

# LIDERAZGO ESCOLAR. EVOLUCIÓN CONCEPTUAL, SUPUESTOS Y VACANCIAS

## SCHOOL LEADERSHIP. CONCEPTUAL DEVELOPMENTS, ASSUMPTIONS AND GAPS

*Lusquiños, Corina S.*

*Universidad Blas Pascal*

### Resumen

El liderazgo del director influye indirectamente en el aprendizaje de los alumnos a través de su efecto directo en el rendimiento de los profesores y en las condiciones de trabajo de la organización. Y aunque es sensible a la creciente complejidad de las dinámicas y decisiones organizativas, se le reconoce cierto efecto catalizador sobre el despliegue de competencias, los resultados obtenidos y las mejoras logradas. Esto la convierte en una cuestión estratégica en el ámbito de la educación.

Se trata de un tema estudiado, teorizado y compartido internacionalmente desde hace más de cincuenta años, que este artículo propone sistematizar y revisar de forma sintética, teniendo en cuenta los autores relevantes. Se propone considerar la evolución de las conceptualizaciones sobre el liderazgo del director, sus alcances, aportes y significados que han conducido a los principales supuestos actuales. Así como mencionar las limitaciones y vacíos de los últimos, que aún llevan a plantear interrogantes claves.

Es necesario revisar este bagaje de conceptualizaciones que, aún con algunas diferencias en sus definiciones básicas, han

evolucionado, ganando en importancia y referencia empírica, para analizar el camino recorrido, avanzar en su clarificación y renovar supuestos. De este modo, se espera hacer una pequeña contribución a la orientación de la agenda de investigación y, tal vez, a las ofertas de desarrollo profesional para los directores de escuela.

**Palabras clave:** Liderazgo directivo escolar, Evolución conceptual del liderazgo escolar, Liderazgo instruccional, Liderazgo transformacional, Liderazgo integrado o para el aprendizaje.

#### ABSTRACT

*Principal leadership has an indirect influence on student learning through its direct effect on teacher performance and organizational working conditions. And although it is sensitive to the increasing complexity of organizational dynamics and decisions, it is recognized as having a certain catalytic effect on the deployment of skills, results achieved, and improvements made. This makes it a strategic issue in education.*

*The subject has been studied, theorized and shared internationally for more than fifty years, which this article proposes to systematize and review in a synthetic way, considering the relevant authors. It is proposed to consider the evolution of the conceptualizations on the principal's leadership, its scope, contributions and meanings that have led to the main current assumptions. As well as mentioning the limitations and gaps of the last ones, which still lead to raise key questions.*

*It is necessary to review this baggage of conceptualizations, which, even with some differences in their basic definitions, have evolved, gaining in importance and empirical reference, in order to analyze the path taken, to make progress in clarification and to renew assumptions. In this way, it is hoped to make a small contribution to the orientation of the research agenda and, perhaps, to the professional development offers for school principals.*

**Keywords:** School principals' leadership, Conceptual evolution of school leadership, Instructional leadership, Transformational leadership, Integrated or learning leadership.

Hacer referencia al liderazgo directivo escolar significa abordar el factor determinante de la dinámica organizacional de la escuela que lleva a que los equipos se conformen y fortalezcan, las decisiones se tomen con fundamento y anticipación, los problemas se aborden y los procesos educativos se lleven a cabo con foco en la progresión del aprendizaje de los/as estudiantes. Aunque la mayor parte de los estudios sobre liderazgo escolar coinciden en que lo que acontece en el aula tiene mayor influencia sobre el aprendizaje de los/as estudiantes que lo que ocurre en el conjunto de la escuela (Leithwood et al., 2006; Mourshed et al., 2010; Murillo, 2007), no hay un solo caso documentado de una escuela que logre revertir de manera exitosa la tendencia en los resultados escolares, si no existe un liderazgo talentoso (Leithwood et al., 2006, p.5).

La incidencia que tiene el/la directora/a es de tal relevancia que ha llevado a considerar que algunas de sus características y la forma en la que ejerce su rol se hallan entre los factores de mayor efecto sobre los aprendizajes de los/as estudiantes (Murillo, 2006; Leithwood et al., 2006; Robinson et al., 2008). Estas afirmaciones coinciden con lo que sostienen otros estudios, en sentido complementario, según los cuales la influencia del/la director/a también puede ser negativa, ya que un liderazgo deficiente llevaría a disminuir el aprendizaje de los/as estudiantes, haciendo retroceder a las escuelas en la calidad de la educación que ofrecen (Leithwood et al., 2006).

En pocas palabras, liderazgo implica ejercer influencia en dirección al logro de objetivos comunes. Y hoy se sabe que dos son las características del liderazgo que lo vuelven estratégico para la práctica en relación con la concreción de logros de aprendizaje en los/as estudiantes y mejoras en la escuela: la incumbencia y responsabilidad de sentar las condiciones necesarias para el trabajo conjunto y cierto efecto “catalizador o acelerador” para liberar las capacidades potenciales que ya existen en la organización, así como generar nuevas (Leithwood et al., 2006, p.15). A todo lo anterior, se suma el beneficio de resultar más efectivo donde más se lo necesita, como es el caso de las escuelas con cultura organizacional débil, o en crisis, y aquellas que se hallan en entornos desafiantes (Leithwood et al., 2004).

El liderazgo es un tema central para toda organización educativa al que se hace necesario volver periódicamente porque, como ya afirmaba Gronn (2010), se han producido grandes cambios en los entornos en los que se toman decisiones, en el nivel de complejidad

con el que hay que lidiar, en la escala de las operaciones que conlleva, en la diversidad y la extensión de los recursos que pueden utilizarse, y en la magnitud de las consecuencias que resultan de llegar a decisiones o soluciones incorrectas. Para hacerlo, luego de décadas de teorizaciones y de acumulación de evidencia, resulta oportuno visitar ese bagaje de conceptualizaciones que, aun con algunas diferencias en sus definiciones básicas, evolucionó ganando en significación y referencia empírica. Y así, analizar el camino recorrido, precisar conceptualizaciones y renovar supuestos. De modo sintético, teniendo en cuenta solo a los autores referentes, en este artículo, se propone revisar la evolución de las conceptualizaciones sobre el liderazgo del/la directora/a, sus alcances, aportes y significaciones, que permitieron llegar hasta los principales supuestos vigentes, no sin limitaciones y vacancias que plantean interrogantes claves.

A efectos de atender la progresión del desarrollo de la temática, a la vez que brindarle marco y fundamento a la elección del modelo teórico considerado vigente, se lleva a cabo una revisión de antecedentes a partir de un hito en el desarrollo del tema que es el surgimiento del Movimiento de Eficacia de la Escuela (Murillo, 2006). Para reconstruir esta trayectoria de investigación, estudio y uso práctico del concepto de liderazgo resultó estratégico revisar las obras de autores señeros en el tema como K. Leithwood y K. S. Louis (Leithwood et al., 2004; Louis et al., 2010), P. Hallinger (Hallinger and Heck, 1996; Hallinger and Kovacevic, 2019; Hallinger and Wang, 2015), J. Spillane (2005, 2006) y A. Harris (Leithwood, et al., 2008, 2019), así como las compilaciones de T. Townsend (2019), Grissom et al. (2021) y otros autores latinoamericanos. Sus obras, con una exhaustiva revisión de fuentes o contribuciones de autores, permiten un análisis integrado de significaciones y perspectivas que orientan la lectura y el análisis de las producciones individuales de los/as distintos/as especialistas.

Se espera que esta revisión resulte útil a los y las investigadores/as noveles, al desarrollo de nuevas investigaciones sobre el tema, así como alimente la propia agenda de investigación. Porque es deseable que este vasto cuerpo de conocimiento sobre el tema resulte significativo para abordar el análisis de las características de la realidad educativa, así como del desarrollo profesional de directivos y docentes. Schleicher (2012), ante la ausencia de mejora en los logros de los sistemas educativos a lo largo de la última década, y convencido de que la escuela hace la diferencia, afirma

que en un mundo que cambia rápidamente, producir más de la misma educación no será suficiente para enfrentar los desafíos del futuro (p.11). No se pueden desarrollar políticas justas e inclusivas e involucrar a la ciudadanía si la falta de educación impide que las personas participen plenamente en la sociedad (Schleicher, 2018, p.14). Esto lleva a sostener que, en la agenda de investigación académica, el liderazgo escolar y su relación con los aprendizajes de los/as estudiantes se ha constituido en un tema estratégico clásico que no pierde vigencia. En términos de Louis et al. (2010, p.7), es difícil imaginar una temática de investigación con mayor justificación social que la investigación sobre el liderazgo educativo efectivo, considerando sus contribuciones a la implementación de prácticamente todas las iniciativas destinadas a mejorar el aprendizaje de los/as estudiantes y la calidad de las escuelas.

### ***Evolución de la conceptualización del liderazgo educativo***

El concepto de liderazgo escolar nace en la práctica (Bridge, 1967) a fines de la década del sesenta, luego se expande y evoluciona en el ámbito académico con el Movimiento de Escuelas Eficaces, asociado a la enseñanza y al aula, como "liderazgo instruccional" (Bossert et al., 1982; Hallinger and Murphy, 1985). En la década de los noventa, se introduce la concepción de "liderazgo transformacional" (Leithwood, 1992; Leithwood et al., 1990) que amplía el enfoque a las características y condiciones organizacionales, los objetivos comunes, la construcción de sentido en el equipo y la intención de mejora.

Posteriormente, los mismos autores, entre otros, avanzaron hacia la integración mutua de hallazgos dando lugar a un bagaje común de conocimiento ampliamente reconocido y sistematizado en el denominado "liderazgo para el aprendizaje" (Hallinger and Wang, 2015; MacBeath, 2006) o "liderazgo integrado" (Leithwood et al., 2019), que incluye la figura de "liderazgo distribuido" (Gronn, 2010; Harris, 2009; Spillane, 2006). Paralelamente, se desarrollaron estilos particulares con hallazgos valiosos, como el "liderazgo participativo" (Murillo, 2006) y el "liderazgo sostenible" (Hargreaves and Fink, 2008).

Estos enfoques se iniciaron y desarrollaron en forma sostenida en América del Norte (Grissom et al., 2021; Hallinger and Heck, 1996; Leithwood et al., 2004, Louis et al., 2010; Spillane et al., 2001) y Europa (Day et al. 2010; Harris y Chapman, 2002; Muñoz Repiso et

al., 2001; Murillo et al., 1999). En estrecha relación con estos estudios pioneros, el desarrollo de la temática se expande a Australia (Curr et al., 2005; Hitt and Tucker, 2016; Robinson et al., 2008) y más recientemente a Oriente y África (Hallinger and Kovačević, 2019). Más tardíamente llegan a Latinoamérica sin lograr constituirse en una línea de investigación de envergadura (Murillo, 2007; Murillo y Martínez-Garrido, 2019; Flessa y Weinstein, 2018) hasta hace pocos años.

### ***Origen del concepto***

El concepto de liderazgo escolar surge como prescripción desde la propia práctica a mediados del siglo XX. Según afirman Hallinger y Wang (2015, p.2), la sabiduría compartida por directores/as y superintendentes/as escolares en Estados Unidos transmitió el axioma de que “las buenas escuelas tienen buenos directores”. Esta creencia se diseminó en la comunidad escolar y es Bridges (1967) quien planteó que esta premisa generalizada carecía de una definición clara y, por tanto, la factibilidad de su monitoreo y transferencia a otras escuelas era incierta. Con este juicio, Bridge se adelantó a dos planteos: por un lado, el de la necesidad de una definición conceptual precisa, tanto para la práctica como para la investigación sobre el tema; y, por otro, el de la tensión existente entre las prescripciones para que los/as directores/as sean líderes escolares y no meros administradores, y las características del contexto escolar. Tensión que siguió siendo un tema recurrente en las décadas siguientes.

En forma simultánea, se conocía el Informe *Equality of Educational Opportunity* (Coleman et al., 1966) solicitado dos años antes por el Gobierno de Estados Unidos. Este estudio, con abordaje de “caja negra”, concluyó que la desventaja de los/as estudiantes de las minorías residía en que no solo debían hacer frente a los problemas socio-económicos de su hogar, sino que estaban rodeados de pares y personas adultas con las mismas desventajas, que más que animarlos/as hacia un mejor desempeño académico los/as hacían ser más pesimistas acerca de su futuro. Las reacciones que generó este informe fueron múltiples y diversas.

George Weber (1971), inspector escolar estadounidense, halló escuelas que, aunque por sus condiciones socioeconómicas no era esperable que tuvieran buenos resultados en la alfabetización de los/as estudiantes, si los tenían (casos atípicos). Este hecho, contradictorio

con los resultados del conocido informe, lo llevó a elaborar un estudio cuya diferencia era la introducción de variables de proceso, más específicamente de aula, y el hecho de incluir escuelas que no siguen la tendencia esperada dados sus antecedentes. Basándose en este enfoque, cuatro estudios clave investigaron factores asociados a estas escuelas en Estados Unidos: Weber (1971), State of New York. Office of Education Performance Review (1974), Madden, Lawson y Sweet (1976) y Brookover y Lezotte (1977). Tomando en cuenta los resultados de estos trabajos, Ronald Edmonds (1979) escribe un artículo para *Educational Leadership Journal*, en el que identifica los siguientes factores en común de estas escuelas:

- a) Tienen un liderazgo directivo fuerte sin el cual los elementos dispares de una buena educación no se pueden unir ni mantener juntos;
- b) Las escuelas que son instructivamente efectivas para los niños y las niñas pobres tienen un clima de expectativa en el que no se permite que caigan por debajo de los niveles mínimos de logro establecidos;
- c) La atmósfera de la escuela es ordenada sin ser rígida, tranquila sin ser opresiva y, en general, conducente a su tarea específica: la enseñanza;
- d) Las escuelas efectivas logran ese camino, en parte, al dejar en claro que la adquisición de habilidades básicas por parte de los/as estudiantes tiene prioridad sobre todas las demás actividades escolares;
- e) Cuando sea necesario, la energía y los recursos escolares pueden ser desviados de otras áreas en cumplimiento de los objetivos fundamentales;
- f) Debe haber algún medio por el cual el progreso del/la estudiante pueda ser monitoreado con frecuencia. Estos medios pueden ser tan tradicionales como las pruebas en el aula en la lección del día o tan avanzadas como las pruebas estandarizadas de nivel sistema (Edmonds, 1979, p.22).

En ese marco, el liderazgo directivo ha sido un sello distintivo de las escuelas que lograban buenos resultados (Bossert et al., 1982; Edmonds 1979), y los enunciados de Bridges (1967), Edmonds (1979) y la revisión de estudios de Erickson (1979) constituyeron la primera base conceptual sobre liderazgo escolar y su impacto en la enseñanza y el aprendizaje.

## ***Liderazgo instruccional***

Sobre estas primeras bases teóricas toma cuerpo la concepción de liderazgo instruccional. Es un liderazgo concentrado en la figura del/la directora/a, con una relación jerárquica con los docentes, pero que ha ampliado las incumbencias de su rol y, además de cubrir los aspectos administrativos, atiende a la tarea docente. Con objetivos definidos, monitorea la enseñanza brinda apoyo y asesora cada vez que es necesario, cuidando que en la escuela haya un clima seguro y propositivo.

En la década de los ochenta, se agregan los desarrollos de Bossert (1982) y de Hallinger y Murphy (1985). El primero, desde el Far West Lab de la Ciudad de San Francisco, creó y definió el constructo “gestión instruccional” como las acciones y estrategias empleadas por directores/as que tienen la intención de intervenir en la organización de la enseñanza y el clima de aprendizaje con el objetivo de mejorar los resultados de los/as estudiantes. Este concepto devino luego en “liderazgo instruccional”.

El valor agregado de estos autores es el de considerar que la práctica del liderazgo se concreta en un contexto específico que debe ser tenido en cuenta. A partir de ello, desarrollan su modelo teniendo en cuenta: a) la “gestión instruccional” como dominio específico del/la directora/a; b) este liderazgo se ve influido tanto por sus características personales y de trayectoria del/la directora/a, como por las actitudes o disposiciones que adopta; c) también se ve influenciado por las características de la escuela y del contexto organizacional en el que se desempeña (Bossert et al., 1982).

Hallinger y Murphy (1985), en un esfuerzo de integración de la investigación y la práctica, elaboran un marco conceptual sobre las prácticas directivas eficaces propias del liderazgo instruccional y diseñan un instrumento para su investigación y evaluación: la Escala de Calificación de la Gestión Instruccional del Director (Principal Instructional Management Rating Scale-PIMRS).

De estas primeras conceptualizaciones, el modelo de Hallinger y Murphy ha sido el más probado y ampliamente adoptado en la investigación sobre liderazgo instruccional. Este modelo propone tres dimensiones o conjunto de acciones sobre las que el/la directora/a debe trabajar durante el año de clase: definir la misión de la escuela,

gestionar el programa de instrucción y promover un clima positivo de aprendizaje escolar.

Los hallazgos así logrados, aunque valiosos, comenzaron a mostrar las limitaciones de la concepción del liderazgo instruccional. Por un lado, es percibido como un concepto principalmente centrado en la enseñanza más que en el aprendizaje y, por otro, es un liderazgo unidireccional arriba-abajo que se centra en la jerarquía, los conocimientos y el poder individual del/la directora/a para lograrlo. Esta dependencia de la figura del/la directora/a hace que se ignore, subvalore o no se desarrolle el rol de otros líderes, como los vicedirectores, mandos medios y docentes, y que no se desarrollen capacidades para el cambio en la organización escolar, que implican tareas más complejas y multidimensionales (Murillo, 2006).

### ***Liderazgo transformacional***

En la década de los noventa, la problemática de la calidad educativa ingresa en la agenda pública en Estados Unidos, pero también a nivel internacional en Occidente. La búsqueda de mayores niveles de calidad de la enseñanza y mejores resultados de aprendizaje se materializa tanto en la concreción de cambios en aspectos específicos de la escolarización como en reformas completas de los sistemas educativos. Esto hace que el interés de los/as académicos/as se desplace del liderazgo instruccional, unívoco y centrado en la enseñanza, a otros estilos que resultaran pertinentes a este espíritu de cambio. Así es como el liderazgo transformacional es adaptado al campo educativo (Leithwood et al., 1992).

La introducción del liderazgo transformacional al campo de la educación supuso la importación de conocimiento propio de las teorías organizacionales que se habían desarrollado, especialmente, para el ámbito empresarial. En general, el avance y complejización de las organizaciones respondía al que se venía produciendo en el conocimiento, traccionado por el avance de la tecnología. Esto llevó a reconocer las limitaciones de los antiguos conceptos de recursos humanos basados en estructuras piramidales, con liderazgo y dominio del conocimiento asociados a los cargos, y de empleados circunscriptos al cumplimiento de consignas. Otro tipo de cultura y, por tanto, de liderazgo se hacían necesarios en las organizaciones para adecuarse a una sociedad caracterizada por la celeridad de los cambios y la competitividad a nivel global.

Bernard Bass (1985), Robert House (1977) y Bernard Burns (1978) pueden ser considerados precursores de esta línea. Según el modelo de Bass, los/as líderes transformacionales, a través de la influencia que ejercen en sus interrelaciones con los miembros del grupo, estimulan cambios de visión que conducen a cada individuo a dejar de lado sus intereses particulares para buscar el interés colectivo, aun cuando no tenga satisfechas sus necesidades vitales existenciales (seguridad y salud) o relacionales (amor y afiliación) (Bass, 1985, p.5).

Podsakoff y sus colaboradores (1990) encontraron que la investigación de Bass (1985) pasó por alto el desempeño de roles adicionales de los/as líderes. Ellos identificaron seis comportamientos clave de este estilo de liderazgo: i) identificar y articular una visión; ii) fomentar la aceptación de los objetivos del grupo; iii) transmitir expectativas de alto rendimiento; iv) proporcionar modelos apropiados; v) proporcionar estímulo intelectual; y vi) ofrecer apoyo individualizado.

Yukl (1999), por su parte, publicó una detallada revisión de este modelo e hizo explícitas ciertas limitaciones que recomienda sean superadas. Entre ellas: i) su exagerado énfasis en los procesos diádicos (líder-seguidor), sin alcanzar a explicar la forma en la que los/as líderes influyen en los procesos grupales y no solo en las personas; ii) la ambigüedad en las definiciones de los comportamientos transformacionales, al incluir, en algunos de ellos, acciones diferentes que claramente exigen procesos diferenciados y generan efectos distintos; y iii) la vaguedad sobre los medios por los que se produce la influencia, si esta se concreta por procesos subyacentes o por variables o condiciones mediadoras.

En el ámbito de la investigación educativa, el liderazgo transformacional se asocia a Kenneth Leithwood (1994), quien capitaliza a Podsakoff y otros (1990). Según él mismo aseveraba, si a los/as docentes se les solicita que piensen en nuevos enfoques, que hagan seguimiento del pensamiento de los/as estudiantes y una reflexión profunda sobre su modalidad de llevar adelante la enseñanza, no resulta suficiente un liderazgo que monitoree el cumplimiento de consignas.

El liderazgo transformacional escolar considera que el/la líder ejerce una poderosa influencia sobre las demás personas y pone el acento en la relación que se establece entre el/la líder y los/as seguidores/as (Leithwood et al., 2004) para lograr el compromiso de quienes integran la organización con los objetivos comunes de

esta, la construcción de capacidad y el desarrollo de una cultura organizacional colaborativa para lograrlos. Este modelo (Leithwood et al., 2004; Leithwood y Duke, 1999), con variaciones, forma parte del descrito luego como vigente en nuestros días.

### ***Liderazgo para el aprendizaje***

La evolución de la investigación y de las demandas de las políticas educativas hacia una responsabilización por los resultados de aprendizaje, hicieron que el liderazgo instruccional resultara insuficiente; mientras que el transformacional tenía la debilidad de no poner el énfasis en lo que es propio de la escuela, el proceso de enseñanza-aprendizaje. Un meta-análisis comparativo de estudios sobre liderazgo de ambos estilos llevado a cabo por Robinson et al. (2008) tuvo mucha trascendencia respecto de las diferencias e impacto de cada uno de ellos, aunque con ciertas observaciones metodológicas negativas respecto de su elaboración (Sun y Leithwood, 2012).

A partir de capitalizar hallazgos, el liderazgo instruccional comenzó a incluir elementos que le permitieran perseguir el cambio y la mejora, y se incorpora a la línea de "liderazgo para el aprendizaje". Por su parte, Leithwood, principal exponente del liderazgo educativo transformacional, incluyó prácticas de coordinación del proceso enseñanza-aprendizaje (Leithwood et al., 2006, p.42) para luego denominarlo "liderazgo integrado". Ambas líneas incluyen el concepto de distribución del liderazgo, aunque con acepciones distintas (Dempster, 2019).

Entre estos modelos, destacó el elaborado por comisión de la Fundación Wallace (Leithwood et al., 2004, 2006; Louis et al., 2010) con un intento de actualización posterior (Grissom et al., 2021), que se retoma en el apartado siguiente; también la adaptación desarrollada por Christopher Day y equipo (2010), el estudio elaborado por Hallinger y Heck (2010) y el de MacBeath y Dempster (2009). Por otro lado, se realizaron estudios integrales de eficacia escolar (Chapman et al., 2015; Murillo, 2007) y políticas públicas de reforma (Bryk, 2008) que incluyeron al liderazgo y sus prácticas entre los factores clave de incidencia en el desempeño de los/as estudiantes.

C. Day, que participa de la elaboración del modelo comisionado por la Fundación Wallace, considera que la importancia relativa de cada una de estas dimensiones de

prácticas no es la misma para todos los establecimientos, sino que varía dependiendo del grado de desventaja en el que se encuentra la escuela y el tipo de enseñanza que imparte. Los/as directores/as efectivos/as mejoran los resultados de aprendizaje a través de los/s estudiantes –sus valores, virtudes, disposición, atributos y competencias– y lo logran adaptando sus prácticas de liderazgo a las particularidades del contexto en el que actúan. Luego de hacer seguimiento durante siete años a una escuela, el autor sugiere un “liderazgo en capas”, que progresa en criterios y prácticas hacia la distribución, como esencial para la mejora escolar sostenida (Day et al., 2010).

Hallinger y Heck (¿año?), en su revisión de la temática, incluyen un modelo que sistematiza e integra los hallazgos realizados por otros investigadores y a partir de ello establece varios supuestos importantes sobre el liderazgo para el aprendizaje: a) Se promulga dentro de un contexto organizacional y ambiental, es moldeado y responde a las limitaciones y oportunidades existentes en la organización escolar y su entorno; b) Está moderado por las características personales de los/as líderes; c) Su impacto está mediado por procesos y condiciones a nivel escolar. Se trata de un enfoque indirecto del liderazgo, y también recíproco, de modo que influye y es influenciado por las condiciones escolares y por el propio efecto de los resultados sobre las variables mediadoras.

MacBeath y Dempster (2009) son referentes de una de las líneas de estudio del denominado liderazgo para el aprendizaje que se sintetiza en cinco criterios por los que debe velar quien detenta el liderazgo. Estos criterios son: a) Mantener el foco en el aprendizaje; b) Crear condiciones favorables; c) Mantener un diálogo organizacional sobre el aprendizaje; d) Crear un ambiente para aprender; y e) Reenmarcar el sentido compartido de responsabilidad.

Los autores promueven la idea de un liderazgo “sin calificativos” que incluya como práctica todo aquello que resulte imprescindible para contribuir a la mejora del aprendizaje (Leithwood et al., 2006, p.7). Referencias habituales a estilos como liderazgo pedagógico, o al liderazgo distribuido en forma aislada, no resultan claras respecto de los supuestos y prácticas que los respaldan. Por otro lado, nuevos conjuntos de prácticas, como las del cuidado (Grissom et al., 2021; Louis, Murphy and Smylie, 2016) comienzan a surgir y precisan ser estudiadas.

## ***Supuestos y vacancias actuales***

En el marco de este liderazgo integrado o para el aprendizaje, el modelo elaborado por extensos equipos de investigadores coordinados principalmente por K. Leithwood y K. S. Louis, por comisión de la Fundación Wallace, sigue posicionándose como antecedente de referencia por múltiples razones. Entre ellas porque la investigación que le dio origen reunió conceptualizaciones de liderazgo de diferentes modelos teóricos, llevó a cabo un extenso y complejo trabajo de campo con el que formula una hipótesis sobre el proceso de influencia desde el/la directora/a hasta el aprendizaje de los/as estudiantes y es, además, la que logró mayor divulgación y adopción (Leithwood et al., 2006; Louis et al., 2010).

Sobre los resultados de esta investigación, se produjeron nuevas publicaciones que sistematizaron su contenido y revisaron su análisis años después (Leithwood et al., 2008, 2019; Leithwood et al., 2022). Esta labor estableció algunas aseveraciones, replanteó otras y conserva vacancias que, en conjunto, se constituyen en referencia teórica para continuar estudiando el tema y que a continuación se presentan en estricta síntesis.

Un primer conjunto de supuestos establece que el liderazgo escolar es el segundo factor de influencia sobre los aprendizajes de los/a estudiantes, luego del desempeño del/la docente en el aula. Las prácticas de liderazgo del/la directora/a alcanzan a los/as estudiantes a través de incidir en los factores del desempeño docente (su capacidad profesional, su motivación y las condiciones de trabajo que estos perciban).

Aunque esta es una de las afirmaciones que más trascendió del modelo, es replanteada en una publicación posterior:

El liderazgo escolar tiene un efecto significativo en las características de la organización escolar que influye positivamente en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Si bien es de tamaño moderado, este efecto de liderazgo es vital para el éxito de la mayoría de los esfuerzos de mejora escolar (...). La función del liderazgo en todos los niveles, o liderazgo distribuido, tiene como meta construir las condiciones organizativas que fomentan la enseñanza de alta calidad y generan mejoras en los resultados de los alumnos (Leithwood, et al., 2019, p. 2).

La versión inicial tiene su origen en Rowan (1996) quien sostiene que el desempeño de los/as docentes es función de su capacidad profesional y de su motivación, y que estas varían con la percepción que tienen de sus condiciones de trabajo. Pero, según la revisión realizada por los autores, no es factible otorgar un número de orden a las fuentes de influencia que contribuyen al logro de los aprendizajes de los/as estudiantes.

De este modo, aunque la primera afirmación resulta válida dada la influencia que ejerce un docente de alta calidad (Rowan et al., 1997), los autores del modelo consideran que hay factores adicionales a la enseñanza directa, que también producen variaciones significativas en los resultados y en el progreso académico de los/as estudiantes, entre ellos: el contexto familiar y comunitario de estos (Chapman et al. 2015; Goodall, 2018) y otros factores escolares como el optimismo académico, la cultura académica, eficacia colectiva, y el clima disciplinario. De este modo, se verifican también contribuciones indirectas, modestas pero significativas, sobre el aprendizaje, así como efectos catalíticos que trascienden a la escuela y su comunidad, y que no se producen solo a través de la enseñanza en el aula (Leithwood et al., 2019, p. 2).

Este cambio en la definición inicial impacta en el núcleo del modelo. En el original, se avanza en modelar cómo las prácticas de liderazgo influyen en los factores del desempeño docente. En el revisado, los autores afirman que este no se limita a los/as docentes, sino a la generación de un amplio espectro de condiciones escolares, organizacionales y de aula necesarias. Entonces, aunque conserva las prácticas de liderazgo del modelo original, y hasta incrementa su número, plantea que la mediación con los logros de los aprendizajes de los/as estudiantes se produce por cuatro vías o sendas (la racional, la emocional, la organizativa y la familiar). Además, afirma que estas son alternativas y que es el/la directora/a el/la que elige cuál usar según el contexto y las circunstancias para ser efectivo/a (Leithwood et al., 2017).

Los autores sostienen actualmente este supuesto, aunque no logran confirmarlo acabadamente, ya que solo hallan un efecto significativo de la senda racional sobre los aprendizajes de los/as estudiantes (Leithwood et al., 2019; Leithwood et al., 2022). Por otro lado, en una publicación reciente y específica sobre las vías o sendas, Leithwood vuelve a afirmar que la influencia sobre los/as docentes

sigue explicándose con la versión original del modelo (Leithwood et al., 2017, p.37).

Un segundo grupo de supuestos establece que casi todos los líderes exitosos recurren al mismo repertorio de prácticas básicas de liderazgo y su efectividad reside en cómo las combinan en el marco de sus circunstancias (Leithwood et al., 2008, 2019).

En el modelo original, las prácticas de liderazgo tienen como propósito, apoyar y promover el fortalecimiento de las motivaciones del personal, a través de las prácticas de establecer dirección y de su capacidad profesional, principalmente a través de construir relaciones y desarrollar personas, y de crear y mantener condiciones de trabajo que estas perciban como favorables, rediseñando la organización en función de los objetivos y la gestión/mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje (Leithwood et al., 2008, p.10).

En su revisión sostienen el supuesto y, aunque conservan los dominios, amplían el número de prácticas de catorce a veintidós. Lo hacen enfatizando la importancia de la participación del/la directora/a en el desarrollo o aprendizaje profesional de los/as docentes, el uso de información válida para el seguimiento y la toma de decisiones (Datnow y Park, 2014) y la incorporación de tecnología efectiva. También presentan cómo estas prácticas ejercen influencia por distintas sendas o vías (Leithwood et al., 2022).

Aunque las prácticas son comunes, su aplicación tiene un carácter contingente, dado que no son eficaces en sí mismas, sino a través de la combinación que hace de ellas quien detenta el liderazgo. Esta combinación es el resultado, por un lado, de su sensibilidad para comprender e interpretar las circunstancias que generan la convergencia de las características, pautas culturales y necesidades del contexto (Leithwood et al., 2008, p.8; Leithwood et al., 2019, p.5) y de la propia etapa de desarrollo organizacional (Day et al., 2010, p.13), o de proceso de mejora, que transita la escuela (Hopkins, 2013); y, por otro lado, de la posibilidad, capacidad y oportunidad para tomar aquellas decisiones “discrecionales” que, por lo general, están determinadas como incumbencias del cargo a nivel sistema. En el modelo revisado, se amplía y enfatiza el peso de estas circunstancias y se plantea que la pregunta principal de un/a líder escolar siempre debe ser: “en estas condiciones, ¿qué debo hacer?” (Leithwood et al., 2019; p.6).

En términos conceptuales, esto es lo que hace que el liderazgo resulte un concepto dinámico, que se concreta en la intersección específica de la situación de la organización y su cultura, el contexto y la comunidad en la que se halla inserta, y las estructuras y políticas jurisdiccionales, en conjunción con las capacidades de quienes detentan ese liderazgo (Leithwood et al., 2019, p.2). Sin embargo, su transferencia al diseño de criterios de desarrollo profesional no resulta sencilla. La convergencia de efectos de las diversas circunstancias, su captura por la sensibilidad del/la directora/a y la elección de prácticas a partir de su interpretación constituyen una intersección e integración de causas y efectos al estilo “caja negra” que resulta un punto crítico de debilidad del modelo.

En un tercer grupo de supuestos se afirma que ciertas características personales explican una proporción de variación en la efectividad del liderazgo. Los autores dejan de hacer referencias a características o rasgos de personalidad del/la directora/a, como en el modelo del director-héroe, para hacer referencia a *recursos para el liderazgo* (Leithwood et al., 2019), como actitudes y habilidades factibles de aprender o desarrollar que, en conjunto con las prácticas, contribuyen a viabilizar las prácticas de liderazgo educativo. Este apartado se constituye como un submodelo en sí mismo.

Un cuarto grupo de supuestos asegura que el liderazgo tiene mayor influencia en las escuelas y los aprendizajes cuando está ampliamente distribuido, aunque ciertos patrones de distribución son más efectivos que otros.

En términos de quién detenta el liderazgo, los autores afirman que este puede ser puesto en práctica por cualquiera de los actores escolares, y esto no necesariamente tiene correspondencia con las autoridades formales. La desconcentración del liderazgo de la figura del/la directora/a y su distribución explícita, salvo circunstancias extremas, se constituye en una necesidad (Lusquiños, 2019). El/la directora/a sigue siendo la principal fuente de liderazgo en la escuela (Day et al., 2010, p.3; Leithwood, 2009, p.59) y se espera que se constituya en coordinador y garante de esta distribución (Harris, 2009; Murillo, 2006; Spillane, 2006).

Si bien apoyan abiertamente toda práctica de descentralización del liderazgo, afirman que esta distribución resulta eficaz siempre que tenga patrones adecuados a las circunstancias de la escuela (Louis et al., 2010, p.19). Incluso la extienden a las autoridades distritales

afirmando que los/as directores/as y líderes del distrito tienen la mayor influencia en las decisiones en todas las escuelas; sin embargo, no pierden influencia cuando otras personas la ganan. Aunque la experiencia no muestra que se hayan extendido ampliamente las prácticas de liderazgo distribuido, donde se ha avanzado en su concreción no han afectado las jerarquías formales (Diamond and Spillane, 2016; Louis et al., 2010, p.36).

En cambio, las prácticas de liderazgo compartidas entre directivos y docentes (liderazgo compartido) que están dirigidas a mejorar la enseñanza tienen efectos significativos en las relaciones laborales de los/as docentes e, indirectamente, en el rendimiento de los/as estudiantes. Esto se debe a que, cuando es eficaz, fortalece la comunidad profesional y genera un entorno especial en el que los/as docentes trabajan juntos para mejorar su práctica. La existencia de una comunidad profesional, a su vez, es un fuerte predictor de las prácticas de instrucción que están fuertemente asociadas con el rendimiento de los/as estudiantes (Louis et al., 2010, p.37). El directivo que aplica prácticas distributivas del liderazgo establece acuerdos y metas deseables, estimulando y desarrollando un clima de colaboración, apertura y confianza, lejos de la competitividad entre las distintas partes (Murillo, 2006, p.20).

### ***A modo de cierre***

Respecto de la evolución de la conceptualización del liderazgo escolar, es mucho lo que ha quedado sin mencionar, sin embargo, a partir del vasto bagaje de conocimiento acumulado y en línea con el objetivo planteado es dable afirmar que:

El liderazgo escolar es el proceso de influencia sostenido y distribuido o compartido entre los miembros de la comunidad educativa, coordinado y avalado por el director, para lograr que la acción individual y conjunta se oriente al logro de objetivos organizacionales consensuados, o a los que por lo menos adhieren, cuyo foco es el logro y mejora de los aprendizajes de todos los estudiantes. En este proceso, el liderazgo del director contribuye al fortalecimiento de la capacidad individual, colectiva y organizacional, y también a la generación de condiciones para la acción, según las circunstancias organizacionales y el contexto (Lusquiños, 2021, p).

Este liderazgo se define en términos de prácticas y de recursos personales, no de rasgos de personalidad, ni de estilos, ni está asociado exclusivamente a cargos. Y estas prácticas no cobran sentido por sí mismas, sino en referencia al logro y mejora de los aprendizajes de los/as estudiantes. De este modo, explícita o tácitamente la variable dependiente del modelo es el aprendizaje de los/as estudiantes y el liderazgo se posiciona como factor estratégico para su consecución y mejora. Actualmente, a la excelencia en los aprendizajes (Dumont et al., 2010) se suma la equidad. En estudios recientes se hallaron coincidencias de prácticas de liderazgo para uno y otro efecto (Leithwood et al., 2021).

Respecto de los modelos teóricos que lo sustentan, se ha producido una meseta de desarrollo. El modelo de mayor consistencia, descrito en el apartado anterior, pierde fortaleza tras su revisión. Por otro lado, la literatura sobre el tema aumenta utilizando el término, pero, en general, no su conceptualización subyacente. Se aplica con relaciones tácitas o yuxtapuestas a otros conceptos asociados como, por ejemplo, la distribución del liderazgo, el trabajo colaborativo o el trabajo en red, sin alcanzar definiciones específicas y diferenciadas. En todos los casos, con una perspectiva romántica y propositiva, según la cual el liderazgo reúne todas las bondades y capacidades de logro.

Avanzar en precisar y sostener conceptos teóricos claros en sí mismos y en sus relaciones con otros se presenta como el gran desafío para avanzar en el conocimiento de la temática en general y en las reales encrucijadas del modelo actual como:

- La constitución del cauce y flujo de la influencia de las prácticas de liderazgo para impactar en el aprendizaje de los/as estudiantes, así como la trama vincular y de comunicación profesional mínima para que estas prácticas resulten efectivas. Este núcleo del modelo que había encontrado respuesta en la primera versión (Leithwood et al., 2006) se debilitó en la versión revisada (Leithwood et al., 2019).
- El alcance de la validez del modelo. Algunos especialistas consideran que estas prácticas son válidas, pero no suficientes para marcar una diferencia en contextos vulnerables (Gurr and Drysdale, 2018) o en escuelas con culturas organizacionales precarias, ya sea por las circunstancias o por el constante cambio de miembros, hecho usual en algunos sistemas educativos.

- Dependencia del liderazgo del capital cultural escolar. La estricta dependencia del modelo del capital cultural y de conocimiento circulante en la escuela, muy dependiente de los perfiles profesionales y de su formación inicial, que es a partir del cual estas prácticas se generan, operan y definen el óptimo posible (Lusquiños, 2021). En escuelas con culturas organizacionales desarrolladas, en las que se llevan adelante prácticas de liderazgo compartido o distribuido, la incorporación de capacidades y la dinámica de cambio siempre encuentra un lugar. Pero, en las escuelas pequeñas con personal itinerante, estas posibilidades se estrechan considerablemente.
- Criterios mínimos de realización para asegurar la efectividad. Si bien es cierto que los modelos teóricos reúnen las constantes que logran abstraerse de la diversidad de los contextos, es preciso avanzar en criterios mínimos de realización y balance en la práctica. Actualmente, la aplicación de las prácticas de liderazgo en forma aislada con escaso espacio de atención sostenido en el proceso de enseñanza-aprendizaje por parte del/la director, o del equipo directivo, no lleva a los resultados esperados. Múltiples demandas administrativas, contingencias, problemas y conflictos que surgen en las escuelas diariamente hacen que el/la directora/a vuelva una y otra vez a su rol de administrador. Y la razón de ello, en palabras de un director de escuela primaria, es que “por la única razón por la que un director no va a ser demandado administrativa o legalmente es porque sus estudiantes no aprendan, por el resto sí”.
- Integración de conceptualizaciones. Avanzar en coordinar las conceptualizaciones de los modelos de los distintos niveles de liderazgo: directivo escolar; liderazgo docente (Webber and Andrews, 2023); liderazgo intermedio (Hargreaves and Shirley, 2021) y liderazgo de redes de escuelas (Azorín et al., 2019) con su capacidad de agencia y de eficacia colectiva. Especialmente para conocer la trama de influencia que pueden alcanzar entre sí y su incidencia conjunta en los aprendizajes y la equidad escolar. Actualmente, se hace referencia a algunas de estas fuentes de liderazgos valorando capacidades disruptivas más allá de sus efectos, retrocediendo a la figura de líder-héroe que se considera superada.
- Por último, definir requerimientos metodológicos para la investigación, con instrumentos probados y técnicas de recolección y análisis

de datos que repliquen experiencias controladas. Los aspectos metodológicos son intrínsecos al modelo conceptual elaborado.

En síntesis, el liderazgo escolar es un concepto dinámico y versátil que se caracteriza por prácticas críticas comunes, pero varía según el contexto, los perfiles de los actores, y los desafíos de cambio y mejora de la escuela, lo que exige la investigación constante a modo de vigilancia de su efecto certero sobre el aprendizaje de los/as estudiantes. Líneas sostenidas de estudios cuanti-cualitativos, metodológicamente sólidos, que contemplen contextos polarizados y longitudinales, que pongan en evidencia el proceso de enseñanza-aprendizaje y su sensibilidad a las distintas intervenciones, permitirían enriquecer la conceptualización y la complejidad de relaciones en un modelo teórico creciente. También alimentar la teoría desde la perspectiva regional identificando semejanzas y diferencias con los hallazgos realizados en otros territorios. Ello se constituiría en una fuente de conocimiento válida para transferir al desarrollo de políticas y de modalidades de formación y soporte a los/as directores/as y las escuelas.

### Referencias

- AZORIN, C., HARRIS, A. Y JONES, M. (2019). Taking a distributed perspective on leading professional learning networks. *School Leadership and Management*, 40(2-3), 111- 227. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1647418>
- BASS, B. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. Free Press.
- BOSSERT, S., DUWYER, D., ROWAN, B. Y LEE, G. (1982). The instructional management role of the principal. *Educational Administration Quarterly*, 18(3), 34-64. <https://doi.org/10.1177/0013161x82018003004>
- BRIDGES, E. (1967). Instructional leadership: a concept re-examined. *Journal of Educational Administration*, 5(2), 136-147. <https://doi.org/10.1108/eb009614>
- BROOKOVER, W. AND LEZOTTE, L. (1977). *Changes in school characteristics coincident with changes in student achievement*. Michigan State University, College of Urban Development.
- BRYK, A. (2008). *Organizando escuelas para la mejora: marcos teóricos, resultados empíricos y métodos de investigación*. Universidad Católica Argentina.
- BURNS, J. (1978). *Leadership*. Harper and Row.
- CHAPMAN, C., MUIJS, D., REYNOLDS, D., SAMMONS, P. Y TEDDLIE, C. (Eds.) (2015). *The Routledge International Handbook of Educational Effectiveness and*

- Improvement: Research, Policy, and Practice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315679488>.
- COLEMAN, J., CAMPBELL, E., HOBSON, C., MCPARTLAND, J., MOOD, A., WEINFELD, F. Y YORK, R. (1966). *Equality of educational opportunity* (2 vols.). Office of Education, US Department of Health, Education and Welfare, US Government Printing Office.
- DATNOW, A. Y PARK, V. (2014). *Data-driven leadership*. Jossey Bass.
- DAY, C., SAMMONS, P., HOPKINS, D., HARRIS, A., LEITHWOOD, K., HOPKINS, D., GU, Q. Y BROWN, E. (2010). *Ten strong claims about successful school leadership*. National College for Leadership of Schools and Children's Services.
- DEMPSTER, N. (2019). Leadership for learning: Embracing purpose, people, pedagogy and place. En T. Townsend (Ed.), *Instructional leadership and leadership for learning in schools understanding theories of leading* (pp.403-421). Palgrave MacMillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-23736-3>
- DIAMOND, J. Y SPILLANE, J. (2016). School leadership and management from a distributed perspective: A 2016 retrospective and prospective. *Management in Education*, 30(4), 147-154. <https://doi.org/10.1177/0892020616665938>
- DUMONT, H., ISTANCE, D. Y BENAVIDES, F. (Eds.). (2010). *The Nature of learning. Using research to inspire practice*. Centre for Educational Research and Innovation, OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264086487-en>
- EDMONDS, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15-24.
- ERICKSON, D. (1979). Research on educational administration: The state-of-the-art. *Educational Researcher*, 8(3), 9-14. <https://doi.org/10.3102/0013189x008003009>
- Flessa, J. y Weinstein, J. (Eds.). (2018). School leadership in Latin America: New research from an emerging field of study. *Educational Management Administration and Leadership*, 46(2), 179-181 <https://doi.org/10.1177/1741143217751728>
- GOODALL, J. (2018). A Toolkit for Parental Engagement: From Project to Process. *School Leadership and Management* 38(2), 222-238.
- GRISSOM, J., EGALITE, A. Y LINDSAY, C. (2021). *How Principals Affect Students and Schools: A Systematic Synthesis of Two Decades of Research*. The Wallace Foundation. <http://www.wallacefoundation.org/principalsynthesis>.
- GRONN, P. (2010). Leadership: its genealogy, configuration and trajectory. *Journal of Educational Administration and History*, 42(4), 405-435. <https://doi.org/10.1080/00220620.2010.492959>.
- GURR, D. Y DRYSDALE, L. (2018). Leading High Need Schools: Findings from the International School Leadership Development Network, *International Studies in Educational Administration*, 46(1), 147- 156.

- GURR D., DRYSDALE L. Y MULFORD, B. (2005). Successful principal leadership: Australian case studies. *Journal of Educational Administration*, 43(6), 539-551. <https://doi.org/10.1108/09578230510625647>
- HALLINGER, P. Y HECK, R. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research. *Educational Administration Quarterly*, 32, 5-44. <https://doi.org/10.1177/0013161x96032001002>
- HALLINGER, P. Y HECK, R. (2010). Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership and Management* 30(2), 95-110. <https://doi.org/10.1080/13632431003663214>
- HALLINGER, P. Y KOVAČEVIĆ, J. (2019). A Bibliometric Review of Research on Educational Administration: Science Mapping the Literature, 1960 to 2018. *Review of Educational Research*, 89(3), 1-35. <https://doi.org/10.3102/0034654319830380>
- HALLINGER, P. Y MURPHY, J. (1985). Assessing the instructional leadership behavior of principals. *Elementary School Journal*, 86(2), 217-248. <https://doi.org/10.1086/461445>
- HALLINGER, P. Y WANG, W. (2015). *Assessing instructional leadership with the principal instructional management rating scale*. Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-15533-3\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-15533-3_1)
- HARGREAVES, A. Y FINK, D. (2008). *El liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Morata.
- HARGREAVES, A. Y SHIRLEY, D. (2019). Leading from the middle: its nature, origins and importance. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(1), 92-114. DOI <https://doi.org/10.1108/JPC-06-2019-0013>
- HARRIS, A. (2009). *Distributed Leadership: Different Perspectives*. Springer.
- HARRIS, A. Y CHAPMAN, C. (2002). Leadership in schools facing challenging circumstances. *Management in Education*, 16(1), 10-13. <https://doi.org/10.1177/08920206020160010301>
- HITT, D. Y TUCKER, P. (2016). Systematic Review of Key Leader Practices Found to influence Student Achievement: A Unified Framework. *Review of Educational Research*, 86(2), 531-569. <https://doi.org/10.3102/0034654315614911>
- HOPKINS, D. (2013). *Exploding the Myths of School Reform*. Open University Press/McGraw Hill.
- HOUSE, R. (1977). A 1976 theory of charismatic leadership. En J. Hunt y L. Larson (Eds.), *Leadership. The cutting edge* (pp. 189-207). Southern Illinois University Press.
- LEITHWOOD, K. (1992). The move toward transformational leadership. *Educational Leadership*, 49(5), 8-12.
- LEITHWOOD, K. (1994). Liderazgo para la reestructuración de las escuelas. *Revista de Educación*, 304, 31-60.

- LEITHWOOD, K. (2021). A Review of Evidence about Equitable School Leadership. *Education Sciences*. <https://doi.org/10.3390/educsci11080377>
- LEITHWOOD, K., BEGLEY, P. Y COUSINS, B. (1990). The nature, causes and consequences of principals' practices: An agenda for future research. *Journal of Educational Administration*, 28(4), 5-31. <https://doi.org/10.1108/09578239010001014>
- LEITHWOOD, K., DAY, C., SAMMONS, P., HARRIS, A. Y HOPKINS, D. (2006). *Successful school leadership. What it is and how it influences pupil learning*. National College for School Leadership, University of Nottingham.
- LEITHWOOD, K. Y DUKE, D. (1999). A century's quest to understand school leadership. En J. Murphy y K. Louis (Eds.), *Handbook of research on educational administration* (45-72). Jossey-Bass.
- LEITHWOOD, K., HARRIS, A. Y HOPKINS, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership, *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42. <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>
- LEITHWOOD, K., HARRIS, A. Y HOPKINS, D. (2019). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership and Management*, 40(4), 1-18. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- LEITHWOOD, K., LOUIS, K., ANDERSON, S. Y WAHLSTROM, K. (2004). *How Leadership Influences Student Learning*. Wallace Foundation.
- LEITHWOOD K., SUN, J. Y POLLOCK, K. (2017). *How school leaders contribute to student success. The four paths framework*. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-50980-8>
- LEITHWOOD, K., SUN, J., SCHUMACKER, R. Y HUA, C. (2022). Psychometric properties of the successful school leadership survey. *Journal of Educational Administration* 61(4), 385-404. <https://doi.org/10.1108/JEA-08-2022-0115>
- LOUIS, K. S., LEITHWOOD, K., WAHLSTROM, K. Y ANDERSON, S. (2010). *Investigating the links to improved student learning. Final report of research findings*. Wallace Foundation.
- LOUIS, K. S., MURPHY, J. Y SMYLYE, M. (2016). Caring Leadership in Schools: Findings from exploratory analyses. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 310-348. DOI: 10.1177/0013161X15627678
- LUSQUINOS, C. (2019). Prácticas de Liderazgo distribuido y Mejora Escolar. Evaluación de un ciclo de capacitación de directores. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(2), 131-151. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9298>
- LUSQUINOS, C. (2021). *Liderazgo escolar y resultados de aprendizaje en escuelas primarias*. Tesis Doctoral. Universidad [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/700308/lusquinos\\_corina.pdf?sequence=1](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/700308/lusquinos_corina.pdf?sequence=1)
- MACBEATH, J. (2006). A story of change: Growing leadership for learning. *Journal of Educational Change*, 7(1-2), 33-46. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0011-6>

- MACBEATH, J. Y DEMPSTER, N. (2009). *Connecting leadership and learning: Principles for practice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203894644>
- MADDEN, J. LAWSON, D. Y SWEET, D. (1976). *School effectiveness study*. State of California Department of Education.
- MOURSHED, M., CHIJOKE, C. Y BARBER, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. McKinsey y Company.
- MUÑOZ-REPISO, M., MURILLO, F.J., BARRIO, R., BRISO, M., HERNÁNDEZ M. Y PÉREZ-ALBO M. (2001). Aportaciones de las teorías de la organización al nuevo movimiento teórico-práctico de mejora de la eficacia escolar. *Revista Española de Pedagogía*, 59(218), 69-84.
- MURILLO, F. J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e), 11-24.
- MURILLO, F. J. (Coord). (2007). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Convenio Andrés Bello.
- MURILLO, F. J., BARRIO, R. Y PÉREZ-ALBO, M. (1999). *La dirección escolar: análisis e investigación*. CIDE.
- MURILLO, F. J. Y MARTÍNEZ-GARRIDO, C. (2019). Una mirada a la investigación educativa en América Latina a partir de sus artículos. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(2), 5-24. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.2.001>
- PODSAKOFF, P., MACKENZIE, S., MOORMAN, R. Y FETTER, R. (1990). Transformational leader behaviors and their effects on followers' trust in leader satisfaction and organizational citizenship behaviors. *Leadership Quarterly*, 1(2), 107-142. [https://doi.org/10.1016/1048-9843\(90\)90009-7](https://doi.org/10.1016/1048-9843(90)90009-7)
- ROBINSON, V., LLOYD, C. Y ROWE, K. (2008). The Impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674. <https://doi.org/10.1177/0013161X08321509>
- ROWAN, B. (1996). Standards as incentives for instructional reform. En S. H. Fuhrman y J. O'Day (Eds.), *Rewards and reform: Creating educational incentives that work* (pp). Jossey-Bass.
- ROWAN, B., CHIANG, F. Y MILLER, R. (1997). Using Research on Employees' Performance to Study the Effects of Teachers on Students' Achievement. *Sociology of Education*, 70(4), 256-284. <https://doi.org/10.2307/2673267>
- SCHLEICHER, A. (Ed.). (2012) *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st Century: Lessons from around the world*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264174559-en>
- SCHLEICHER, A. (2018). *Primera clase. Cómo construir una escuela de calidad para el siglo XXI*. OCDE-Fundación Santillana. <https://doi.org/10.1787/9788468050126-es>.

- SPILLANE, J. (2005). Primary school leadership practice: How the subject matters. *School Leadership y Management*, 25(4), 383-397. <https://doi.org/10.1080/13634230500197231>
- SPILLANE, J. (2006). *Distributed leadership*. Jossey-Bass.
- SPILLANE, J., HALVERSON, R. Y DIAMOND, J. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational Researcher*, 30, 23-28. <https://doi.org/10.3102/0013189X030003023>
- State of New York. Office of Education Performance Review. (1974). *School factors influencing reading achievement: A case study of two inner city schools*.
- SUN, J. Y LEITHWOOD, K. (2012). Transformational school leadership effects on student achievement. *Leadership y Policy in Schools*, 11(4), 418-451. <https://doi.org/10.1080/15700763.2012.681001>
- TOWNSEND, T. (Ed.) (2019). *Instructional leadership and leadership for learning in schools understanding theories of leading*. Palgrave MacMillan.
- WEBER, G. (1971). *Inner-City Children Can Be Taught to Read: Four Successful Schools*. Council for Basic Education.
- WEBBER, C. Y ANDREWS, D. (2023). *International Perspectives on Teacher Leadership*. AERA Annual Meeting. <https://doi.org/10.3102/2005403>
- YUKL, G. (1999). An evaluation of conceptual weaknesses in transformational and charismatic leadership theories. *Leadership Quarterly*, 10(2), 285-305. [https://doi.org/10.1016/s1048-9843\(99\)00013-2](https://doi.org/10.1016/s1048-9843(99)00013-2)

