Revista Portuguesa de Investigação Educacional, n.º 21, 2021, pp. 1-15
https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2021.10465

MENTORÍA DIRECTIVA Y LIDERAZGO PARA FOMENTAR LA EQUIDAD Y PARTICIPACIÓN ESCOLAR

PRINCIPALS MENTORING AND LEADERSHIP TO FOSTER EQUITY AND SCHOOL PARTICIPATION

Mireia Tintoré[1]

Resumo Liderazgo, equidad y participación son conceptos centrales si queremos conseguir centros educativos más justos. La mentoría a directivos puede ser un buen instrumento de mejora si se pretende avanzar en los tres aspectos. El presente estudio muestra los resultados preliminares y cualitativos de la puesta en práctica del Programa de Liderazgo para la Educación Integral (Programa LEI) en ocho colegios e institutos españoles en entornos muy vulnerables en los que se utilizó la mentoría como forma de acompañamiento a los directivos en la implantación de planes de mejora. Se describe el proceso de mentoría, la recogida de información y la evaluación inicial del proceso. Los resultados muestran los beneficios de la mentoría para la mejora de los centros educativos en dos aspectos concretos que se han analizado: equidad y participación.

Palabras-chave liderazgo educativo, liderazgo distribuido, liderazgo para la justicia social, mentoría, equidad, participación.

Abstract Leadership, equity and participation are central concepts if we want to achieve more inclusive educational centres. Principal mentoring can be an excellent instrument to advance in all three aspects. This study shows the preliminary and qualitative results of implementing the Leadership Programme for a Whole Child Development in Disadvantaged Contexts (WCDP) in eight Spanish schools and institutes in highly vulnerable environments. Mentoring

1 Universitat Internacional de Catalunya, España.
https://orcid.org/0000-0002-4993-3691 ; mtintore@uic.es.

was used as a form of support to principals in the implementation of improvement plans. The mentoring process, the collection of information and the initial evaluation of the process are described. The results show the benefits of mentoring for the improvement of educational centres in two specific aspects that have been analysed: equity and participation.

Keywords educational leadership, distributed leadership, leadership for social justice, mentoring, equity, participation.

1. Introducción

El liderazgo y la mentoría son conceptos organizativos que hunden sus raíces en la noche de los tiempos. Concretamente, la mentoría tiene su origen en la Odisea, cuando Ulises encarga a su amigo Méntor que se ocupe de la educación de su hijo Telémaco: "Méntor es, en definitiva, el consejero por excelencia, el maestro al que se confía el aprendizaje de un joven al que le esperan arduas responsabilidades" (Grisaleña y Campo, 2007, p.2). Por este motivo, a los mentores se les encomiende el acompañamiento de otra persona o personas de menor experiencia, y la mentoría puede definirse como un proceso colaborativo de ayuda y acompañamiento para el cambio y el desarrollo personal y profesional de las personas y, por extensión, de las organizaciones.

Respecto al liderazgo, en su sentido de gobernanza de las instituciones, también fue descrito por los filósofos clásicos y de alguna manera ha estado presente en la historia desde los orígenes de la humanidad, evolucionando desde un liderazgo "heroico" propiedad de un individuo en la cúspide, hasta modelos democráticos en los que líderes y colaboradores desarrollan al unísono procesos de liderazgo en las organizaciones. En lo que a esta investigación se refiere, entendemos el liderazgo educativo como la tarea de movilizar a las personas para articular y conseguir propósitos compartidos (Leithwood, 2012), comprometiendo a la comunidad escolar en un proyecto común de mejora (Elmore, 2008).

1.1. Un programa de liderazgo para la educación integral en contextos desfavorecidos

En 2018, Porticus Iberia encargó a la Fundación Europea Sociedad y Educación (EFSE) en España y el Centro de Estudios sobre los Pueblos y Culturas de Habla Portuguesa

de la Universidad Católica Portuguesa (CEPCEP), el diseño y monitorización de un Programa de Liderazgo para la Educación Integral (Programa LEI) en un grupo de escuelas públicas españolas y portuguesas que atienden a alumnos en situación de adversidad (Esteban et al., 2019).

El programa LEI se desarrolló a lo largo de varias fases: en la primera fase (año 2019), se definió el concepto de educación integral y de liderazgo para la educación integral, y se describieron las seis dimensiones que definen a cada persona y que se tendrían que potenciar en los centros educativos.

El liderazgo LEI fue definido como aquel que se basa en la dignidad de las personas y busca el desarrollo de todas las personas y de todas sus dimensiones (corporal, intelectual, emocional, moral, social, estética). También busca transformar y crear capacidad en los distintos centros educativos para conseguir un liderazgo transformador y ampliamente distribuido por la organización en el que se incremente la participación y el trabajo por el bien común. Asimismo, basándose en los principios de equidad e inclusión, pretende mejorar los resultados académicos y extraacadémicos de todos los alumnos y mejorar el currículum partiendo de una cultura de altas expectativas.

En base a los conceptos desarrollados, el grupo de expertos e investigadores españoles y portugueses diseñaron un curso de formación directiva para el desarrollo integral de niños y jóvenes a través de la mejora de la función directiva. Con el curso se pretendía crear una cultura de cambio, impulsada por directores y equipos directivos, e involucrar a toda la comunidad escolar (Esteban et al., 2019).

En la segunda fase (año 2020), el curso se impartió de manera experimental (curso piloto). Para el caso de España, en el curso participaron 21 directivos procedentes de ocho centros educativos (cuatro centros de infantil y primaria y cuatro institutos de secundaria) de la Comunidad de Madrid. Las sesiones teórico-prácticas basadas en el método del caso finalizaron con la elaboración de un Plan de Mejora por parte de cada equipo directivo.

En la tercera fase (año 2020-2021), como parte del programa de implantación del curso piloto, se introdujo un sistema de mentoría para ayudar a los directivos en la puesta en marcha de los planes de mejora. El presente estudio tiene como objetivo *describir el proceso de mentoría y los resultados preliminares de la mentoría en lo que se refiere a la equidad y la participación según la percepción de mentores y equipos directivos asesorados*.

1.2. Descripción del proceso de mentoría del programa LEI

La mentoría LEI pretende ayudar a los directivos escolares a desarrollar nuevas competencias y un específico estilo de liderazgo, con el objetivo de que los principios de la educación integral orienten al conjunto de la comunidad educativa (Tintoré, 2020). Otros objetivos de la mentoría LEI fueron: ayudar a los directivos a (i) incorporar la visión LEI a sus prácticas de liderazgo, (ii) ejecutar los planes de mejora diseñados por los equipos directivos, (iii) corregir debilidades y consolidar fortalezas, (iv) mejorar las herramientas y los canales de intervención, y (v) co-crear y enriquecer el programa LEI desde la práctica (www.wcdleadership.com).

Para llevar a cabo la mentoría, después del proceso de fundamentación teórica de la misma, se seleccionaron ocho mentores o mentoras (uno por cada centro educativo): seis de ellos eran directores o exdirectores de la Comunidad de Madrid, que estaban trabajando en centros de características similares, y dos eran profesores de universidad con amplio conocimiento del programa LEI (uno de estos profesores había participado en el proceso de elaboración del programa). Dos personas del equipo de investigación actuaron como coordinadoras de la mentoría.

Posteriormente, se procedió al emparejamiento o *matching* entre mentor-a y equipo directivo, y se formó a los mentores en temas relacionados con la mentoría y con el programa LEI. Una vez finalizado el proceso de formación (ver Tabla 1), se inició el proceso de mentoría propiamente dicho, que constó de cuatro sesiones de mentoría/asesoramiento en cada centro educativo, continuada por una sesión de seguimiento a los mentores en la que se comentaban aspectos surgidos durante la reunión de mentoría y reflejados en las actas de las reuniones. A lo largo del año, hubo dos sesiones de puesta en común con los equipos directivos (a las que podían asistir los mentores), en las que se recogían buenas prácticas y se analizaba la aplicación del plan de mejora de cada centro. Finalmente, los mentores también tuvieron una sesión de recapitulación en la que comentaron su informe final y sus impresiones sobre el proceso.

Tabla 1. Sesiones para mentores y equipos directivos durante el proceso de mentoría y forma de recoger la información de las sesiones

Dirigidas a	Tipo de sesiones	n sesiones	Forma de recoger la información
Mentores	Sesiones iniciales de formación	2	Grabación audiovisual Observación participada
	Sesiones de seguimiento después de cada mentoría	4	Grabación audiovisual Observación participada
	Sesiones de recapitulación	1	Grabación audiovisual Observación participada Informe final del mentor
Directivos	Reuniones de asesoramiento	4	Actas de la mentoría
	Sesiones de recapitulación y buenas prácticas (*)	2	Grabación audiovisual Observación participada

(*) A estas sesiones podían asistir voluntariamente los mentores

El funcionamiento concreto de las sesiones de mentoría implica que el mentor acompañe a los equipos directivos, haga preguntas que estimulen la reflexión y opine- si es necesario- siempre sin ningún tipo de imposición. Por su parte, los equipos tenían que ofrecer información de manera transparente y aprovechar las oportunidades de reflexión que se les brindaba.

2. Metodología

En este estudio se ha utilizado una metodología cualitativa para describir los resultados del proceso de mentoría realizado a lo largo del curso 2020-2021 en ocho centros educativos de la Comunidad de Madrid. El diseño de la investigación, la recopilación de datos y el análisis de datos se realiza desde un enfoque interpretativo que permite comprender cómo ha sido el proceso de mentoría y qué resultados se han obtenido en lo que se refiere a liderazgo, equidad y participación a lo largo de dicho proceso.

2.1. Participantes

Los participantes en el estudio fueron los 21 directivos que cursaron el programa piloto de Liderazgo LEI en España y los ocho mentores o mentoras. Los directivos representaban a 8 centros educativos de alta vulnerabilidad: cuatro CEIPs (centros de infantil y primaria) y cuatro institutos de secundaria, todos ellos en la Comunidad de Madrid (España). Aparte de ocho directores, había también 6 jefes de estudio, 5 secretarios-as del equipo directivo y 2 subjefes de estudio, tal como puede verse en la Tabla 2, que presentamos a continuación:

Tabla 2. Participantes en proceso de mentoría correspondiente al curso piloto de Liderazgo LEI para la educación integral

Cargo	n
Director-a	8
Jefe-a de Estudios	6
Subjefe-a de estudios	2
Secretario-a	5
Mentores-as	8
Total	29

2.2. Instrumentos para la recogida de información

Como puede observarse en la Tabla 1, para la recogida de información cualitativa, aparte de la observación y participación por parte del equipo investigador en España, se utilizaron diversos instrumentos: grabaciones audiovisuales, actas e informes. Las actas (cuatro por centro = 32) fueron elaboradas por los mentores y consensuadas para su firma por parte de los equipos directivos, el informe final (uno por centro = 8) fue elaborado por cada mentor, y las sesiones de los distintos agentes, nueve en total, fueron grabadas en su totalidad y posteriormente transcritas y codificadas. La investigadora que escribe estas páginas participó y tomó notas de todas las sesiones excepto de las sesiones de mentoría, por un tema de estricta confidencialidad entre el mentor o mentora y los equipos directivos. Las notas de investigación han sido también utilizadas para el presente trabajo.

Además, haremos referencia a la situación de partida, analizada en otra investigación (Tintoré y Ardura, 2021, en prensa), que se describe teniendo en cuenta los resultados

de un pretest aplicado a todos los directivos antes de iniciar el curso de formación. Se trata de preguntas relacionadas con los objetivos de la presente investigación: liderazgo, equidad y participación y que por ese motivo pueden aportar información relevante.

2.3. Análisis de los datos

Para la presentación de los resultados se ha recurrido a un análisis cualitativo de los datos, consistente en la lectura de las actas (n = 32), informes (n = 8) y notas de investigación (n = 9), y el visionado de las grabaciones (n = 9). El objetivo era crear categorías y temas, aunque, en el presente trabajo, nos centraremos únicamente en los aspectos concernientes al liderazgo LEI y su relación con dos categorías: la equidad y la participación.

Para el análisis de los datos se han tenido en cuenta los comentarios de los participantes en el estudio a lo largo de todo el proceso, por lo que se ha podido comprobar la evolución producida. También se han tomado en consideración algunas preguntas del pretest, que nos permiten conocer la situación de partida y comprobar si se ha producido o no mejora.

3. Resultados

Comenzamos el análisis de resultados por la presentación de la situación inicial de los centros antes de comenzar el curso de formación, tal como se desprende del estudio del pretest aplicado a los directivos (Tintoré y Ardura, 2021, en prensa). El análisis de la situación de los centros educativos en lo que se refiere a la participación y el liderazgo ampliamente distribuido; y en lo que tiene que ver con la equidad y el liderazgo para la justicia social, muestra estas características:

- Los directivos son conscientes de la importancia del liderazgo para la mejora;
- Aunque el 90% los directivos perciben la necesidad e importancia de un liderazgo distribuido, casi el 60% está de acuerdo con que "la parte más importante de su trabajo no se puede delegar";
- El profesorado puede mejorar su implicación en la vida del centro y en la toma de decisiones;

- El concepto de liderazgo distribuido no está bien asentado, ya que los directivos entienden que se trata simplemente de "delegar" funciones (generalmente a los otros miembros del equipo directivo u otros mandos medios, como los orientadores, cuyas funciones ya están definidas por la normativa). No entienden que el liderazgo distribuido consiste en capacitar a las personas en toda la comunidad educativa;
- Los directivos dedican la mayor parte de su tiempo a tareas burocráticas o a resolver conflictos. Dedican relativamente poco tiempo a favorecer la equidad y la inclusión de los alumnos del centro y a la relación, atención y seguimiento del personal del centro.

En consecuencia, podemos señalar que, desde el punto de vista del liderazgo distribuido y del liderazgo inclusivo, cruciales para el desarrollo de un liderazgo para la educación integral, los resultados obtenidos en el pretest, fruto de las aportaciones de todos los directivos que han participado en el estudio, resultan insuficientes si se aspira a conseguir un entorno de liderazgo inclusivo, ampliamente distribuido y que potencie los aprendizajes. De ahí la importancia del curso de formación LEI y del proceso de mentoría para aplicar los planes de mejora en cada centro.

Una vez aplicados los planes de mejora y finalizado el proceso de mentoría, los resultados son los que se señalan a continuación.

3.1. Liderazgo LEI y equidad

Los datos muestran que la aplicación de los planes de mejora ha potenciado cambios que tienen que ver con la inclusión y la equidad en los distintos centros educativos.

En primer lugar, *cambios en la definición de la visión del centro*, que en muchos casos ha incorporado elementos que potencian la inclusión o el pensamiento académico positivo. Así por ejemplo uno de los institutos reformula su visión a modo de eslogan con estas palabras: "El *Instituto1*. Un reto. Una oportunidad". Se está pasando del pensamiento del déficit al de la excelencia.

En segundo lugar, *cambios en la mirada:* uno de los directores explica de esta forma cómo plantea el trabajo al profesorado nuevo: "No vienes a trabajar entre pobreza sino a crear un entorno protector a la infancia más desprotegida". Otro directivo comenta

que hay que tratar la diversidad como una oportunidad y no como una dificultad. Finalmente, como señala otro directivo: "No sé si todo lo trabajado sobre el buen trato, ha cuajado en algún proyecto, pero sí en la mirada a las personas y en los objetivos de cara al curso que viene".

En tercer lugar, *cambios en el profesorado*: por ejemplo, un centro ha creado la figura del "maestro acogedor" para ayudar al profesorado novel y también al alumnado que llega a lo largo del curso. En otro centro se ofrecen herramientas a los profesores-tutores para que puedan conocer y ayudar mejor a sus alumnos. Los profesores han andado la milla extra y han introducido el optimismo académico y como consecuencia, comenta un directivo, "hemos hecho cosas de las que no nos creíamos capaces. Hemos perdido los miedos".

Además, *cambios en los alumnos:* aquellos que han tenido experiencias de éxito se han implicado más en la vida del centro y en su propia educación. Los mentores han ayudado a los directivos a ver capacidades y a "tener confianza en que todos los alumnos y colegios pueden mejorar" (comentario de un mentor)

Finalmente, *cambios en el trato con las familias y la comunidad próxima*, como ejemplo podría servir el impulso de la alfabetización del barrio desde el centro educativo.

3.2. Liderazgo LEI y participación

Como resultado de la implantación del proyecto LEI, en los centros se han producido mejoras en la participación y en la distribución del liderazgo. Se ha pasado de una situación en la que más de la mitad de los directores consideraban que su trabajo "no es delegable", al comentario de un director en la sesión final de recapitulación, que señala que "todo es delegable".

Para fomentar la participación y el liderazgo ampliamente distribuido, ha habido iniciativas de todo tipo, y los directivos han definido nuevos ámbitos de participación, lo que conlleva un desarrollo de ésta. Algunos ejemplos podrían ser: alumnos que se implican en la mejora de la imagen de su instituto y crean videos promocionales; o profesorado y familias que dan premios a los alumnos por cualidades que no son sólo las estrictamente académicas (premio al esfuerzo, al mejor compañero, al espíritu de superación).

En otro centro educativo se ha aplicado una encuesta inicial para identificar qué pueden aportar los profesores nuevos, de forma que el problema de gran rotación que viven estos centros públicos se ha convertido en una oportunidad para que cada persona pueda contribuir con aquello en lo que destaca. También se enuncian ejemplos de creación de liderazgo en todo el conjunto de la organización, desde líderes de grandes proyectos hasta otros en proyectos menores: "Hemos encontrado gente que se ha implicado en el proyecto y que han hecho de líderes muy motivadores, también ha habido líderes de más baja intensidad". O ejemplos de profesorado que antes no se implicaba y ahora ha encontrado un sentido y un motivo para su actuación: "Profesorado que no se implicaba, ahora tiende a plantear su opinión y a apoyar actuaciones". En definitiva, se ha avanzado en la creación de capacidad dentro de las escuelas e institutos participantes en el proyecto.

4. Discusión y conclusiones

Los resultados presentados anteriormente permiten reforzar algunos temas que ya estaban presentes en la literatura académica. Como señalaba Elmore en 2008, el liderazgo es fundamental para la mejora de la escuela. En nuestro caso, la implantación de planes de mejora en los ocho centros educativos, con ayuda de los mentores, ha permitido mejorar a estos centros y estos líderes educativos en muchos aspectos. El avance se ha producido en un contexto extraordinariamente difícil pues el año de formación y el de aplicación del programa coincidieron con la crisis de la Covid-19 y –en el caso de Madrid– con la borrasca Filomena, que dañó seriamente a esta comunidad y afectó la marcha de la educación durante los meses de enero y febrero de 2021.

A pesar de ello, como señala uno de los directores, "hemos borrado de nuestro vocabulario la palabra 'dificultades' y el culpable es el mentor". La mentoría ha permitido dar a los directivos un soporte y les ha ayudado a marcar una dirección y comunicarla al resto de agentes educativos. También les ha ayudado a tener presente el plan de mejora incluso en momentos en que era difícil pensar en algo más que las dificultades cotidianas. Se ha podido ayudar al equipo directivo a actuar de forma proactiva y no reactiva, dedicando tiempo y reflexión a los problemas en lugar de actuar simplemente reaccionando a los problemas (Wise & Avendaño, 2013).

Fundamentalmente, los equipos han introducido cambios en su manera de dirigir y han cambiado su mirada, desde una concepción de un liderazgo todavía muy vertical hasta concepciones más democráticas y distribuidas; también desde un pensamiento a veces anclado en el déficit y las carencias con las que los alumnos acudían a la escuela, hasta un pensamiento positivo y abierto a las posibilidades. En todo este proceso, el papel del mentor ha sido fundamental pero secundario puesto que no se trataba de imponer sino de acompañar y ayudar, yendo al lado de los equipos directivos sin arrastrarles ni empujarles (Antúnez, 2006).

Como elementos importantes, los mentores han insistido en algunos aspectos plenamente asumidos en la comunidad académica que a veces no llegan con suficiente fuerza a las personas que están dirigiendo los centros. Por ejemplo, los mentores han intentado ayudar a los directivos para que mejoraran en (i) el enunciado y comunicación de la visión en torno a la educación integral de las personas que componen la comunidad educativa (Murphy & Torre, 2015), (ii) la incorporación del optimismo académico, la ayuda para crear entornos seguros de aprendizaje que mejoren el liderazgo inclusivo (Leithwood et al., 2020) y (iii) el fomento de la participación y el liderazgo en toda la organización (Bolívar, 2014).

En línea con estos objetivos se ha conseguido avanzar en lo que Louis y Murphy (2019) llaman "comportamientos de ciudadanía organizativa", refiriéndose a que el profesorado se involucra en actividades que van más allá de sus funciones y responsabilidades. Además, el profesorado está cambiando su forma de entender la diversidad y en lugar de verla como un obstáculo a superar la están empezando a ver como una oportunidad de aprendizaje adicional para todos, coincidiendo con lo señalado por Gumina (2021) en su investigación.

También las familias y comunidad cercana han colaborado más con el centro o se han beneficiado más de éste, elemento muy importante pues como indican Khalifa et al. (2016), para conseguir la equidad y la inclusión, los líderes han de ser capaces de incorporar/comprometer/ilusionar a las familias y a la comunidad cercana en la vida del centro.

Sabemos por la investigación (Leithwood et al., 2020) que, a nivel externo, las familias son el principal factor que influye en los resultados de los estudiantes; a nivel interno del centro educativo, el profesorado es el primer factor influyente y el segundo son

los líderes escolares, que ejercen su influencia a través del profesorado (Grissom et al., 2021; Leithwood et al., 2020). Conseguir mejoras en estos tres grupos de agentes educativos es de extraordinaria importancia para la mejora educativa. De ahí que los resultados preliminares que aquí presentamos nos muevan a ser optimistas respecto a la finalización del proceso.

Tal como indican diversos autores (Bolívar et al., 2013; González-González, 2014; Murillo, 2021) los modelos de liderazgo que están mostrando mayor efectividad para la mejora de las organizaciones educativas (liderazgo para el aprendizaje, liderazgo para la justicia social y liderazgo distribuido) no pueden separarse unos de otros pues están totalmente relacionados y se benefician mutuamente. Efectivamente, el liderazgo LEI, que adopta elementos de estos tres tipos de liderazgo, está permitiendo avanzar en la creación de capacidad en los centros educativos, la mejora de las condiciones para el aprendizaje de los alumnos y la mejora de la participación y colaboración de toda la comunidad educativa. En este proceso, la mentoría ha resultado fundamental para el desarrollo directivo, coincidiendo con investigaciones previas (Burnstein & Kohn, 2017; Bush, 2018).

Loa resultados que aquí se aportan son de tipo preliminar, a la espera de triangular con un cuestionario que se ha aplicado a mentores y equipos directivos, pero permiten ser optimistas respecto a la capacidad de la mentoría para ayudar a mejorar las organizaciones educativas a través del acompañamiento a la dirección, la mejora de las competencias directivas, y el aprendizaje de los equipos mentorizados. Otros trabajos en todo el mundo han llegado a conclusiones similares, señalando que la mentoría a directivos es una forma importante de contribuir a su desarrollo (Aravena, 2018; Bakioglu et al., 2010; Casavant y Cherkowki, 2001) y de ayudarles a mejorar sus competencias de liderazgo (Lochmiller, 2014; Notman, 2012; Service et al., 2018). Los sistemas educativos de éxito y los países que aspiran a mejorar su educación han introducido también la mentoría a directivos de forma prescriptiva (Bush, 2012; Cúellar-Becerra et al., 2019), como forma de combinar teoría y práctica con la ayuda de profesionales expertos (Browne-Ferrigno y Muth, 2006).

En el caso que aquí se presenta, la mentoría a los equipos directivos ha permitido avanzar, desde una óptica de desarrollo integral de las personas, en inclusión, equidad, atención a la diversidad y participación. A la espera de contar con los resultados finales

del programa de formación LEI y del programa de mentoría, podemos señalar que la impresión general de los participantes en el proceso es muy positiva a pesar de las grandes dificultades con las que ha habido que convivir durante los años 2020 y 2021 en que tuvo lugar la formación. En palabras de un director: "Cuando parecía que todo iba a ir peor, el contacto ha sido más directo, hemos llegado hasta más al fondo, hemos entendido que interesaban todos los alumnos".

5. Referencias

Antúnez, S. (2006). Principios generales de la asesoría a los Centros Escolares. En: A. Martínez Olivé (coord.) *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros* (pp. 57-76). México: OIE.

Aravena, F. (2018). Mentoring novice school principals in Chile: what do mentors learn? *International Journal of Mentoring and Coaching in Education, 7*(3), 219-230. https://doi.org/10.1108/IJMCE-01-2018-0002.

Bakioglu, A., Hacifazlioglu, O. y Ozcan, K. (2010). The influence of trust in principals' mentoring experiences across different career phases. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 16*(2), 245-258. http://dx.doi.org/10.1080/13540600903478482.

Bolívar, A. (2014). Building school capacity: Shared leadership and professional learning communities. A research proposal. *International Journal of Educational Leadership and Management, 2*(2), 147-175. https://doi.org/10.4471/ijelm.2014.15.

Bolívar, A., López, J., & Murillo, F.J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Fuentes, 14*, 15-60.

Browne-Ferrigno, T., & Muth, R. (2006). Leadership mentoring and situated learning: Catalysts for principalship readiness and lifelong mentoring. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning, 14*(3), 275-295. https://doi.org/10.1080/13611260600635530.

Burstein, A. B., & Kohn, E. (2017). What Makes a Good School Leadership Program? A Qualitative Study of the Lookstein Center Educational Leadership Advancement Initiative (ELAI). *Journal of Jewish Education, 83*(2), 109.

Bush, T. (2012). International perspectives on leadership development: Making a difference. *Professional Development in Education, 38*(4), 663-678. https://doi.org/10.1080/19415257.2012.660701.

Bush T. (2018). Preparation and induction for school principals: Global perspectives. *Management in Education, 32*(2):66-71. doi:10.1177/0892020618761805

Casavant, M. D., & Cherkowski, S. (2001). Effective Leadership: Bringing Mentoring and Creativity to the Principalship. *NASSP Bulletin, 85*(624), 71-81. https://doi.org/10.1177/019263650108562409.

Cuellar-Becerra, C., González-Vallejos, M. P., Espinosa-Aguirre, M. J. y Cheung, R. (2019). Good mentor and good mentoring according to the actors of induction programs for Chilean novice principals. *Psicoperspectivas, 18*(2). https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol18-Issue2-fulltext-1543.

Elmore, R. (2008). Leadership as the practice of improvement. En: B. Pont, D. Nusche & D. Hopkins. *Improving school leadership. Volume 2* (pp. 37-65). OECD.

Esteban M., Egido I., Galán A., Reyero, D., & Tintoré M. (2019). *Changing educational systems through a WCD leadership programme. Position paper.* Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación.

González González, M.T. (2014). El liderazgo para la justicia social en organizaciones educativas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social-RIEJS, 3*(2), 85-106.

Grisaleña, J., & Campo, A. (2007) La mentoría como estrategia de aprendizaje. *Organización y Gestión Educativa, 3*, 1-8.

Grissom, Jason A., Anna J. Egalite, & Lindsay, Constance A. (2021). How Principals Affect Students and Schools: A Systematic Synthesis of Two Decades of Research. New York: *The Wallace Foundation.* Available at http://www.wallacefoundation.org/principalsynthesis.

Gumina, G. (2021). Responsible Global Leadership and Inclusion in Public Education: Proposing an Empirical Model of Leadership Development. *Academia Letters, Article 1798.*

Khalifa, M. A., Gooden, M. A., & Davis, J. E. (2016). Culturally responsive school leadership: A synthesis of the literature. *Review of Educational Research, 86*(4), 1272-1311. https://doi.org/10.3102/0034654316630383.

Leithwood, K. (2012). *The Ontario Leadership Framework 2021 with a Discussion of the Research Foundations. Ontario.* The Institute for Education Leadership.

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management, 40*(1), 5-22. https://doi.org.10.1080/13632434.2019.1596077.

Lochmiller, C. R. (2014). Leadership Coaching in an Induction Program for Novice Principals: A 3-Year Study. *Journal of Research on Leadership Education, 9*(1), 59-84. https://doi.org/10.1177/1942775113502020.

Louis, K. S., & Murphy, J. F. (2019). El enfoque del liderazgo positivo y su relevancia para las relaciones en la escuela. En: J. Weinstein & G. Muñoz. *Liderazgo en las escuelas de alta complejidad. 10 miradas.* Chile: Universidad Diego Portales.

Murillo, F.J. (2021). Liderazgos escolares para la construcción de comunidades comprometidas con la justicia escolar. *La-educacion-en-Red-realidades-diversas-horizontes-comunes-XVII-Congreso-Nacional-y-IX-Iberoamericano-de-Pedagogia*, pp. 820-821.

Murphy, J., & Torre, D. (2015). Vision: Essential scaffolding. *Educational Management Administration & Leadership, 43*(2), 177-197. https://doi.org/10.1177/1741143214523017.

Notman, R. (2012). Intrapersonal factors in New Zealand school leadership success. International *Journal of Educational Management, 26*(5), 470-479. https://doi.org/10.1108/09513541211240264.

Service, B., Dalgic, G. E. y Thornton, K. (2018). Benefits of a shadowing/mentoring intervention for New Zealand school principals. *Professional Development in Education, 44*(4), 507-520. https://doi.org/10.1080/19415257.2017.1378705.

Tintoré, M. (2020). *La Mentoría nace de la Odisea: siguiendo a Ulises. Apuntes LEI07.* Fundación Europea Sociedad y Educación.

Tintoré, M., & Ardura, D. (in press). Percepciones De Los Directivos Sobre La Organización Escolar Y Sobre La Distribución Del Liderazgo *Book of Abstracts 9th International Congress of Educational Sciences and Development.* Dykinson.

Wise., D., & Avendaño, K. (2013). *Coaching para el liderazgo educativo*. Guatemala: USAID.

Agradecimientos

Esta investigación se ha llevado a cabo en el marco del programa Liderazgo para una Educación Integral en contextos desfavorecidos, diseñado e implementado por la Fundación Europea Sociedad y Educación (España) y por el Centro de Estudios sobre los Pueblos y Culturas de Habla Portuguesa (Portugal), con el apoyo de Porticus (REF. EFSE / 020182022).

Article received on 30/08/2021 and accepted on 05/10/2021.

Creative Commons Attribution License | This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY). The use, distribution or reproduction in other forums is permitted, provided the original author(s) and the copyright owner(s) are credited and that the original publication in this journal is cited, in accordance with accepted academic practice. No use, distribution or reproduction is permitted which does not comply with these terms.