la comunidad educativa). Pero, desde su punto de vista, el problema es que no se presentan suficientes aspirantes al puesto, por lo que no pueden hacer una elección con criterio en base a la valoración real de la persona idónea para el ejercicio de la dirección.

¿Eso qué significa? Que cuando la dirección convoca una comisión de selección, te encuentras que sólo se presenta una persona. Si esta, reúne el perfil que se solicita, suele terminar siendo elegida o elegido como director, pero en numerosas ocasiones no es la persona idónea para el puesto. Por tanto, considero que no tenemos los perfiles adecuados para las direcciones de los centros y existe mucha falta de competencias (Inspector A).

En esta misma línea, el inspector D, denuncia que existe un punto vulnerable en nuestro sistema de elección de personal en las escuelas. El sistema es muy rígido y el concurso de traslado es tedioso.

Tenemos un sistema muy rígido de personal, dónde el concurso de traslado es sacrosanto, donde no te puedes mover y no hay posibilidades de cruce. El director no puede elegir con flexibilidad al profesorado. Esa flexibilidad, en cuanto al personal no existe. A ti te toca un docente que no quiere seguir la misma línea y no puedes hacer nada, nos cuentan los directores. Puedes tener suerte y siempre estás pensando en quien te viene el año que viene... Entonces las herramientas que tienen ellos son pocas y las que tenemos los inspectores, también (Inspector D).

Por otro lado, en el proceso selectivo de directores escolares y cómo elegir a los mejores candidatos, hay abierto actualmente un amplio debate. Existen partidarios de profesionalizar el puesto directivo, otros no están nada de acuerdo y finalmente existen partidarios de crear una especie de modelo “híbrido”. Para el inspector B, profesionalizar el puesto directivo supone por ejemplo crear una oposición para entrar en el puesto lo que supondría una mejora en la elección de directores óptimos. Para este, los directores hoy en día tienen miedo de ejercer de líderes puesto que después de unos años vuelven a su puesto docente lo que puede repercutir en la imagen que proyectan en los demás compañeros, alumnos y familias. Por el contrario, para la inspectora G, el director debe ser siempre docente para no perder el contacto en el aula, pues de esta manera podría convertirse en un mero gestor económico, por tanto, no es partidaria de la profesionalización directiva. En mitad de estos dos pensamientos, el inspector E, apuesta por un modelo híbrido, en la que no se pierda la perspectiva docente, pero que exista un cuerpo profesional.

Yo creo que podríamos buscar un modelo híbrido, que tuviera lógicamente la búsqueda de esos perfiles, esas personas idóneas y formadas. Yo no digo que tengamos que ir en busca de ese director profesional, sino que ese director profesional puede tener esa formación, pero al mismo tiempo, se aproxime al centro en el ejercicio de la docencia. Yo no dejaría al director como mero director gestor.

Porque va a perder el contacto con los alumnos, con distintas realidades. Hay personas que no querrían perder ese contacto pero otras sí, se meterían en un despacho a dirigir...y no puede ser (Inspector E).

### **3.5. Desafección y desidentificación al puesto directivo: causas y posibles soluciones**

Tenemos actualmente un modelo directivo en España en el que un director es docente, se presenta a la dirección por un periodo de 4 años y posteriormente vuelve a su puesto inicial, esto puede estar repercutiendo en su sentido identitario.

“Saben que hoy son directores y mañana pueden volver con los compañeros que han dirigido... ahí se sienten un poco mediatizados. Mediatizados en la toma de decisiones, en el ejercicio profesional por miedo a repercusiones futuras” (Inspector A).

Por otro lado, a este hecho se le une la existencia de una desafección al puesto directivo, que para el inspector C, radica en la escasa formación de líder pedagógico haciendo que no se sientan seguros en el puesto y se centren en un campo menos controvertido como es la gestión. Además, para el informante D, a esto se le une la complejidad de la norma y las grandes cargas burocráticas que hace que el puesto no sea atractivo y hace que los docentes no se quieran presentar a la dirección. También existe una dificultad acrecentada en los últimos años. El inspector B argumenta que en algunos centros la actitud de la comunidad ha cambiado de una verdadera colaboración, a una constante oposición, que provoca un cambio social de principios. Por tanto, se aboga por devolver la autoridad perdida del director, no como autoritarismo pero sí cómo respeto a esta figura.

Ser director o directora al mando de una comunidad educativa, es una tarea compleja. Primero, depende del apoyo que tenga en su claustro, para tener más o menos presiones, críticas (eso desgasta). Segundo, la familia, hoy la familia en muchos casos, se creen que tienen sólo derechos y no deberes. Cada vez reclaman más, denuncian más... A la comunidad educativa se le ha dado mucho poder y este se ha pervertido. No existe respeto, deberían de estar más apoyados la escuela, el profesorado y la dirección escolar. Por ejemplo, en la puerta de un colegio al que visitaba escuché una vez decir de un padre a su hijo: “no pasa nada hijo, otro día venimos y le prendemos fuego al colegio...” (Inspector A).

Otra barrera en la desafección y desidentificación al puesto directivo percibida por nuestros informantes es la cultura individualista en la que estamos imbuidos. Para el inspector D, la docencia -frente a lo que dice la teoría pedagógica- se ha convertido en un trabajo muy individualizado, dónde cada uno hace lo suyo. Dónde no tenemos la cultura del trabajo en equipo, y es primordial. Por tanto nos falta ese perfil de liderazgo pedagógico, pero también liderazgo distribuido. Para dicho inspector, los centros dónde el director actúa en colaboración y en equipo los resultados educativos mejoran. Finalmente, el inspector C, habla de techo de cristal en la dirección escolar para las docentes.



En nuestra profesión son muchas más mujeres que hombres, pero se invierte la proporción se llega a las funciones directivas. Nuestra profesión al ser bastantes mujeres, son también muchas directoras... pero en proporción menor de lo que les correspondería por mero porcentaje. Yo he tenido siempre más hombres que mujeres directoras. Otro dato, somos 37 inspectores y sólo hay 7 mujeres. Siguen entrando más hombres que mujeres. En cuanto a leyes estamos avanzando pero queda mucho. Son aún las mujeres las que se ocupan de lo cotidiano. Pelea de la igualdad, a nivel global (Inspector C).

#### 4. Discusión

El propósito de este estudio se centró en explorar cuál era la opinión de la inspección escolar sobre la identidad profesional de los directores escolares en el contexto español.

Los resultados informan que uno de los principales hallazgos apunta a la consideración de la figura de la dirección escolar como un eje clave para la mejora educativa. Lo que es consistente con el conocimiento pedagógico actual (Bolívar, 2019; Cruz- González, Domingo, y Lucena 2019; Day et al., 2011; Leithwood, Harris & Hopkins, 2020; Day, Gu, & Sammons, 2016; Hallinger 2018;). Del mismo modo, los inspectores escolares participantes en este estudio resaltan la valía de una buena dirección para desarrollar y promover prácticas profesionales con valores de horizontalidad. En referencia a esto, otros estudios referentes en este campo coinciden con que la figura del director escolar, si se orienta hacia principios pedagógicos y de liderazgo distribuido, puede lograr avances significativos hacia el logro de culturas profesionales colaborativas (Akkerman y Meijer 2011; Crow, Day, y Møller 2017; Hargreaves, & O'Connor, 2018).

Sin embargo, una de las principales peculiaridades de la dirección escolar en el contexto español hace referencia a la gran carga laboral en cuestiones burocráticas y administrativas que tienen que asumir los directores (Ritacco y Bolívar, 2018; OCDE, 2019). Esto conlleva a que en ocasiones los directivos no puedan asumir labores pedagógicas y, por tanto, se desprofesionalice la labor de la dirección. Los inspectores de este estudio hacen gran énfasis en este aspecto, señalando además, que esta sobrecarga laboral a menudo viene acompañada de otros aspectos negativos como es la baja remuneración *extra* económica, posibles tensiones con otros colegas profesionales y/o bajo apoyo profesional o cultura participativa en el centro educativo en cuestión (Galdames et al., 2018; Gairín y Castro, 2010).

Ante este complejo escenario, diversas investigaciones han trazado vías alternativas de desarrollo y mejora de la figura de la dirección escolar (Bolívar, 2019; Cowie y Crawford, 2008; Schleicher, 2012; Urick y Bowers, 2014). Son distintos los modelos de referencia que otros países están presentando en cuanto a la dirección escolar. En algunos casos, la dirección escolar se divide en dos figuras o entes principales. Una más orientada hacia esos trámites de burocracia y gestión, mientras



que la otra sección se destina hacia cuestiones pedagógicas (Valle y Martínez, 2010). Al hilo de esto, los inspectores participantes argumentan que es vital descargar de burocracia a la dirección escolar en España, y una posible vía podría ser la creación de una figura complementaria que se encargue de tareas de gestión y administración.

Otro de los principales resultados de este estudio hace referencia a la necesidad de una verdadera autonomía en los centros educativos españoles. Y que ello se basa en gran medida en la formación, la identidad y en la posibilidad de los directores para desarrollar su proyecto de dirección y de incardinarlo en un proyecto educativo colectivo. Pero que este anhelo dista mucho aún de la realidad.

En ocasiones, a pesar de que la normativa aboga por una mayor autonomía escolar, sigue arrastrando ciertas deficiencias que necesitan ser tratadas (Weinstein, 2009). De esta manera, los inspectores entrevistados consideran que la dirección escolar debe de caminar hacia un modelo que promueva una autónoma selección de personal docente y gestión financiera. Otras investigaciones en el panorama español coinciden con esto, señalando que, sin una verdadera autonomía, los directores están incapacitados para tomar decisiones decisivas y significativas que conlleven a cambios reales en las dinámicas del centro escolar (Bolívar, 2019). Sin embargo, un sector de los participantes de este estudio también remarca que es urgente una mayor rendición de cuentas en estas dinámicas profesionales. A pesar de esta apuesta por la autonomía escolar, distintos inspectores consideran que esta debería estar acompañada de una exhaustiva planificación y evaluación constructiva que guíe procesos profesionales hacia la mejora.

Además, otro de los puntos clave en las narrativas de nuestros inspectores se vinculaba a los procesos de selección y constitución de la dirección escolar. Desde su perspectiva, estos procesos selectivos carecen de un enfoque puramente democrático. Literatura científica española comparte esta misma idea, añadiendo que en una cultura profesional caracterizada por su baja participación como es la española, el director a menudo debe ser elegido por la Administración educativa por falta de candidatos (Bolívar, 2017). Ante esto, inspectores de nuestra investigación plantean un sistema de oposición que profesionalice la dirección escolar y la convierta en una figura distinguida y con personalidad propia. Existen sistemas educativos en países anglosajones (Reino Unido o Irlanda) o nórdicos (Dinamarca y Suecia) que conciben esta elección de candidatos mediante otros parámetros. En Reino Unido trata de una entrevista con los posibles candidatos mientras que en Suecia se realiza una pautada evaluación sobre los posibles aspirantes. El sistema francófono, por otra parte, focaliza esta elección en la institución nacional responsable (Valle y Martínez, 2010).

Bajo este último hallazgo, surge también la temática de la formación de los directores escolares. Los inspectores alegan que en España esta formación es insuficiente. En este sentido, coincidiendo con otros estudios nacionales e internacionales, proponen la obligatoriedad de una formación especializada y con procesos evaluativos claros y sólidos sobre cuestiones como el liderazgo pedagógico y el desarrollo de prácticas profesionales horizontales y hacia la justicia social

(Lucena, Cruz-González y Domingo, 2020). Además, nuestros inspectores señalan que acompañar esta formación con una evaluación formativa de las competencias profesionales de los directores es clave.

Ser director en el contexto español puede ser un reto por distintas cuestiones. Sin embargo, una de las más señaladas en nuestro estudio es esa dualidad identitaria que los directores experimentan a lo largo de su desempeño profesional. La transición profesional *docente-directivo-docente* debilita un sentimiento identitario consolidado con su labor (Zabalza y Zabalza Cerdeiriña, 2012). A la vez, la conjugación entre figuras y roles plurales como Colega profesional-director, gestor burocrático -líder pedagógico, representante en la Administración educativa-compañero, responsable de cumplimiento de normativa - miembro profesional del centro, provocan que el director experimente crisis identitarias y le conlleve a desafección e incluso desidentificación con el propio puesto (Bolívar y Ritacco, 2016).

El techo de cristal en la dirección escolar fue otro gran dato revelador que emergió del discurso de los inspectores escolares. Bajo el enfoque de que los roles e identidades profesionales son construidas en gran parte desde un prisma social, ser mujer en un puesto tradicionalmente concebido como masculino a veces provoca disonancias cognitivas que se materializan en discriminaciones hacia el colectivo femenino (Arar y Shapira, 2016; Cruz-González, Pérez y Domingo, 2020).

Como conclusión, consideramos, que la dirección escolar es un elemento clave para desarrollar prácticas orientadas hacia la mejora. Sin embargo, son muchos los frentes que lidiar en el contexto español (Ritacco y Bolívar, 2018). Explorar la identidad profesional de estos directores desde la lente de la inspección escolar puede ser útil para tomar en consideración puntos de referencia variados y que están en estrecho vínculo con este desempeño profesional. Apoyándonos en enfoques identitarios como el de Dubar (2010) o Ricoeur (1996), la identidad debe ser estudiada desde diferentes ámbitos (Lucena, Cruz-González y Domingo, 2021). Este estudio abordado desde la perspectiva de la inspección educativa aportar temáticas y elementos de juicio que afectan a la construcción de la identidad profesional de la dirección escolar, sí como cuestiones clave que marcan momentos o dimensiones que la ponen en cuestión o generan crisis de identidad profesional. En este sentido, la inspección educativa, desde una análisis crítico-constructivo de la realidad de la dirección escolar en España, apuesta por la conversión del modelo de dirección escolar hacia nuevos horizontes y retos que profesionalicen esta figura, fortaleciendo la identidad de un liderazgo educativo que busque culturas profesionales participativas y comprometidas con la educación de sus centros escolares.

**Contribuciones del autor:** Todos los autores han contribuido en partes iguales a la confección teórica, la recogida de datos, el diseño y concepción del artículo, la interpretación y discusión de los resultados, la redacción del artículo en sus diferentes fases de elaboración y revisión.

**Financiación:** Este trabajo ha sido financiado por la Agencia Estatal de Investigación, Ministerio de Ciencia e Innovación, a través del proyecto "Identidad del liderazgo escolar: liderazgo, formación y profesionalización" (EDU2013-48432-P). Asimismo, por el Programa de Profesorado Universitario, ejecutado por el Ministerio de Universidades del Gobierno de España en virtud de las becas [número de beca FPU16/04621, número de beca FPU19/00942 y número de beca FPU17/01873].

**Agradecimientos:** Se agradece a todos los inspectores participantes por su tiempo y dedicación. Así como a la Universidad de Granada.

**Conflicto de intereses:** No existe conflicto de interés.

**Declaración ética:** La presente investigación se ha realizado conforme a los principios éticos establecidos por la comunidad científica.

### Referencias bibliográficas

- Aguerrondo, I. (2013). El rol de la supervisión educativa en la gestión de las políticas públicas. *Educar*, 49(1). 13-27.
- Akkerman, S. & Meijer, P. (2011). A Dialogical Approach to Conceptualizing Teacher Identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308-319. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.013>
- Arar, K. & Shapira, T. (2016). Hijab and principalship: The interplay between belief systems, educational management and gender among Arab Muslim women in Israel. *Gender and Education*, 28(7), 851-866.
- Bendikson, L., Robinson, V. & Hattie, J. (2012). Principal instructional leadership and secondary school performance. *SET Research Information for Teachers*, (1), 1-8.
- Bolívar, A. & Domingo, J. (2019). *La investigación (auto) biográfica en educación*. Editorial Octaedro, S.L.
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de Secundaria: Crisis y reconstrucción*. Aljibe.
- Bolívar, A. (2019). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. La Muralla.
- Bolívar, A. & Ritacco, M. (2016). Identidad profesional de los directores escolares en España. Un enfoque biográfico narrativo. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, (79), 163-183
- Cowie, M. & Crawford, M. (2008). Being" a new principal in Scotland. *Journal of Educational Administration*, 46(6). 676-689. <https://doi.org/10.1108/09578230810908271>

- Crow, G. M. & Scribner, M.P.S. (2014). *Professional identities of urban school leaders*. En H.R. Milner & K. Lomotey (Eds.) *Handbook of Urban Education* (pp. 287-304). Routledge Press.
- Crow, G., Day, C. & J. Møller. (2017). "Examining Research on School Principals' Identities. *International Journal of Leadership in Education*, 20(3), 265-277. <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1123299>
- Cruz-González, C., Domingo, J. & Lucena, C. (2019). School Principals and Leadership Identity: A Thematic Exploration of the Literature. *Educational Research*, 61(3), 319-336. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1633941>
- Cruz-González, C., Pérez, M. & Domingo, J. (2020): Marta's story: a female principal leading in challenge contexts. *School Leadership & Management*, 40(4), 384-405. <https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1719401>
- Day, C., Gu, Q. & Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 221-258.
- Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Hopkins, D., Gu, Q., Brown, E. & Ahtaridou, E. (2011). *Successful school leadership*. Linking with learning and achievement. McGraw Hill.
- Dederling, K. & Müller, S. (2010). School improvement through inspections? First empirical insights from Germany. *Journal of Educational Change*, 12(3), pp. 301-322.
- Dubar, C. (2000). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Armand Colin.
- Dubar, C. (2002). Entretien d'A. Gonin-Bolo avec C. Dubar. *Recherche et formation*, 41, 131-138. <https://doi.org/10.3406/refor.2002.1780>
- Dubar, C. (2010). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Armand Colin.
- Fullan, M. (2002) *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Octaedro
- Gairín, J. & Castro, D. (2010). *Desarrollo educativo al servicio del desarrollo social*. FIDECAP.
- Galdames, S., Montecinos, C., Campos, F., Ahumada, L. & Leiva, M. V. (2018) Novice principals in Chile mobilizing change for the first time: Challenges and opportunities associated with a school's readiness for change. *Educational Management Administration and Leadership*, 46(2). 318-338. <https://doi.org/10.1177/1741143217707520>

- Gurr, D. & Day, C. (2014). *Thinking about leading schools*. En C. Day & D. Gurr (Eds.), *Leading schools successfully. Stories from the field* (pp. 194-208). Routledge.
- Hall, J. (2016): Examining school inspectors and education directors within the organisation of school inspection policy: perceptions and views, *Scandinavian Journal of Educational Research*.  
<http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2015.1120234>
- Hallinger, P. (2018). Bringing Context out of the Shadows of Leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 5-24.  
<https://doi.org/10.1177/1741143216670652>
- Hallinger, P. & Heck, R. H. (2010). Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference in school improvement? *Educational management administration & leadership*, 38(6), 654-678.  
<https://doi.org/10.1177/1741143210379060>
- Hancock, D. R. & Algozzine, B. (2017). *Doing case study research: A practical guide for beginning researchers*. Teachers College Press.
- Hargreaves, A. & O'Connor, M.T. (2018). *Collaborative Professionalism: When Teaching Together Means Learning for All*. Thousands Oaks, CA: Corwin
- Haslam, S. A., Gaffney, A. M., Hogg, M. A., Rast III, D. E. & Steffens, N. K. (2022). Reconciling identity leadership and leader identity: A dual-identity framework. *The Leadership Quarterly*, 33(4), 101620.  
<https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2022.101620>
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Crítica.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2008). Linking leadership to student learning: The contributions of leader efficacy. *Educational administration quarterly*, 44(4), 496-528. <https://doi.org/10.1177/0013161X08321501>
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School leadership & management*, 40(1), 5-22.
- Lucena, C., Cruz-González, C. & Domingo, J. (2020). The Leadership Identity of Principals through the "View of Others": A Systematic Literature Review. *The International Journal of Diversity in Education*, 21(1), 89-103.  
<https://doi.org/10.18848/2327-0020/CGP/v21i01/89-103>
- Monarca, H. & Fernández-González, N. (2016). El papel de la inspección educativa en los procesos de cambio. *Cadernos de Pesquisa*, 46(159), 212-233.
- Muñoz, G. & Marfán, J. (2011). Competencias y formación para un liderazgo escolar efectivo en Chile. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 48(1), 63-80.

- OCDE (2019). TALIS 2018 Results (Volume I), Teachers and School Leaders as Lifelong Learners. *OECD Publishing*. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro. Siglo xxi*.
- Ritacco, M. J. & Bolívar, A. (2019). A dual and discontinuous professional identity: school principals in Spain. *International Journal of Educational Management*, 35(5). <https://doi.org.10.1108/IJEM-11-2016-0235>
- Ritacco, M. & Bolívar, A. (2016). Impacto del modelo español de dirección escolar en la identidad profesional los líderes escolares. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(119). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2512>
- Schleicher, A. (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the world*. OECD Publishing. 2, rue Andre Pascal, F-75775 Paris Cedex 16, France.
- Scribner, S. M. P. & Bradley-Levine, J. (2010). The meaning (s) of teacher leadership in an urban high school reform. *Educational Administration Quarterly*, 46(4), 491-522. <https://doi.org/10.1177/0013161X10383831>
- Scribner, S. P. & Crow, G. M. (2012). Employing Professional Identities: Case Study of a High School Principal in a Reform Setting. *Leadership and Policy in Schools*, 11(3), 243-274. <https://doi.org/10.1080/15700763.2012.654885>
- Silva, B. (2013). El papel de la inspección escolar en la mejora de los resultados educativos. *Educar*, 49(1). 67-82, 2013.
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Urick, A. & Bowers, A. J. (2014). What are the different types of principals across the United States? A latent class analysis of principal perception of leadership. *Educational Administration Quarterly*, 50(1), 96-134.
- Weinstein, J. (2009). Liderazgo directivo, asignatura pendiente de la reforma educacional chilena. *Estudios Sociales*, 117, 123-147.
- López, J. M. V. & Garrido, C. A. M. (2010). La dirección de centros escolares en Europa en perspectiva comparada ¿De los modelos tradicionales a un “meta-modelo” supranacional? *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 1(1), 55-68.
- Van Dijk, T. A. (2012). Una nota sobre epistemics y análisis del discurso. *British Journal of Social Psychology*, 51(3), 478-485.

Webber, C.F., Pineda-Báez, C., Gratacós, G., Wachira, N. & Nickel, J. (2023). Who Is Interested in Teacher Leadership and Why? En Webber, C.F. (eds) *Teacher Leadership in International Contexts*. *Studies in Educational Leadership*, 25. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-25763-6\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-031-25763-6_1)

Zabalza, M.A. & Zabalza, M.A. (2012). *Profesores y profesión docente: Entre el "ser" y el "estar"*. Narcea.

**Cómo citar este artículo:**

Lucena, C., Mula-Falcón, J. y Cruz González, C. (2024). La identidad de la dirección escolar desde la mirada de la inspección educativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 28(2), 1-22. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v28i2.22682>