

- PEREZ GOMEZ, A. (1.988): El pensamiento del Profesor, en Villa (coord). Perspectivas y problemas de la función docente. Narcea, Madrid.
- PLOVNIČEK, et. al. (1.982): Organization Development. Little Brown, Boston.
- PURKEY, S. y SMITH, M. (1.985): School Reform: The District Policy Implications of Effective Schools Literature. *The Elementary School Journal*, 86. 353-390.
- ROPERT, S. y HOFFMAN, D. (1.986): Collegial Support for professional Development, Oregon School Council, vol. 29.
- RUNKEL, P. y SHUMUMK, R. (1984): The place of OD in Schools in Hopkins, D. y Wideen, U. (eds). *Alternative Perspectives on School Improvement*. Falmer Press, London.
- SCHMUMK, R. y MILES, M.B. (1.971): *Organizational Development in Schools*, University Associates. La Jolla, California.
- SCHON, D.A. (1.983): *The Reflective Practitioner*, Temple Smith, London.
- SCHON, D.A. (1.987): *Educationing the Reflective Practitioner*. Jossey Bass, San Francisco.
- SCOTT, J. et. al. (1.987): From Isolation to Collaboration: Improving the work Environment of Teaching. *Synthesis of Literature*. North Central Regional Educ. Lab., University of Oregon.
- SKILBECK, M. (1984): *School Based Curriculum Development*. Harper and Row, London.
- SHARAN, Y. and SHARAN Sh. (1.987): Training for Cooperative Learning. *Educational Leadership*, Nov. 20-25.
- VILLAR, L.M. (ed): *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones*. Ediciones Universidad de Sevilla, Sevilla.
- VILLAR, L.M. (1.988): *Conocimiento, Creencias y Teorías de los profesores*. Marfil, Alicante.
- WATERMAN, R.H. (1.989): *The Renewal Factor*. Bantam Books, London.
- WIMPELBERG, R., TEDDIE, Ch. y STRINGFIELD, S. (1.989): Sensitivity to Context: The Past and Future of Effective Schools Research. *Educational Administration Quarterly*, 25 (1) 82-107.

LA FUNCIÓN DEL LIDERAZGO INSTRUCTIVO COMO APOYO AL DESARROLLO DE LA ESCUELA

M^a Teresa González González

INTRODUCCION

Esta comunicación se presenta en el contexto de una mesa sobre la "formación entrada en la escuela", en la que se ha presentado una propuesta para el desarrollo de la escuela como unidad de cambio y lugar de formación de los profesores.

Al hilo de esta propuesta, mi contribución se limitará a desarrollar, de modo más específico, una de las funciones necesarias para la articulación de dinámicas de mejora y formación en la escuela: la función de liderazgo.

Mi pretensión aquí es, únicamente, la de rastrear, a través de la literatura sobre cambio educativo y sobre escuelas eficaces, qué podríamos "aprender" acerca de esta función desde aproximaciones al liderazgo instructivo, aproximaciones que, de entrada, conllevan redefinir bastante el papel del director (líder formal de la escuela) y abandonar una visión exclusivamente técnica y administrativa del mismo.

El tema del director como posible "líder instructivo" de la escuela se aborda, pues, desde la consideración de que cualquier proceso de desarrollo y mejora escolar requiere el desempeño de funciones de liderazgo dentro de la organización, además del apoyo realizado por personas externas a la escuela. Obviamente, cuando se habla del liderazgo como función clave en una dinámica de mejora escolar, no se está pensando única y exclusivamente en la figura del director, si bien la literatura sobre cambio e innovación educativa ha ido destacando, cada vez más, la importancia de que el director desempeñe un papel activo en todo el proceso de mejora. Aunque, posiblemente, la cuestión no sea tanto quién ejerce funciones de liderazgo sino el que dichas funciones se desarrollen (DeBevoise, 1984; Glatthorn y Newberg, 1984), bien cabe pensar que un director, que no se limite a ser un mero "administrador" podría desempeñar un papel importante a este respecto.

El tema de la dirección escolar ocupa, en la actualidad, un lugar destacable en la literatura internacional sobre Organización Escolar, Escuelas eficaces, Cambio educativo, etc. Cuestiones tan importantes como la reconceptualización teórica del papel del director a la luz de las perspectivas teóricas más recientes en la Organización escolar, la formación del director, el papel del mismo en las dinámicas de cambio y mejora escolar, el liderazgo educativo versus administrativo, etc. son una muestra del interés que suscita, hoy por hoy, el tema.

En términos muy generales, puede decirse que un rasgo común a todas estas líneas de investigación es el abandono de una visión del director como gerente - administrador

- muy ligada a una concepción burocrático-racional de la escuela, y la defensa del director como persona que habría de ser un líder educativo dentro de la organización. En este contexto, y como señalan Blumberg y Greenfield (1986, p.165) administrar significa mantener las cosas como son, en base al supuesto de que probablemente el sistema producirá lo que se pretende si las cosas van, sencillamente, de modo tranquilo; por el contrario, liderar supondría tratar de influir en los demás para que las cosas se hagan de modo diferente. En este sentido, hablar del director-como-líder-educativo no es sino sustentar una visión del mismo como un elemento clave en la "construcción" de una organización educativa, en toda la extensión del concepto.

Es básicamente desde la literatura sobre escuelas eficaces y sobre el cambio y mejora escolar, desde donde se ha insistido más en la importancia del director como "líder instructivo". Es evidente que no podemos hacer una traslación lineal de las ideas y conocimientos provenientes de esta literatura a nuestras coordenadas escolares en las que tanto el status como la formación del director es diferente a otros países.

Por ello mi intención no es tanto el focalizarme exclusivamente en el director, sino hablar de la función de liderazgo educativo en la escuela. Sin embargo, pienso que las ideas aquí esbozadas pueden ayudarnos a reflexionar y perfilar algunas cuestiones sobre el posible papel del director en el desarrollo de mejoras en y desde la escuela, incluso en nuestro propio contexto.

1. EL LIDERAZGO INSTRUCTIVO: DIMENSIONES.

La expresión "liderazgo instructivo" se utiliza para referir las acciones emprendidas por el director de una escuela, o delegadas en otros, con vistas a influir en los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados en ella. Greenfield (1987, p.60) lo define como las "acciones iniciadas con la intención de desarrollar un ambiente de trabajo productivo y satisfactorio para los profesores, y condiciones y resultados de aprendizaje deseables para los alumnos".

Esta y otras muchas definiciones son clarificadoras porque nos permiten acotar el significado de los conceptos y expresiones que utilizamos. Sin embargo, para adentrarnos más en el tema podríamos preguntarnos qué dimensiones de actividad conforman un liderazgo de carácter instructivo. En la literatura se alude a diversidad de funciones, actividades, conductas, perfiles del líder instructivo que, basándose en Hallinger y Murphy (1985, 1987), podrían agruparse en tres grandes dimensiones de actividad: a) Definición de la misión de la escuela; b) Gestión del programa instructivo y c) Promoción de un clima de aprendizaje positivo.

En lo que sigue, utilizaré estas tres dimensiones a modo de esquema organizador de mi exposición.

2. DEFINIR LA MISIÓN DE LA ESCUELA.

Esta primera dimensión, que podríamos también denominar "Creación de horizontes escolares" hace referencia a que un líder instructivo funciona siempre dentro de un marco conceptual representado por una visión o concepción clara de lo que se pretende sea la escuela. Ello supone una comprensión global de la escuela y sus partes y una visión clara de cómo funcionará la organización en algún momento del futuro. Disponer de una imagen de la escuela -articulada sobre determinados valores- posibilita y ayuda al establecimiento y priorización de metas, a la búsqueda de un consenso y compromiso con esa visión escolar.

No voy a detenerme aquí en analizar el concepto de visión y misión, puede verse Greenfield 1987, Hoyle 1988, Patterson et al 1986, Sergiovanni 1987, pero sí subrayaré que poseer una concepción de "qué escuela queremos" es un elemento básico a la hora de articular y determinar cuáles son las metas escolares. Sin entrar en la cuestión de quiénes y cómo se definen las metas, un líder instructivo se caracterizaría, en lo que respecta a esta dimensión, por los siguientes aspectos:

* Una propensión al establecimiento de metas claras y, por tanto, un interés explícito por que la escuela posea un sentido de propósito y direccionalidad claramente establecido.

* El prestar atención a que las metas establecidas se refieran a los procesos de enseñanza-aprendizaje. El líder instructivo no se interesa sólo porque la escuela marche sin problemas, haya buenas relaciones, no se presenten problemas de disciplina..., sino que va más allá para centrarse y atender al núcleo y razón de ser de la escuela: los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas. Su pretensión es que la organización proporcione cada vez una mejor educación y experiencias educativas a los alumnos (Manasse, 1984, 1985; Greenfield, 1987; DeBevoise, 1984; Leithwood et al, 1982; Rutherford, 1985).

En contraposición con lo anterior, un líder más administrativo que instructivo, entendería que la acción del aula es del dominio de los profesores individuales, y su preocupación se situaría en mantener un ambiente escolar tranquilo para que los profesores y alumnos trabajen.

* El interés por la mejora del programa escolar y, por tanto, por que se establezcan metas que trasciendan los aspectos puramente administrativos y abarquen cuestiones de carácter curricular. Se trata, pues, de que las metas constituyan puntos de partida claros para el trabajo educativo en la escuela -algo que va más allá de las meras declaraciones de intenciones confusas o para cubrir exigencias formales.

* La utilización de fuentes diversas para el establecimiento de metas, tales como necesidades de la escuela, comunidad, alumnos, documentos curriculares estatales, autonómicos etc. El líder, pues, no tiene como único criterio de establecimiento de metas las tareas administrativas de la escuela. Además de derivar las metas de consideraciones curriculares, trabaja con los profesores con vistas al logro de las mismas, planificando acciones y tomando las metas como fuente de criterio para decidir sobre dichas acciones.

No deja, pues, a los profesores "solos para enseñar". Trabaja con ellos de cara al logro de las metas.

* Prestar atención a que todos los miembros de la escuela conozcan, compartan y estén comprometidos con la misión de la escuela. Un líder instructivo no asume que el conocimiento, consenso y "apropiación" de las metas se produzca de modo automático, y por ello emprende acciones que van encaminadas no sólo a comunicar las metas, sino también a trabajar con los demás, para clarificar y reflexionar sobre ellas, de modo que el conjunto de miembros de la escuela las comprenda, las asuma y se comprometa con las mismas (Anderson y Pigford, 1982; Manasse, 1985; Rutherford, 1985).

En definitiva, el desempeño de un liderazgo instructivo, ya sea por parte de un director o de otras personas (ej. coordinadores de ciclo, jefes de departamento, etc.) conlleva, en relación con esta primera dimensión: construir una visión colectiva de la escuela, establecer y clarificar metas referidas a la enseñanza y realizar acciones que aseguren que todos y cada uno comprendan y compartan las metas.

3. GESTION INSTRUCTIVA

Esta segunda dimensión del liderazgo instructivo abarca la serie de acciones emprendidas o promovidas con vistas a apoyar los procesos de enseñanza en las aulas. Entre los diversos aspectos en los que incide un líder instructivo, siempre según la literatura existente, pueden destacarse los siguientes:

* La dedicación de tiempo a la coordinación curricular. Las escuelas que funcionan bien, dice Cohen (1983), desarrollan un currículum más coordinado que las escuelas normales. Ello significa que las metas escolares, los objetivos de ciclo y nivel, los contenidos, las actividades instructivas, y la evaluación están coordinadas de modo efectivo (Manasse, 1985, p.449)

Una dinámica de liderazgo instructivo conlleva prestar atención a la coordinación - articulación curricular a través de niveles y ciclos, así como entre programas "normales" y "especiales" a fin de que la enseñanza que reciba el alumno no sea fragmentada. Se trata de que se posibilite y potencie la coordinación entre profesores de manera que el trabajo en el aula tenga efectos acumulativos, prestando atención a cuestiones como: el establecimiento y coordinación de metas y objetivos entre todos, la planificación de cómo se va a lograr lo que se pretende, el uso de estrategias y recursos, el control coordinado de los progresos en el aula (Leithwood et al 1982, 1985)

* Además de trabajar con los profesores con vistas a desarrollar una acción educativa coordinada, un líder instructivo también presta atención a las variables organizativas que pueden facilitar o dificultar el trabajo en las aulas. Entre tales variables pueden destacarse las siguientes (Bossert, 1985, 1986):

Proteger el tiempo dedicado a la enseñanza, prestando atención a cuestiones tales como horarios de las áreas curriculares y cuándo hacer evaluaciones; tiempos

de dedicación del alumno a aulas-talleres, programas especiales, etc. y coordinación, sobre este particular, entre profesores; mecanismos para evitar interrupciones en las aulas (materiales que hay que ir a buscar, padres que vienen fuera de horarios de atención...)

Atender a la asignación de profesores a grupos de alumnos, de acuerdo con la composición de la clase, los objetivos de los profesores o los enfoques de enseñanza (Dwyer, 1984; Mitchell y Cunningham, 1986) es decir, no sólo en base a criterios "externos" a la enseñanza tales como "antigüedad" o "tradición".

Atender tanto a los grupos instructivos que hacen profesores en las aulas (fomentando la discusión-reflexión sobre qué agrupamientos se hacen, en base a qué, cómo funcionan), como al agrupamiento de los profesores en equipos, cuyo trabajo interno determinaría el tipo de experiencias de aprendizaje ofertadas a los alumnos.

Prestar atención a la "política" escolar que se va a establecer sobre la evaluación y promoción. La preocupación por que los alumnos reciban con prontitud el feed-back sobre sus tareas y por que se identifiquen y analicen conjuntamente problemas instructivos que posibiliten la mejora continua de la actividad escolar.

Realizar acciones que contribuyan a que todas las actividades desarrolladas dentro y fuera del aula se efectúen dentro del marco de la "visión" escolar, a fin de que no hayan discontinuidades ni contradicciones en el trabajo realizado con los alumnos, tanto en programas regulares como especiales.

Todos estos aspectos apuntan a que el líder instructivo no se focaliza únicamente en el establecimiento de los propósitos de la escuela, sino que trabaja también para llevar la "visión" escolar a la realidad.

4. PROMOVER UN CLIMA DE APRENDIZAJE POSITIVO

Hasta aquí he hablado de dos dimensiones de liderazgo instructivo: la creación de horizontes escolares y el apoyo al desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje en la escuela. La tercera dimensión a que aludiré abarca la serie de funciones y acciones de liderazgo tendentes a construir y sostener, de modo más específico, un clima y cultura escolar que potencie y anime el desarrollo de normas, actitudes y valores de colaboración. Son diversos los caminos a través de los que se contribuye a ello:

* Realizar acciones encaminadas a promover la participación del profesorado, y por tanto a evitar el aislamiento o celularismo escolar, desde la concepción de los profesores como miembros de un equipo que trabaja hacia el logro de metas escolares (Anderson y Pigford, 1985). Algunas acciones en este sentido serían las siguientes: a) Dispersar el poder de toma de decisión, delegando autoridad en personas que ejerzan un liderazgo en la línea de la concepción escolar que se trata de desarrollar (Manasse, 1984); b) Considerar el proceso de toma de decisiones como algo compartido y, por tanto, considerar a los demás como iguales a este respecto; c) Establecer equipos de profesores

para abordar problemas curriculares particulares (Leithwood et al, 1982; Blum et al, 1987) y d) Buscar el consejo del profesorado sobre temas importantes para la escuela y, relacionado con ello, mantener y asistir a reuniones regulares con los profesores.

- * emprender acciones que motiven a los profesores a hacerlo mejor, tales como proporcionar un foco claro para el establecimiento de metas, insistir en que se planifique la enseñanza, la prioridad a las metas relacionadas con el currículum y enseñanza.

- * implicarse en actividades con los profesores que contribuyan al desarrollo de los equipos de trabajo, que apoyen las tareas de planificación y seguimiento y que posibiliten la existencia de contactos entre profesores y apoyos externos.

- * Realizar acciones encaminadas a construir relaciones interpersonales positivas, tales como: a) Mantener informado al profesorado en relación con los múltiples aspectos de la vida escolar, de modo que nadie se sienta aislado, o preso de una actividad "secretista" por parte del líder; b) Aceptar las opiniones de los demás y por tanto tratar con respeto e importancia a todos los profesores, de modo que no se desanime la posterior participación, ni se reduzcan los sentimientos de mutualidad; c) No pasar de, ni evitar los problemas de la escuela y, por tanto, compartirlos, discutirlos ampliamente y tratar de aprender de ellos, sin dejar a cada uno abandonado a sus propias dificultades. En este sentido el líder instructivo es "visible": está presente, implicado e interesado por el trabajo que se hace en la escuela.

- * Promover el acceso de los profesores a conocimientos y habilidades, y, por tanto, crear las condiciones que promuevan un desarrollo profesional estructurado y que faciliten las actividades de perfeccionamiento; introducir a los nuevos e informarles de los programas de la escuela; facilitar el acceso al personal asesor y la relación con otras escuelas...

- * Posibilitar y potenciar la coordinación entre profesores y otros profesionales que trabajen con alumnos que requieren apoyos especiales (coordinación de programas, hojas de apoyo...)

Estas serían algunas acciones ilustrativas de esta última dimensión; todas ellas aluden a que el líder instructivo cultivaría un clima de trabajo propicio para el desarrollo de la enseñanza en el que se promueve la colaboración entre todos, se mantiene una comunicación clara y fluida y se respeta a todos y cada uno como personas con capacidad para contribuir a un mejor desarrollo de la escuela.

5. CONSIDERACIONES FINALES

En páginas anteriores he tratado de sintetizar a grandes rasgos algunas de las notas que caracterizan al liderazgo instructivo. Quede claro que en ningún momento se ha hablado de un "estilo" de dirección particular; el carácter único y complejo de cada situación escolar y los rasgos personales de cada individuo hace que existan muchas variaciones de liderazgo instructivo (DeBevoise, 1984; Dwyer, 1984; Sergiovanni, 1987)

Hablar del director en estos términos supone, teniendo en cuenta la actual situación de los directores en nuestras escuelas, moverse en el mundo de "lo ideal", algo que incluso señalan autores de otros contextos escolares bien diferentes (Drake y Roe, 1986; Reilly, s.f.). A nadie se le escapa que las escuelas de nuestro entorno funcionan formalmente bien, aunque lo "formal" no siempre se corresponde con lo "real". Así, se elaboran los planes de centro, en los organigramas aparecen las diversas unidades organizativas con sus funciones, líneas de coordinación, responsabilidades, etc., se siguen las normativas oficiales, se redactan memorias, informes, solicitudes, etc. Pero, por otra parte, y en lo que respecta al funcionamiento real y cotidiano de la organización, hay muchos indicios que apuntan a una escuela "celularista", desarticulada como tal, donde las formalidades superan a las realidades, en la que las tareas burocráticas y administrativas ocupan más espacio y atención que otros aspectos de la vida educativa de la organización, en la que la figura del director aparece formalmente establecida pero profesionalmente vacía, no existiendo, por lo general una dirección pedagógica; una escuela, también, en la que los intentos de innovación se ven obstruidos por sobrecargas institucionales que terminan erosionando las mejores intenciones o las "últimas" buenas voluntades de los profesores.

Un contexto escolar caracterizado por estas y otras notas, no es, realmente, el más adecuado para el desarrollo de dinámicas de mejora y de trabajo colaborativo y del necesario liderazgo pedagógico que las promueva y facilite.

Evidentemente, un buen liderazgo instructivo no representa la panacea para todos los problemas que aquejan a nuestras organizaciones escolares; pero, desde luego, si se pretende que las escuelas sean organizaciones que funcionen colaborativamente como tales, se hace necesaria la existencia de una figura que pueda cumplir esas funciones de liderazgo y dinamización educativa, de potenciación de la faceta propiamente educativa de la escuela, que, en última instancia, es la que constituye la razón de ser de la misma.

Ello no significa sino replantear seriamente el papel, status y formación del director, lo cual nos remite al ámbito de la política educativa. Una política que habría de ir dirigida a configurar un status legitimado de la figura del director, más allá del director "apaga-fuegos", a abordar con seriedad el tema del reconocimiento profesional del director y, consecuentemente, de su formación; una política de formación de directores que contribuya a "llenar" profesionalmente esta figura y a posibilitar que puedan desempeñarse en el seno de las escuelas, funciones de liderazgo instructivo.

Como decía, ese replanteamiento del status y papel del director no es una panacea ni tampoco una solución a corto plazo. No se trata sólo de crear un nuevo rol o de dar al director algún tipo de ayuda, sino de desarrollar nuevos modos de funcionamiento en la escuela que posibiliten la existencia de dinámicas de trabajo abierto y colaborativo que reemplacen el aislamiento de los profesores (Liebermann, 1988). Ligado a ello se plantean también otras cuestiones, que no voy a abordar aquí relativas a si el director ha de ser el único líder instructivo de la escuela o también habrían de desempeñar este liderazgo otras personas con responsabilidades de coordinación en el centro, a los posibles enfoques de liderazgo en equipo (Gestern, Carmine y Green, 1982; Glatthorn y Newberg, 1984), a los apoyos internos y externos con los que puede contar un director, etc. En cualquier caso todas estas parcelas, necesitadas de atención y reflexión, no excluyen la importancia y

necesidad de legitimar la figura del director como cargo profesionalmente orientado a potenciar nuevos modos de trabajo y nuevas prácticas escolares que contribuyan a que el centro educativo sea, cada vez más, una unidad de cambio y formación.

BIBLIOGRAFIA

- ANDERSON, L.W. y PIGFORD, A.B. (198): Removing Administrative Impediments to Instructional Improvement Efforts. *Theory into Practice*, vol.26 (1) pp.67-71.
- BOSSERT, S.T. (1985): *Effective Elementary Schools. Reaching for Excellence. An effective schools source book*. OERI.
- BOSSERT, S.T. (1986): *Instructional Management*. E. Hoyle (Ed), *The Management of Schools*. Kogan Page, Londres, pp.112-124.
- BLUM, R.E.; BUTLER, J.A. y OLSON, N.L. (1987): "Leadership for Excellence: Research-Based Training for Principals". *Educational Leadership*, Septiembre, pp.25-29.
- BLUMBERG, A. y GREENFIELD, W. (1986): *The Effective Principal*. Allyn and Bacon, Massachusetts.
- COHEN, M. (1983): *Instructional management and Social Conditions in effective Schools*. En Odden, A. y L.D. Webb (Eds). *School Finance and School Improvement. Linkages in the 1980's*. Ballinger. Cambridge.
- DE BEVOISE, W. (1984): *Synthesis of Research on the Principal as Instructional Leader. Educational Leadership*. Febrero, pp.14-20.
- DRAKE, T.L. y ROE, W.H. (1986): *The Principalship*. Macmillan Publ. Co. New York. (3ª Ed.)
- DWYER, D.C. (1984): *The Search for instructional Leadershi: Routines and Subleties in the Principal's Role. Educational Leadership*. Febrero, pp.32-37.
- GERSTEN, R.; CARDINE, D. y GREEN, S. (1982): "The Principal as Instructional Leader: A Second Look". *Educational Leadership*, nº 40, Diciembre, pp.47-50.
- GLATTORN, A.A. y NEWBERG, N.A. (1984): *A Team Approach to Instructional Leadership. Educational Leadership*. Febrero, pp.60- 63.
- GREENFIELD, W. (1987): *Moral Imagination and Interpersonal Competence: Antecedents to Instructional Leadership*. En W. Greenfield (Coord.): *Instructional Leadership*. Allyn and Bacon, Massachusetts, pp.56-73.
- GREENFIELD, W. (1987): *Instructional Leadership. Concepts, Issues and Controversies*. Allyn and Bacon, Massachusetts.
- HALLINGER, P. y MURPHY, J. (1985): *Assessing the Instructional Management Behavior of Principals. The Elementary School Journal*. Vol. 86 (2), pp. 217-247.
- HALLINGER, P. y MURPHY, J.F. (1987): *Assessing and Developing Principal Instructional Leadership. Educational Leadership*. Septiembre, pp. 54-61.
- LEITHWOOD, K.A. y MONTGOMERY, D.J. (1982): "The Role of the Elementary School Principal in Program Improvement". *Review of Educational research*. Vol. 52 (3); pp. 309-339.
- LEITHWOOD, K.A. y MONTGOMERY, D. (1985): "The Role of the Principal in School Improvement". En G.R. Austin y H. Garber (Eds.): *Research on Exemplary Schools*. Academic Press, Inc. Florida, pp. 155-177.
- LIEBERMAN, A. (1988): *Expanding the Leadership Team. Educational Leadership*. febrero, pp. 4-8.
- MANASSE, A.L. (1984): "Principals as Leader of High- Performing Systems". *Educational Leadership*. Febrero, pp. 42-46.
- MANASSE, A.L. (1985): "Improving Conditions for Principal Effectiveness: Policy Implications of Research". *The Elementary School Journal*. Vol. 85 (3), pp. 439-463.
- MITCHELL, B.L. y CUNNINGHAM, L.L. (1986): *State Policy and the Pursuit of Instructional Leadership. Theory Into Practice*. Vol. 25, nº 3, pp. 207-213.
- PAITTERSON, J.L.; PURKEY, S.C. y PARKER, J.V. (1986): *Productive School Systems for a Non Rational World*. ASCD, Alexandria.

REILLY, D.H. (s.f.): *The Principalship: The need for a New Approach*. Univ. of North Carolina al Greensboro. Doc. Fotocopiado.

RUTHERFORD, W.L. (1985): *School Principals as Effective Leaders. Phi Delta Kappan*, 67, Septiembre, pp. 31-34.

SERGIOVANNI, T.J. (1987): *The Principalship. A Reflective Practice Perspective*. Allyn and Bacon. Massachusetts.