

Revisión Sistemática

Resiliencia educativa y liderazgo docente para la transformación educativa en tiempos de incertidumbre: una revisión de la literatura internacional

Educational resilience and teacher leadership for educational transformation in times of uncertainty: a review of the international literature

Anabel Quesada Castellano¹; María Dolores Díaz Durán^{2*}; Cristina Cruz González³; Estela Isequilla Alarcón⁴

CITACIÓN

Quesada Castellano, A., Díaz Durán, M. D., Cruz González, C. & Isequilla Alarcón, E. (2026). Resiliencia educativa y liderazgo docente para la transformación educativa en tiempos de incertidumbre: una revisión de la literatura internacional. *Revista de Inclusión Educativa y Diversidad (RIED)*, 4(1), 1-16.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.18774203>

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Recibido: 13 de Junio, 2025
Aceptado: 18 de noviembre, 2025
Publicado: 25 de Febrero, 2026

DERECHOS DE AUTOR



Los autores conservan sus derechos de autor. La Revista de Inclusión Educativa y Diversidad (RIED) publica los trabajos bajo la licencia Creative Commons Attribution (CC BY-NC 4.0).

¹ Universidad de Jaén, España, Facultad de Ciencias de la Educación. Área de Didáctica y Organización Escolar.

² Universidad de Málaga, Facultad de Ciencias de la Educación. Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Grupo de investigación Métodos y Recursos para la Investigación e Innovación Educativa (Código HUM -369)

³ Universidad de Málaga, Facultad de Ciencias de la Educación. Área Teoría e Historia de la Educación, Grupo de investigación EDUCAS (Código HUM -169)

⁴ Universidad de Málaga, Facultad de Ciencias de la Educación. Área Teoría e Historia de la Educación, Grupo de Investigación en Innovación y desarrollo educativo inclusivo (Código HUM -1009)

***Autor de Correspondencia:** diazduran@uma.es

Resumen. Un cuerpo creciente de investigaciones en las últimas décadas ha abordado de qué manera las instituciones escolares han podido desafiar profundas transformaciones en sus culturas profesionales. La desigualdad social y económica, la digitalización e incluso la última crisis sanitaria han puesto en tela de juicio las dinámicas organizacionales desarrolladas hasta el momento. A partir de esto, la resiliencia, el liderazgo y las comunidades profesionales de aprendizaje han adquirido un valor esencial. Por consiguiente, el presente estudio tiene como objetivo realizar una revisión teórica de la literatura especializada. Los hallazgos destacan tres temáticas emergentes: la resiliencia como fortaleza para crear comunidades educativas que aprenden ante los desafíos y la diversidad; el liderazgo docente como motor de cambio; y las comunidades profesionales de aprendizaje como espacio de compromiso colectivo. A partir de estos hallazgos, se concluye que es necesario fomentar prácticas docentes colaborativas y ofrecer formación y orientaciones para el diseño de estrategias institucionales que fortalezcan la equidad, la inclusión y la sostenibilidad en los entornos educativos.

Palabras clave: Comunidades profesionales, liderazgo docente, resiliencia educativa, transformación educativa

Abstract. A growing body of research in recent decades has addressed how educational institutions have been able to challenge profound transformations in their professional cultures. Social and economic inequality, digitalization, and even the latest health crisis have called into question the organizational dynamics developed to date. As a result, resilience, leadership, and professional learning communities have acquired essential value. Consequently, this study aims to conduct a theoretical review of the specialized literature. The findings highlight three emerging themes: resilience as a strength for creating educational communities that learn in the face of challenges and diversity; teacher leadership as a driver of change; and professional learning communities as a space for collective commitment. Based on these findings, it is concluded that it is necessary to promote collaborative teaching practices and offer training and guidance for the design of institutional strategies that strengthen equity, inclusion, and sustainability in educational environments.

Keywords: Professional communities, teacher leadership, educational resilience, educational transformation

1. Introducción

Se viven tiempos de transformaciones profundas y desafíos sistémicos que atraviesan todos los niveles de la sociedad, y el ámbito educativo no ha sido ajeno a ello. La crisis sanitaria provocada por la pandemia de COVID-19 no solo visibilizó, sino que también acentuó las múltiples desigualdades estructurales preexistentes en los sistemas educativos, exacerbando las brechas vinculadas al acceso, la permanencia y la calidad educativa, especialmente en contextos de vulnerabilidad social (Reimers, 2022; UNESCO, 2021).

Durante la emergencia sanitaria, el profesorado y el personal investigador vivieron un cambio vertiginoso. La incorporación repentina de herramientas digitales obligó a repensar el rol docente, los modos de liderazgo escolar y el papel de la escuela como espacio de acompañamiento y transformación. Dicha experiencia permitió valorar dos ideas clave: la resiliencia educativa y el liderazgo docente. Se parte de la premisa de que no se trata solo de resistir, sino de construir colectivamente. La resiliencia emana de la cultura institucional y de los vínculos profesionales que sostienen la práctica educativa. Como señalan Gu y Day (2013) y Bobek (2002), la colaboración y el apoyo mutuo fortalecen la práctica docente; del mismo modo, estudios recientes (Moya et al., 2022; Yáñez, 2024) muestran que las escuelas que comparten el liderazgo desarrollan comunidades más cohesionadas, adaptables y humanas.

En este contexto de cambio constante, se comprende que el liderazgo docente adquiere un papel esencial. Ser líder hoy no es solo gestionar, sino acompañar y motivar procesos de transformación que permitan a las comunidades educativas avanzar hacia una convivencia más democrática y colaborativa (Leithwood et al., 2020). Los docentes y equipos directivos comparten el desafío de conducir en la incertidumbre, promoviendo comunidades profesionales de aprendizaje (Hargreaves & Fullan, 2012; Bolívar, 2024), donde el trabajo conjunto, la reflexión compartida y el apoyo mutuo se convierten en la base para afrontar los retos actuales y futuros.

Este artículo surge en el marco de una estancia de investigación realizada en la Universidad de Málaga (UMA), durante la cual se ha desarrollado un proceso de inmersión teórico-conceptual en torno a estas problemáticas. Además, se enmarca en el proceso de elaboración de la tesis doctoral titulada "La Resiliencia Educativa en el Liderazgo Docente y Directivo en Comunidades Profesionales de Aprendizaje para Potenciar la Calidad en Formación Profesional", y constituye un primer acercamiento a algunas de las categorías centrales que guían esta investigación. En este sentido, se propone un ensayo teórico que, lejos de ofrecer respuestas cerradas, busca habilitar interrogantes y fomentar la reflexión crítica en torno a los conceptos de resiliencia educativa y liderazgo pedagógico en tiempos de incertidumbre.

Al intentar comprender la situación actual de la educación, se advierte que no basta con describir los cambios, sino que es necesario detenerse a analizarlos críticamente. En los últimos años se han producido transformaciones que afectaron de lleno a la manera en que se enseña, se aprende y se habita la escuela. No solo se trata de nuevas tecnologías o de la digitalización acelerada, sino de algo más hondo: del modo en que la comunidad educativa ha tenido que reorganizarse para seguir siendo un espacio de encuentro, de cuidado y de sentido.

Desde esta premisa surgió el presente estudio. El objetivo fue analizar la educación actual desde dos conceptos que se consideran esenciales: la resiliencia educativa y el liderazgo docente. Estos no se entienden como respuestas pasajeras frente a la adversidad, sino como capacidades estructurales que pueden sostener procesos de cambio auténtico. En particular, se indagó cómo ambas dimensiones se entrelazan en la Formación Profesional, un ámbito a veces poco explorado, pero que alberga experiencias reveladoras de creatividad, compromiso y potencial transformador.

Se parte de la premisa de que concebir la escuela como un ecosistema vivo —que se adapta, que aprende, que se reconstruye— es una forma de reconocer su fuerza colectiva. En esa mirada, la resiliencia transformadora que plantea Sisto (2021) resulta particularmente inspiradora: aquella que convierte la crisis en oportunidad, y el conflicto en aprendizaje compartido. En definitiva, este trabajo nace del deseo de abrir un diálogo entre quienes investigan y quienes, desde la práctica cotidiana, hacen posible la educación.

2. Marco de Antecedentes

Al abordar la noción de resiliencia educativa, se debe precisar que no se alude únicamente a la capacidad de "aguantar" o "resistir". Se trata de un fenómeno más profundo, vinculado a la manera en que las personas y las instituciones aprenden a adaptarse, a interpretar su realidad y a reconstruirse tras una dificultad. En el ámbito educativo, esta cuestión resulta fundamental, dado que tanto el profesorado como el estudiantado conviven permanentemente con la incertidumbre. Las escuelas, por su parte, no son espacios estáticos: cambian, se reconfiguran y se reinventan.

Autores como Masten (2001) explican que la resiliencia no es un rasgo innato, sino un proceso que se desarrolla. La autora sostiene que lo importante no es solo resistir la adversidad, sino transformarla en una oportunidad de crecimiento. Esta idea adquiere una relevancia particular al trasladarla al aula, donde enseñar implica también acompañar en los procesos difíciles y propiciar que de ellos emerja algo nuevo. En esta misma línea, Olmo-Extremera y Domingo-Segovia (2018) señalan que la resiliencia no puede entenderse exclusivamente como una fortaleza individual, sino como una red. Depende, por tanto, de los vínculos que se tejen, del apoyo mutuo y del clima institucional. Este enfoque resulta acertado, pues una persona puede disponer de recursos internos, pero si su entorno no acompaña, resulta difícil sostenerse. De ahí que la escuela deba constituirse en ese lugar que sostiene y cuida.

Otros autores, como DelaFuente-García y Álvarez-Álvarez (2024), describen la resiliencia a partir de una serie de características reconocibles en la vida cotidiana: la perseverancia, la valentía, la creatividad y la tolerancia a la incertidumbre. No obstante, desde una perspectiva educativa, lo verdaderamente relevante es cómo esas cualidades pueden enseñarse o, mejor dicho, cultivarse. En este sentido, la escuela del siglo XXI debería preocuparse precisamente por contribuir a formar personas que no solo posean conocimientos, sino que sepan enfrentarse a lo inesperado. De hecho, Masten (2001) insiste en que la resiliencia se aprende. Por su parte, Carrio Carro et al. (2019) amplían esta idea al explicar que dicha capacidad implica tres momentos: anticipar, atender y responder. En términos educativos, anticipar supondría ayudar al estudiante a interpretar lo que acontece; atender, acompañarlo en el proceso; y responder, ofrecerle herramientas para actuar de manera autónoma. Todo ello se relaciona con enseñar a adaptarse, no desde la resignación, sino desde la creatividad.

Por consiguiente, cuando se habla de resiliencia en la escuela no debería pensarse únicamente en superar una dificultad, sino en transformarla. Y esa transformación se vincula, en buena medida, con el papel del liderazgo docente. Un liderazgo sólido es aquel que genera las condiciones para que la resiliencia florezca. No se trata únicamente de dirigir, sino de inspirar, de crear comunidad y de sostener emocionalmente a los equipos y al estudiantado. Desde los primeros estudios de Bass (1995), el liderazgo educativo se ha considerado un factor esencial para la calidad, aunque su sentido ha evolucionado significativamente con el tiempo. En la actualidad se habla de un liderazgo que no se basa en la autoridad, sino en la colaboración. Bolívar (2010) sostiene que el liderazgo docente tiene que ver con guiar y acompañar, con construir conjuntamente. Es decir, no se trata de un líder que impone, sino de un líder que comparte.

Berry y Farris-Berg (2016) lo explican claramente: las escuelas más efectivas son aquellas donde los docentes disponen de autonomía y trabajan en equipo. Desde la labor docente e investigadora, se ha podido constatar que cuando el profesorado se siente escuchado y existen espacios para la toma de decisiones compartida, la escuela se vuelve más dinámica y creativa. Es lo que González Fernández et al. (2019) denominan liderazgo pedagógico: una forma de acompañar que mejora la práctica y refuerza la confianza profesional.

Existen otros modelos que contribuyen a comprender esta idea. El liderazgo transformacional, por ejemplo, busca inspirar y dotar de sentido al trabajo. Bolívar (2015) lo define como la capacidad de motivar y de generar un propósito compartido. Asimismo, cabe mencionar el liderazgo distribuido, donde las responsabilidades se reparten, o el liderazgo instruccional, centrado directamente en la mejora de la enseñanza (Robinson et al., 2014). Más recientemente, se ha desarrollado el concepto de liderazgo para la justicia social (González, 2014), que implica liderar desde la equidad y la inclusión.

Si se conectan estos modelos, se observa que todos comparten un elemento común: entienden la escuela como una comunidad. Y una comunidad, para sostenerse, necesita confianza, colaboración y resiliencia. Por ello, los estudios muestran que cuando el liderazgo es transformador y participativo, las escuelas se adaptan mejor a los cambios. Cueva Moya et al. (2022) encontraron que los equipos con líderes transformacionales presentan mayores niveles de resiliencia, mientras que Olmo-Extremera et al. (2021) observaron que un liderazgo distribuido contribuye a fortalecer la cohesión profesional.

En este punto resulta pertinente introducir el concepto de resiliencia crítica. Olmo-Extremera y Domingo-Segovia (2018) proponen que la resiliencia no debe limitarse a la adaptación, sino que debe cuestionar y transformar las estructuras que generan desigualdad. En otras palabras, una escuela verdaderamente resiliente no es aquella que se acostumbra a las dificultades, sino la que las analiza y busca modificarlas. Este objetivo solo puede alcanzarse con un liderazgo transformador. Luthar y Brown (2007) añaden que, para que ello sea posible, deben existir políticas educativas que acompañen estos procesos, pues las escuelas no pueden actuar en solitario. Necesitan respaldo institucional, recursos y, sobre todo, el reconocimiento de que la equidad y la resiliencia están intrínsecamente relacionadas. Por su parte, McCrea, Walton y Leonard (2014) amplían esta perspectiva al señalar que la resiliencia crítica debe incorporarse también al currículo y a la forma de enseñar; esto es, enseñar al alumnado a pensar críticamente, a reflexionar sobre la realidad y a actuar en ella.

Al integrar todas estas ideas, se advierte que la resiliencia educativa y el liderazgo docente constituyen dos caras del mismo proceso. La primera aporta la fuerza para seguir adelante; el segundo, la dirección y el sentido. Cuando ambos elementos se combinan, surge una escuela viva, capaz de transformarse. Olmo-Extremera, Farías y Domingo-Segovia (2021) lo sintetizan acertadamente: el liderazgo resiliente impulsa cambios significativos y promueve estrategias adaptadas a las necesidades reales de cada comunidad educativa. En definitiva, se trata de construir instituciones que aprendan, que se cuiden y que sean capaces de renovarse. Una escuela resiliente no es la que carece de problemas, sino la que los afronta sin perder la esperanza. Y un liderazgo transformador no es el que posee todas las respuestas, sino el que escucha, aprende y acompaña. Este es el gran desafío de la educación contemporánea: sostener la humanidad en medio del cambio y hacer de cada crisis una oportunidad para el crecimiento colectivo.

3. Método

El presente trabajo se enmarca en una investigación cualitativa de carácter teórico-interpretativo, sustentada en una revisión sistemática de la literatura científica. Su finalidad es identificar, analizar y organizar los principales aportes conceptuales en torno a la resiliencia educativa, el liderazgo docente y las comunidades profesionales de aprendizaje, especialmente en contextos educativos marcados por la incertidumbre, el cambio y la transformación social.

Diseño y procedimiento

La metodología adoptada sigue las recomendaciones de Tranfield, Denyer y Smart (2003) para revisiones sistemáticas en ciencias sociales, orientadas a garantizar transparencia, exhaustividad y coherencia en el proceso de búsqueda y análisis. Asimismo, se aplicaron estrategias de codificación cualitativa y categorización teórica (Booth, Sutton & Papaioannou, 2016), adecuadas para la interpretación conceptual y la integración de hallazgos previos en el campo educativo.

La búsqueda se realizó entre enero y mayo de 2024 en las bases de datos SCOPUS, Web of Science (WoS), ERIC (Education Resources Information Center), PubMed (para estudios vinculados al bienestar y salud mental docente) y Google Scholar. Se emplearon combinaciones de palabras clave en inglés y español: "educational resilience", "teacher resilience", "school leadership", "professional learning communities", "resilient schools" y "educational change", entre otras.

Criterios de inclusión y exclusión

Se definieron criterios precisos para asegurar la calidad y pertinencia de los estudios analizados:

Criterios de inclusión

- Publicaciones revisadas por pares, disponibles en texto completo.
- Estudios empíricos, teóricos o de revisión, que abordaran al menos una de las tres temáticas principales: resiliencia educativa, liderazgo docente o comunidades profesionales de aprendizaje.
- Documentos en inglés o español, publicados entre 2010 y 2024, con inclusión excepcional de trabajos seminales anteriores (por ejemplo, Masten, 2001; Hargreaves & Fullan, 2012).
- Artículos centrados en contextos escolares, educativos o institucionales.

Criterios de exclusión

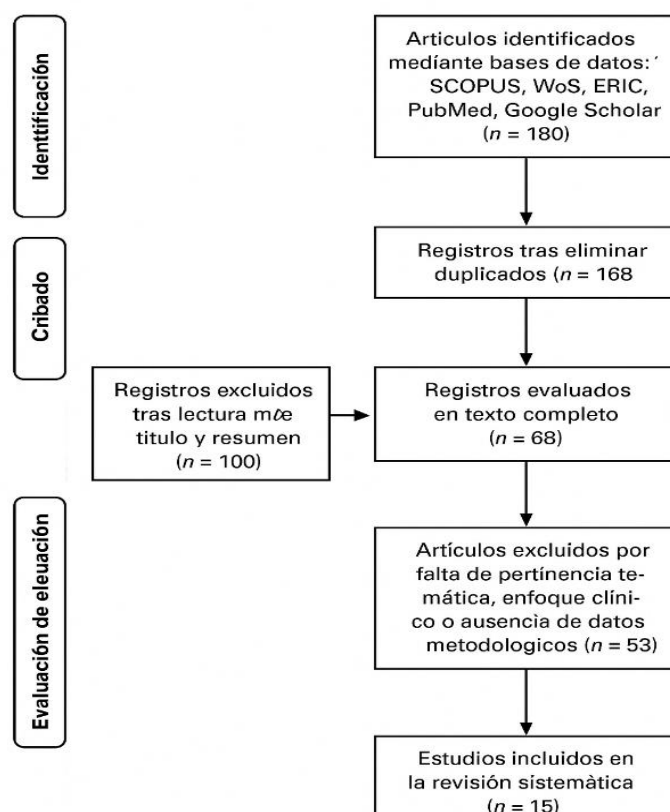
- Documentos duplicados o sin acceso completo.
- Publicaciones no científicas (por ejemplo, informes no revisados, capítulos divulgativos o tesis sin revisión por pares).
- Estudios con enfoques exclusivamente clínico-psicológicos sin conexión con la práctica o gestión educativa.
- Trabajos sin información metodológica o conceptual verificable.

Estos criterios se justifican por la necesidad de garantizar una revisión coherente, comparativa y conceptualmente robusta, que priorice la dimensión educativa y colectiva de la resiliencia y el liderazgo.

Proceso de selección

La búsqueda inicial identificó 180 documentos potenciales. Tras la eliminación de duplicados y una lectura preliminar de títulos y resúmenes, la muestra se redujo a 68 textos. Posteriormente, mediante lectura crítica en profundidad y aplicación de los criterios de inclusión y exclusión, se seleccionaron 15 artículos finales para el análisis interpretativo. El proceso completo siguió las etapas del protocolo PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), cuyos resultados se representan en la Figura 1.

Figura 1.
Diagrama de flujo PRISMA



Fuente: Elaboración propia con base en el protocolo PRISMA, 2024).

Análisis y categorización

Los 15 artículos seleccionados fueron sometidos a un proceso de análisis cualitativo inductivo, a partir del cual se identificaron tres ejes temáticos principales:

1. La resiliencia educativa como proceso sistémico y colectivo.
2. El liderazgo docente y directivo en contextos de incertidumbre y cambio.
3. La resiliencia crítica y el liderazgo transformador en comunidades profesionales.

Este procedimiento permitió construir una síntesis teórica integradora que sustenta el marco conceptual del estudio y orienta la construcción analítica de la tesis doctoral en curso. En consecuencia, la presente revisión no solo ofrece un estado del arte actualizado, sino que proporciona una base conceptual sólida para comprender las interrelaciones entre resiliencia, liderazgo y comunidad educativa en escenarios de transformación.

3. Resultados y Discusión

En este apartado se presentan los hallazgos derivados de la revisión de la literatura científica seleccionada. Tras el análisis exhaustivo de los registros incluidos en este estudio, emergen tres temáticas principales: 1) la resiliencia como fortaleza para crear comunidades educativas que aprenden ante los desafíos y la diversidad; 2) el liderazgo docente como motor de cambio; y 3) las comunidades profesionales de aprendizaje como espacio de compromiso colectivo.

De esta manera, en los siguientes subapartados se abordarán dichas temáticas a partir de las investigaciones incluidas en la revisión. Para ello, en primer lugar, se presenta una tabla sintética con los principales datos bibliométricos de los estudios seleccionados.

Posteriormente, se desarrolla un análisis temático de sus resultados y principales recomendaciones.

Tabla 1.

Síntesis de artículos incluidos en la revisión

Autor (es)	Año	Título del estudio	Participantes	Principales hallazgos
Bernal & Ibarrola	2015	Liderazgo del profesor: objetivo básico de la gestión educativa	-	Se evidencia una relación sólida entre gestión educativa, liderazgo y calidad de la educación. Se reconoce el liderazgo docente como un factor clave del liderazgo pedagógico, vinculado al desarrollo profesional y a la mejora escolar. Asimismo, se identifican nuevas líneas de investigación centradas en el papel del profesor como agente de cambio dentro del centro educativo.
Bolívar	2024	Una demanda de una identidad profesional de la dirección escolar en España: desarrollo y obstáculos	-	Se pone de manifiesto que el ejercicio efectivo del liderazgo pedagógico requiere el reconocimiento de una identidad profesional sólida en la dirección escolar. Se evidencia una persistente falta de profesionalización, pese a los esfuerzos de asociaciones y expertos, así como la existencia de obstáculos estructurales y decisiones políticas insuficientes que limitan su consolidación
Bolívar	2018	Sentido de un Marco Español para la Buena Dirección en la problemática actual de la dirección escolar	-	El Marco Español para la Buena Dirección (MEBD) se presenta como una propuesta orientada a la profesionalización y consolidación de la identidad del liderazgo escolar. Promueve la superación de la inestabilidad y el enfoque burocrático, priorizando el liderazgo pedagógico, la evaluación interna y la mejora continua, mediante una guía ética y práctica consensuada para fortalecer la autonomía y la calidad educativa.
Day & Gu	2023	Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: Sustaining commitment and effectiveness over a career	300 profesores en 100 escuelas de siete autoridades locales en Reino Unido	Se muestra que la eficacia docente depende de compromiso y resiliencia, y que la experiencia no garantiza aprendizaje uniforme. La efectividad varía según fases de la carrera y contextos personales y laborales, por lo que la formación profesional debe adaptarse a estos escenarios, incluyendo dimensiones éticas y morales del trabajo docente.
Day	2018	What is teaching about? Professionalism and the limitations of standards and competences	-	El predominio de estándares y desarrollo basado en competencias puede limitar la profesionalidad docente. Se sugiere que la educación debería centrarse en fomentar la “capacidad humana” y la autonomía del alumnado, promoviendo reflexión crítica y participación activa, transformando la enseñanza en una práctica de libertad más que en un cumplimiento funcional.
Day et al.	2010	Successful School Leadership: linking with learning and achievement, Maidenhead	-	Los hallazgos indican que el liderazgo escolar es importante pero no suficiente por sí solo para el éxito de los centros. La combinación de liderazgo pedagógico e

				inspirador/transformacional resulta más efectiva, actuando principalmente a través del apoyo a los docentes y la creación de una cultura escolar positiva, motivando al personal y favoreciendo la mejora educativa.
Flores	2022	Evaluación docente con enfoque formativo: El papel del acompañamiento entre pares	Docentes de América Latina que forman parte de procesos de evaluación docente, incluyendo aquellos involucrados en acompañamiento entre pares	La evaluación docente formativa contribuye a mejorar la enseñanza y la formación continua, siendo progresiva, participativa y contextual. El acompañamiento entre pares fortalece el trabajo colaborativo y la práctica reflexiva. Además, se destaca su potencial para generar comunidades de aprendizaje y redes de colaboración docente, incluso en contextos como la pandemia por COVID-19.
Harris & Jones	2020	COVID 19 – school leadership in disruptive times	-	La pandemia de COVID-19 ha transformado el liderazgo escolar, imponiendo incertidumbre y falta de precedentes. En este contexto disruptivo, los líderes escolares deben crear nuevas estrategias y caminos para mantener el aprendizaje. Su eficacia depende de la determinación, la esperanza y el compromiso inquebrantable con la educación de los estudiantes, más que de estándares, programas o normas previas.
Johnson	2017	The lives and identities of UK Black and South Asian head teachers: Metaphors of leadership	28 directores y directoras BAME (Black, Asian and Minority Ethnic) del Reino Unido	Los directores BAME usan metáforas de liderazgo como guía moral, modelo a seguir y defensor de la comunidad. Las generaciones pioneras destacan el activismo colectivo por la igualdad racial, mientras que las actuales se enfocan en mejorar el rendimiento de estudiantes marginados, influenciadas por cambios en políticas y actitudes raciales.
Leithwood, Harris & Hopkins	2020	Seven Strong Claims about Successful School Leadership Revisited	-	El aprendizaje de los alumnos no depende únicamente de la enseñanza en el aula. Factores externos como el contexto socioeconómico, la familia y la relación hogar-escuela tienen un impacto significativo. Además, elementos escolares como la cultura académica, el optimismo académico, la eficacia colectiva del profesorado y el clima disciplinario influyen en el rendimiento.
Llorent-Bedmar, Cobano-Delgado & Navarro-Granados	2017	School Leadership in Disadvantaged Contexts in Spain: Obstacles and Improvements	282 docentes, encuestados para recoger su percepción sobre las prácticas de liderazgo de los directores.	El liderazgo escolar es clave para mejorar el aprendizaje de estudiantes en riesgo de exclusión social en Andalucía occidental. Aunque los directores siguen buenas prácticas, los contextos desfavorecidos dificultan su efectividad. Se observa continuidad del profesorado, pero es necesario mejorar su cualificación, y los directores requieren mayor autonomía sobre la práctica docente

			14 directores de escuela, entrevistados para analizar los factores que facilitan o dificultan un liderazgo efectivo en contextos desfavorecidos en Andalucía occidental, España	
Male y Palaiologou	2015	Pedagogical leadership in the 21st century: Evidence from the field.	2 directores de escuelas secundarias; 4 directores de escuelas primarias; 2 líderes de centros de educación infantil (early years settings)	El liderazgo pedagógico no debe entenderse solo mediante modelos teóricos, sino como una praxis que integra enseñanza, aprendizaje y resultados con el contexto social y comunitario de la escuela. Este enfoque conecta los resultados educativos deseados con las realidades sociales que rodean la organización educativa.
Money	2017	Effectiveness of Transformational Leadership Style in Secondary Schools in Nigeria	50 directores y 400 docentes de 50 escuelas secundarias de Nigeria, seleccionados mediante muestreo estratificado y aleatorio.	Principales actores escolares conocen el liderazgo transformacional, pero su aplicación práctica en la transformación de docentes y estudiantes es limitada; se recomienda que los directores fomenten cambio positivo, clima de confianza, trabajo en equipo y participación docente
Murakami y Tornsen	2017	Female Secondary School Principals. Equity in the Development of Professional Identities	2 directoras de escuelas secundarias (una en Suecia y otra en Texas, EE. UU.).	Aunque son exitosas, las directoras femeninas pueden recibir evaluaciones negativas; los procesos de reclutamiento, contratación y evaluación no siempre reconocen plenamente sus contribuciones, afectando la equidad y la sostenibilidad de su liderazgo educativo
Robinson, Rowe & Lloyd	2020	Impacto del liderazgo en los resultados de los estudiantes: una comparación entre liderazgo instruccional y transformacional.	-	El liderazgo instructivo tiene un efecto 3-4 veces mayor que el transformacional en los resultados de los estudiantes. Promover y participar en el aprendizaje docente tiene el mayor impacto, mientras que fijar objetivos y planificar enseñanza tiene efectos moderados. Los líderes centrados en la enseñanza y el aprendizaje influyen más en el rendimiento estudiantil.

La resiliencia como fortaleza para crear comunidades educativas que aprenden antes los desafíos y diversidad

En la revisión de la literatura realizada se observa que hablar de resiliencia implica también referirse a la capacidad de acción. Con frecuencia, los estudios emplean el término "agency" para describir la facultad que tienen las personas y las comunidades de tomar decisiones, actuar con autonomía y construir su propio camino (Day & Gu, 2015). Desde una

perspectiva escolar, esa agencia no puede separarse de la resiliencia: ambas se entrelazan en una misma idea de fuerza y posibilidad. Ser resiliente implica no solo resistir, sino también reconocer que se dispone de poder para transformar el entorno. En este sentido, la resiliencia educativa no se reduce a una respuesta ante la dificultad; constituye un ejercicio continuo de conciencia, imaginación y compromiso. Los docentes y directivos que desarrollan esta capacidad no esperan a que las condiciones sean favorables: son ellos quienes crean las condiciones. Tal como muestra Money (2017), cuando el profesorado se siente empoderado para decidir, innovar y compartir sus experiencias, las escuelas adquieren vitalidad, adaptabilidad y una enorme capacidad de aprendizaje colectivo.

Esa resiliencia compartida se fortalece cuando las estructuras institucionales promueven la participación. Según Bolívar (2018), los modelos de liderazgo distribuido permiten que los docentes asuman roles activos en la toma de decisiones, impulsando una cultura de colaboración que hace a las instituciones más resistentes y humanas. En otras palabras, una escuela es resiliente no porque carezca de dificultades, sino porque aprende a responder a ellas desde lo colectivo.

El liderazgo transformador y la resiliencia crítica son, en este marco, dos caras de una misma realidad. La resiliencia crítica invita a mirar las causas profundas de las desigualdades y a no conformarse con adaptarse a ellas; el liderazgo transformador, por su parte, inspira a las comunidades educativas a implicarse en el cambio desde la confianza y la esperanza. Ambas perspectivas, en conjunción, recuerdan que toda transformación auténtica en la escuela nace de un equilibrio entre fortaleza interior y acción colectiva.

Los estudios revisados coinciden en una idea que también se reconoce en la práctica cotidiana: cuando el liderazgo se comparte y la resiliencia se cultiva, la comunidad educativa florece. La colaboración, la equidad y la innovación dejan de ser conceptos abstractos y se vuelven prácticas diarias que sostienen la mejora continua y el bienestar de todos los miembros de la escuela (Bernal & Ibarrola, 2015; Male & Palaologou, 2015).

En última instancia, promover resiliencia no es solo prepararse para resistir los desafíos del presente, sino atreverse a imaginar escuelas más justas, más abiertas y más humanas. Se trata de hacer de la educación un espacio donde cada persona, desde su rol, disponga de la capacidad y la libertad de construir sentido.

El liderazgo docente como motor de cambio

Uno de los grandes desafíos de la educación actual —y quizá también uno de sus anhelos más profundos— es lograr una enseñanza que sea verdaderamente significativa. No basta con que los estudiantes asistan a clase o acumulen información; se requiere que el aprendizaje transforme, que despierte la curiosidad y que conecte con la vida. Esta búsqueda, que lleva décadas acompañando el pensamiento pedagógico, ha vuelto a cobrar fuerza y obliga a repensar cómo se organizan los centros y qué tipo de prácticas docentes pueden sostener esa aspiración (Bolívar, 2018).

Estudios como los de Day (2018) o Johnson (2017) han mostrado que el liderazgo no es solo una cuestión organizativa, sino una fuerza pedagógica capaz de generar sentido y cohesión. No es casualidad que hoy, en las políticas educativas de todo el mundo, el liderazgo docente y directivo se haya convertido en una prioridad (Murakami & Tornsen, 2017). En esta línea, informes recientes (Bernal & Ibarrola, 2015) destacan que la calidad de un sistema educativo depende, en gran medida, de quienes lo lideran. Los líderes escolares son vistos hoy como promotores de una nueva cultura profesional: una que apuesta por la mejora, por el aprendizaje compartido y por una visión pedagógica común. Y es precisamente en este punto donde aparece la figura del liderazgo pedagógico, entendida no como un cargo o una función, sino como una forma de relación. Es una manera de liderar que coloca la enseñanza en el centro, que escucha, que acompaña, que cuida los procesos humanos y profesionales de la comunidad (Male & Palaologou, 2015).

La investigación en este campo tiene ya un largo recorrido (Day et al., 2010) y ha demostrado que este tipo de liderazgo es clave para construir una educación inclusiva y de calidad (Llorent-Bedmar, Cobano-Delgado & Navarro-Granados, 2017). En la práctica, el

liderazgo pedagógico implica generar confianza, crear redes de colaboración y sostener relaciones horizontales en las que cada voz cuenta. Se trata de un proceso de influencia que busca metas comunes, donde las decisiones no se imponen, sino que se construyen colectivamente. Este liderazgo tiene un tono profundamente humano. Se apoya en valores que rara vez aparecen en los informes, pero que son el corazón de toda escuela que mejora: la empatía, la escucha activa, el compromiso docente y la solidaridad profesional (Male & Palaologou, 2015; Day et al., 2010). Cuando estas actitudes se consolidan, la escuela se convierte en una red viva de aprendizaje.

Como bien recuerda Bolívar (2018), el liderazgo pedagógico tiene su brújula en el aprendizaje del alumnado. Es una forma de liderar que mira hacia la enseñanza, hacia el crecimiento personal y social, más que hacia la gestión o la burocracia. En definitiva, liderar pedagógicamente no significa mandar, sino acompañar el aprendizaje de otros y, en ese camino, seguir aprendiendo también.

Las comunidades profesionales de aprendizaje como espacio de compromiso colectivo

De los hallazgos de la revisión sistemática realizada emerge con claridad una idea que atraviesa todas las investigaciones recientes: la transformación educativa no ocurre en soledad. Las escuelas que logran sostener procesos de cambio profundo lo hacen gracias a comunidades que aprenden juntas, que se acompañan y que confían en la fuerza de lo colectivo. Las comunidades profesionales de aprendizaje (CPA) se consolidan, así, como un elemento central dentro de los centros, un espacio donde el liderazgo, la resiliencia y la innovación se entretajan para dar sentido a la tarea docente.

Los estudios revisados coinciden en que una CPA fuerte comienza con una visión compartida. Cuando el profesorado y los equipos directivos acuerdan un propósito común, la escuela gana coherencia y sentido. No se trata solo de definir metas, sino de construir una historia compartida sobre lo que significa educar hoy: acompañar, cuidar, enseñar y aprender en comunidad (Bolívar, 2024; Day & Gu, 2023).

Otro de los hallazgos más consistentes se refiere a la resiliencia institucional. Las CPA generan entornos donde los docentes se sienten sostenidos, donde el error se interpreta como parte del aprendizaje y donde las dificultades se abordan de forma colaborativa. La resiliencia no aparece como una reacción individual ante el cambio, sino como una práctica colectiva que se cultiva en el día a día, en la confianza y en la conversación profesional (Harris & Jones, 2020).

La innovación pedagógica, por su parte, florece cuando los equipos docentes perciben libertad para experimentar. En las comunidades donde hay tiempo para reflexionar, compartir y aprender del otro, las metodologías se vuelven más vivas, los contenidos más significativos y las aulas más humanas. Como señalan Robinson, Rowe y Lloyd (2020), el liderazgo que impacta en el aprendizaje del alumnado es aquel que se construye desde la colaboración y que promueve una cultura de mejora continua. Asimismo, se encuentra que el desarrollo profesional es una consecuencia natural del trabajo en comunidad. Las CPA no solo mejoran la enseñanza: transforman la identidad profesional docente. En ellas, los profesores dejan de verse como ejecutores de programas externos y comienzan a reconocerse como agentes activos de cambio. El acompañamiento entre pares y la reflexión compartida se convierten en la forma más auténtica de formación continua (Leithwood, Harris & Hopkins, 2020).

Los estudios revisados muestran además que la confianza es la base de toda comunidad que aprende. Las escuelas donde se escucha, donde hay respeto y reconocimiento, son también las que muestran mayor estabilidad emocional y mejor disposición al cambio. Como recuerda Flores (2022), la colaboración entre docentes no solo mejora la práctica, sino que también actúa como un factor de bienestar y protección frente al desgaste profesional.

Por último, la revisión destaca la importancia de la conexión con el entorno. Las escuelas que abren sus puertas al barrio, a las familias y a otras instituciones aprenden a concebirse a sí mismas como parte de un tejido más amplio. La resiliencia, en ese sentido, no es un fin en sí mismo, sino un modo de permanecer abiertos a la vida. Esta mirada comunitaria refuerza la

idea de que la escuela no cambia desde el aislamiento, sino desde el diálogo con lo que la rodea. En conjunto, los resultados de esta revisión confirman que las comunidades profesionales de aprendizaje constituyen hoy una de las vías más potentes para articular liderazgo compartido, resiliencia y desarrollo profesional. Allí donde hay colaboración real, hay también posibilidad de esperanza: docentes que se apoyan, que aprenden de la experiencia y que sostienen la educación como un acto colectivo.

Más allá de las políticas o las estructuras, lo que verdaderamente impulsa la mejora es esa red invisible que une a las personas que creen en el poder transformador de la educación. En definitiva, "una escuela que aprende es una escuela que cuida" —y quizás esa sea, en el fondo, la mejor definición de resiliencia educativa.

5. Conclusión

Al abordar la educación del siglo XXI, resulta ineludible hablar de resiliencia, no como un término de moda, sino como una actitud vital que atraviesa la práctica docente. Quienes trabajan en la docencia saben que educar hoy significa acompañar a las personas en medio de un mundo que cambia a una velocidad abrumadora. La resiliencia, en este contexto, no es solo resistir, sino seguir creyendo en el valor de educar, incluso cuando todo se mueve en un entorno de constante incertidumbre.

La resiliencia educativa nace de lo humano. Se construye en el aula, en los pasillos, en esas conversaciones entre colegas que buscan soluciones cuando las recetas ya no sirven. No depende únicamente de la fortaleza individual, sino de la comunidad que sostiene, que escucha y que inspira. Educar para la resiliencia implica enseñar a mirar los problemas como parte del aprendizaje, a convertir la dificultad en una posibilidad de crecimiento. Por eso, las escuelas del presente y del futuro necesitan ser lugares donde se respire confianza, donde cada error se vea como parte del proceso, donde el alumnado sienta que puede equivocarse, pensar, cambiar y seguir adelante. En esos espacios, los retos se convierten en aprendizajes y la adversidad deja de ser una amenaza para transformarse en una oportunidad.

El rol docente en todo esto es profundo. No se trata de meros transmisores de información: son guías, acompañantes, sembradores de curiosidad y de sentido. Un liderazgo auténtico, de esos que transforman, no nace de la jerarquía, sino del compromiso compartido. Surge cuando el profesorado se une, conversa, reflexiona y toma decisiones colectivas. Liderar, en ese sentido, no es mandar, sino cuidar y sostener a otros mientras se camina junto a ellos.

La educación, si quiere ser transformadora, necesita abrirse a la innovación, pero sin perder su corazón. Las metodologías activas, el aprender haciendo, la participación del alumnado en las decisiones... todo eso solo tiene sentido si nace de un deseo genuino de construir una escuela más humana. Una escuela que no solo forme para el futuro, sino que enseñe a vivir el presente con dignidad, empatía y esperanza. Cambiar la educación no depende solo de las políticas, aunque sean necesarias. Depende, sobre todo, de la conciencia que se construye en los equipos docentes, de la capacidad de repensar lo que se hace y de mantener viva la pregunta por el sentido de enseñar. Quizás la resiliencia educativa sea eso: seguir creando, seguir creyendo, seguir cuidando. Aun en la incertidumbre, seguir haciendo escuela.

No se debe olvidar la relevancia de la formación inicial y continua del profesorado, que llega a considerarse un aspecto clave en la práctica del liderazgo docente. De esta manera, el profesorado mejora sus competencias para adquirir un compromiso con la comunidad educativa. El liderazgo no puede estar en manos de una sola persona, siendo imprescindible el apoyo de toda la comunidad educativa, la cual debe estar unida y prestar el apoyo necesario. Para ello, el docente debe tener un rol más activo en las prácticas educativas, colaborando con sus compañeros, estableciendo formaciones y autoformaciones didácticas entre pares, así como asambleas formativas donde se trabajen temas transversales y se conforme una cultura profesional docente consolidada. La unión y el liderazgo se consiguen mediante impulsos colaborativos.

La resiliencia crítica implica que el profesorado considere las competencias socioemocionales con la pretensión de que el alumnado trabaje los aspectos académicos, sociales y éticos. Si se quiere que haya resiliencia, se debe tener en consideración el liderazgo

transformador, centrado en la inspiración y los logros del centro escolar. El liderazgo transformacional provoca que la educación tenga un impulso positivo para conseguir objetivos comunes. Se intenta que el profesorado desarrolle una visión conjunta, potenciando el pensamiento crítico para atender la diversidad dentro del aula. Las aulas son diversas, con estudiantes que presentan distintas necesidades, a quienes se debe atender adecuadamente, haciéndoles partícipes en todas las tareas académicas. En línea con lo anterior, la motivación y el compromiso son esenciales para potenciar la resiliencia crítica en la atención al alumnado diverso. El profesorado debe empoderarse para conocer métodos pedagógicos innovadores. Si el docente conoce distintos métodos, contribuirá a que el aula sea inclusiva, debido a que el aprendizaje es una cuestión crucial para todas las personas. De ahí la relevancia de la formación inicial docente y, ante todo, de la formación en temáticas de inclusión educativa y liderazgo. Las metodologías son importantes para el alumnado y su respuesta a la diversidad, pero también estas metodologías inclusivas son la base de una colaboración docente que las haga posibles.

Tras ello, se plantean como futuras líneas de investigación un contacto más intenso y continuado con centros educativos públicos, concertados, privados y de compensatoria, con el fin de realizar entrevistas al equipo docente que permitan conocer sus percepciones sobre la resiliencia, el liderazgo transformador y las dificultades que han podido presentar. La variedad de centros posibilitaría un análisis comparativo, haciendo énfasis en el trabajo de las competencias socioemocionales en el alumnado. Se vive en un mundo que cambia continuamente y es preciso ser flexible y adaptarse a las circunstancias. Con respecto a dicha temática, las líneas de futuro caminan hacia una colaboración inter-red que conecte los centros educativos con otras entidades y espacios institucionales de la zona, así como hacia la creación de espacios físicos y virtuales de apoyo y liderazgo docente. Además de lo mencionado, se plantea la realización de entrevistas al alumnado, esto es, escuchar sus voces para conocer sus percepciones pedagógicas sobre la enseñanza que reciben y qué aspectos del centro se podrían mejorar. Se considera que esta investigación puede ser de gran interés para la comunidad científica, debido a que el alumnado tiene mucho que aportar a partir de su experiencia educativa.

Las limitaciones que se pueden encontrar podrían ser que la comunidad carezca de la suficiente atención y tiempo necesario para dar respuesta a inquietudes didácticas y socioemocionales del profesorado y el alumnado. Es probable que algunos centros estén participando en otros proyectos de investigación o se encuentren reflexionando sobre cómo mejorar su Proyecto Educativo, lo cual supone un propósito loable para avanzar en esa dirección. Se pretende que la investigación contribuya a realizar modificaciones en el diseño de políticas y programas educativos para que el sistema sea más equitativo. Por ello, las políticas públicas deberían orientarse hacia las líneas de investigación expuestas en este estudio, en las cuales se apuesta por un ser docente y profesional orientado a la colaboración y la unión profesional. En este sentido, se requiere que los centros sean más resilientes. Por esta razón, juega un papel fundamental el liderazgo docente, ya que influye en la comunidad educativa. Los directores y coordinadores pedagógicos apoyan las prácticas docentes, promoviendo el desarrollo profesional del personal docente.

Referencias

- Aliu, J., Kaçaniku, F., & Saqipi, B. (2024). Teacher Leadership: A Review of Literature on the Conceptualization and Outcomes of Teacher Leadership. *International Journal of Educational Reform*, 33(4), 388-408. <https://doi.org/10.1177/10567879241268114>
- Alsina Tarrés, M., & Mallol Macau, C. (2021). Estilos de liderazgo e implicación docente en secundaria: Una aproximación (auto)biográfica. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(3), 197-218. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i3.9309>
- Bass, B. M. (1995). Theory of transformational leadership redux. *Leadership Quarterly*, 6, 463-478. [https://doi.org/10.1016/1048-9843\(95\)90021-7](https://doi.org/10.1016/1048-9843(95)90021-7)
- Bernal, A., & Ibarrola, S. (2015). Liderazgo del profesor: objetivo básico de la gestión educativa. *Revista Iberoamericana de educación*. <https://bit.ly/49H4FyO>

- Berry, B., & Farris-Berg, K. (2016). Leadership for Teaching and Learning: How Teacher-Powered Schools Work and Why They Matter. *American Educator*, 40(2), 11. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1104454.pdf>
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-112>
- Bolívar, A. (2018). Sentido de un Marco Español para la Buena Dirección en la problemática actual de la dirección escolar. Organización y gestión educativa. *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 26, (2), 20-23.
- Bolívar, A. (2024). Una demanda de una identidad profesional de la dirección escolar en España: desarrollo y obstáculos. *Avances En Supervisión Educativa*, (42), 12-24. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i42.897>
- Booth, A., Sutton, A., & Papaioannou, D. (2016). *Systematic Approaches to a Successful Literature Review* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Calatayud Salom, M. A. (2017). La metamorfosis del liderazgo educativo: Hacia nuevas tendencias. *Revista Perspectiva Empresarial*, 4(2), 7-18. <https://doi.org/10.16967/rpe.v4n2a1>
- Carrio Carro, L., Castro Delgado, R., & Arcos González, P. (2019). Revisión del concepto de resiliencia en el campo de los desastres y su evolución. *Revista Española de Comunicación en Salud, Suplemento 1*, S8-S18. <https://doi.org/10.20318/recs.2019.4590>
- Day, C. (2018). What is teaching about? Professionalism and the limitations of standards and competences. *European Journal of Education*, 54(3), 315-318. <https://doi.org/10.1111/ejed.12348>
- Day, C., & Gu, Q. (2015). *Resilient teachers, resilient schools: Building and sustaining quality in testing times*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203578490>
- Day, C., & Gu, Q. (2023). Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: Sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford Review of Education. Special Issue*, 33(4), 423-443. <https://doi.org/10.1080/03054980701450746>
- Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Hopkins, D., Gu, Q., Brown, E. y Ahtaridou, E. (2010). Successful School Leadership: linking with learning and achievement, Maidenhead. *The leadership quarterly*, 11(4), 581-613.
- DelaFuente-García, P., & Álvarez-Álvarez, C. (2024). La resiliencia del personal directivo de centros educativos: Revisión sistemática de la literatura. *Revista Profesorado*, 28(2). <https://doi.org/10.30827/profesorado.v28i2.29651>
- Edwards, A. (2019). *Supporting resilience in education: Perspectives from international research and practice*. Routledge.
- Flores, G. D. L. C. (2022). Evaluación docente con enfoque formativo: El papel del acompañamiento entre pares. *Aula*, 29, 313-326. <https://doi.org/10.14201/aula202329313326>
- García Carreño, I. D. V., & Olmo Extremera, M. (2013). Enfoques actuales de liderazgo y estilos de dirección escolar: Revisión teórica. En M. C. Cardona Moltó, E. Chiner Sanz, & A. Giner Gomis (Eds.), *Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas: Actas del XVI Congreso Nacional / II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)* (pp. 1143-1151). Universidad de Alicante.
- González Fernández, R., Palomares Ruiz, A., López Gómez, E., & Gento Palacios, S. (2019). Explorando el liderazgo pedagógico del docente: su dimensión formativa. *Contextos Educativos. Revista De Educación*, (24), 9-25. <https://doi.org/10.18172/con.3936>
- González, M. T. (2014). El liderazgo para la justicia social en organizaciones educativas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 85-106. <https://doi.org/10.15366/riejs2014.3.2.004>
- Gu, Q., & Day, C. (2013). Challenges to teacher resilience: Conditions count. *British Educational Research Journal*, 39(1), 22-44. <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.623152>
- Gu, Q., & Day, C. (2013). Challenges to teacher resilience: Conditions count. *British Educational Research Journal*, 39(1), 22-44. <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.623152>
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2916052>

- Harris, A., & Jones, M. (2020). COVID 19 – school leadership in disruptive times. *School Leadership & Management*, 40(4), 243–247. <https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1811479>
- Hernández-Castilla, R., Murillo, F. J. e Hidalgo Farran, N. (2017). Lecciones aprendidas del estudio del liderazgo escolar exitoso. Los casos de España en el Proyecto Internacional ISSPP. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 499-518. <https://doi.org/10.6018/rie.35.2.279241>
- Johnson, L. (2017). The lives and identities of UK Black and South Asian head teachers: Metaphors of leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 45 (5), 842-862. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1741143217717279>
- Kırıkç, K. A., y Balci, T. D. (2021). Organizational commitment levels of preschool teachers and administrators' leadership styles. *Problems of Education in the 21st Century*, 79(2), 207-219. <https://doi.org/10.33225/pec/21.79.207>
- 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>
- Lipscombe, K., Tindall-Ford, S., & Lamanna, J. (2023). School middle leadership: A systematic review. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(2), 270-288. El liderazgo intermedio es un puesto complejo y cada vez más importante en la dirección de centros escolares. <https://doi.org/10.1177/1741143220983328>
- Llorent-Bedmar, V., Cobano-Delgado, V., y Navarro-Granados, M. (2017). School Leadership in Disadvantaged Contexts in Spain: Obstacles and Improvements. *Educational Management Administration and Leadership*, 11, 1–18. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1741143217728084>
- Luthar, S. S., & Brown, P. J. (2007). Maximizing resilience through diverse levels of inquiry: Prevailing paradigms, possibilities, and priorities for the future. *Development and Psychopathology*, 19(4), 931-955. <https://doi.org/10.1017/S0954579407000454>
- Male, T., y Palaologou, I. (2015). Pedagogical leadership in the 21st century: Evidence from the field. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(2), 214- 231. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1741143213494889>
- Mansfield, C. F., Beltman, S., Broadley, T., & Weatherby-Fell, N. (2016). Building resilience in teacher education: An evidenced informed framework. *Teaching and Teacher Education*, 54, 77–87. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.016>
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American psychologist*, 56(3), 227. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.56.3.227>
- McCrea, R., Walton, A., & Leonard, R. (2014). A conceptual framework for investigating community wellbeing and resilience. *Rural society*, 23(3), 270-282. <https://doi.org/10.1080/10371656.2014.11082070>
- Money, V. (2017). Effectiveness of Transformational Leadership Style in Secondary Schools in Nigeria. *Journal of Education and Practice*, 8(9), 135-140. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1138836.pdf>
- Moya, G. C., Hilaes, F. C. M., Bravo, G. D. P. A., & Rodríguez, J. S. (2022). Liderazgo transformacional y resiliencia en docentes de una Institución Educativa del Perú. *Warisata-Revista de Educación*, 4(11), 69-79. <https://doi.org/10.61287/warisata.v4i11.6>
- Murakami, E. T., y Tornsen, M. (2017). Female Secondary School Principals. Equity in the Development of Professional Identities. *Educational Management Administration and Leadership*, 45 (5), 806–824. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1741143217717273?download=true>
- Olmo-Extremiera, M., & Domingo-Segovia, J. (2018). La resiliencia a partir de las relaciones profesionales en centros educativos desafiantes. *Educação & Formação*, 3(9), 3-19. <https://doi.org/10.25053/redufor.v3i9.864>
- Olmo-Extremiera, M., Farias, I. M. S. de., & Domingo Segovia, J. (2021). Construir resiliencia en las escuelas desde la acción de liderazgo. *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, 18, 69-90. <https://doi.org/10.30827/dreh.vi18.17002>
- Petridou, A., Nicolaidou, M., & Karagiorgi, Y. (2017). Exploring the impact of professional development and professional practice on school leaders' self-efficacy: a quasi-experimental study. *School effectiveness and school improvement*, 28(1), 56-73. <https://doi.org/10.1080/09243453.2016.1236734>

- Reimers, F. M., & Schleicher, A. (2020). *A framework to guide an education response to the COVID-19 pandemic of 2020*. OECD. https://www.oecd.org/en/publications/a-framework-to-guide-an-education-response-to-the-covid-19-pandemic-of-2020_6ae21003-en.html
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). Impacto del liderazgo en los resultados de los estudiantes: una comparación entre liderazgo instruccional y transformacional. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674. <https://doi.org/10.1177/0013161X08321509>
- Rodríguez, C. L., Acosta Vázquez, A. M., & Torres Arcadia, C. (2020). Liderazgo directivo para la justicia social en contextos vulnerables. Estudio de caso de directores escolares mexicanos. *Perspectiva Educacional*, 59(2), 4-26. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.59-iss.2-art.1025>
- Santa, Á. M., Muñoz, C. L., López, J. R., Martínez, J. Q., Rojas, Y. S., & Palacio, Z. P. (2022). Liderazgo transformacional y cultura organizacional. *Gestión de la seguridad y la Salud en el Trabajo*, 4(1), 23-31. <https://doi.org/10.31876/rsc.v30i4.43041>
- Serrano-Cadena, E. A. (2025). Liderazgo escolar y transformaciones sociales: una revisión sistemática. *Portal De La Ciencia*, 6(1), 47–63. <https://doi.org/10.51247/pdlc.v6i1.481>
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: *A review of the literature*. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221–258. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Tranfield, D., Denyer, D., & Smart, P. (2003). Towards a methodology for developing evidence-informed management knowledge by means of systematic review. *British Journal of Management*, 14(3), 207–222. <https://doi.org/10.1111/1467-8551.00375>
- UNESCO (2015). *Replantear la educación: Hacia un bien común mundial?*. París: UNESCO. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17315>
- Yáñez, L. E. A. (2024). Gerencia educativa en el desarrollo de habilidades blandas de resiliencia docente de la Unidad Educativa “Juan De Salinas”, Ecuador. *Revista Veritas De Difusão Científica*, 5(2), 1416-1446. <https://doi.org/10.61616/rvdc.v5i2.151>