



PRÁCTICAS DE LIDERAZGO DIRECTIVO Y RESULTADOS DE APRENDIZAJE. HACIA CONCEPTOS CAPACES DE GUIAR LA INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

*Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE)**

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2009) - Volumen 7, Número 3

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num3/art2.pdf>

Fecha de recepción: 19 de mayo de 2009

Fecha de dictaminación: 17 de junio de 2009

Fecha de aceptación: 17 de junio de 2009

* Este documento es parte del marco conceptual de una investigación en curso sobre liderazgo directivo y resultados de aprendizaje de alumnos en Chile, impulsada por el Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (www.ceppe.cl), Proyecto CIE01-CONICYT. El equipo es dirigido por José Weinstein (Fundación Chile), coordinado por Gonzalo Muñoz (Fundación Chile) y lo conforman Sergio Garay, Andrea Horn, Javiera Marfán, y Mario Uribe (Fundación Chile), Carlos Concha (Universidad Alberto Hurtado) y Paulo Volante (Pontificia Universidad Católica de Chile). La investigación cuenta con la asesoría de Stephen Anderson (OISE, University of Toronto).

1. LIDERAZGO EDUCATIVO Y RESULTADOS DE APRENDIZAJE: EVIDENCIA CONVERGENTE

Recientemente el concepto de liderazgo educativo¹ se ha ido introduciendo como tema en el debate educacional y en la investigación sobre mejoramiento de establecimientos y sistemas escolares. El liderazgo educativo está asociado al desarrollo de ciertas conductas que vinculan directamente a los líderes con la organización, haciendo posible la influencia de la conducción en el comportamiento y en el “sentido” que moviliza a los integrantes de una comunidad escolar (Leithwood y Jantzi, 2000). El liderazgo educativo se caracteriza por dotar de un sentido común a la organización escolar y por influir en el comportamiento de ésta, teniendo como “norte” la mejora de la calidad, que se expresa tangiblemente en los aprendizajes de los estudiantes.² En este sentido, es posible distinguir dentro de las prácticas de los directivos, aquellas que son propias del liderazgo de aquellas que no lo son: mientras que estas últimas pueden considerar ciertas rutinas administrativas asociadas a la dirección de la organización, las primeras ponen el acento en aquella influencia sobre otros que permite avanzar hacia la consecución de metas grupales de carácter educativo (Robinson, 2009). Adicionalmente, es necesario distinguir entre la influencia que proviene del liderazgo de aquella que puede provenir de otros modos de ejercicio del poder en la relación entre quién detenta roles de autoridad y quiénes los de subordinados, como son la fuerza, la coerción o la manipulación. En el caso del liderazgo, los seguidores consideran que la posición del líder y/o sus características personales le asignan el derecho de dirigir los cursos de acción, suele existir una identificación personal con el líder, o al menos se confía en su expertise y, por lo tanto, su influencia es aceptada legítimamente como “lo correcto” (Fay, 1987 en Robinson, 2009).

La relevancia que adquiere el liderazgo directivo radica en que la presencia de ciertas prácticas de dirección escolar tienen un impacto positivo en las condiciones y trabajo de los docentes y, consecuentemente, en los resultados de aprendizaje de las escuelas. Estos efectos, adicionalmente, tenderían a ser más relevantes allí donde son más necesarios, es decir en aquellas escuelas que se encuentran en circunstancias difíciles o en situación de desventaja (Bolívar, 2009). Del mismo modo, el efecto puede darse en sentido contrario: un deficiente liderazgo de los directivos lleva a disminuir el aprendizaje de los alumnos, retrocediendo las escuelas en calidad (Weinstein, 2009).

Aunque de manera indirecta, pues está mediada por el trabajo que los docentes realizan en la sala de clases, el liderazgo directivo tiene impacto en los resultados académicos de los estudiantes. La incidencia que tiene este liderazgo es tal, que se ha planteado que el director sería la segunda variable interna a la escuela más influyente en los resultados de los estudiantes, después de los propios docentes: “sólo la enseñanza en aula influye más sobre el aprendizaje que el liderazgo educativo” (NCSL, 2006)³.

La investigación internacional reciente ha confirmado que el liderazgo es un factor decisivo para el mejoramiento de la calidad de la educación y ha buscado precisar su peso específico. Así Leithwood *et al.* (2004) realizaron una exhaustiva revisión de los estudios realizados en Estados Unidos y Canadá, y

¹ En un sentido más general, “liderazgo” ha sido conceptualizado como la capacidad de ejercer influencia sobre otros individuos, de manera que éstos tomen los principios propuestos como premisa para su actuar. Esa influencia se expresa, en el plano organizacional, en el planteamiento de un “norte” que alcanza consenso y en la capacidad para movilizar a la organización en esa dirección (Leithwood *et al.*, 2006). Así, en una organización, el liderazgo entrega un sentido común al accionar de los miembros, y al funcionar como una guía para el comportamiento, es un mecanismo de gran utilidad para aumentar las probabilidades de comunicación eficaz al interior de la organización (Rodríguez *et al.*, 2007).

² Si bien existen múltiples definiciones de calidad educacional y efectivamente el foco en los resultados de aprendizaje está restringido a lo cognitivo –no considerando otras dimensiones relevantes que deben lograrse en la formación de los alumnos–, tiene el mérito de contar con una métrica de respaldo que permite su adecuado diagnóstico, comparación y monitoreo (UNESCO, 2005)

³ National College of School Leadership (2006). *Seven Strong Claims about Successful School Leadership*. Inglaterra.

concluyeron que los efectos –tanto directos como indirectos– del liderazgo sobre el aprendizaje de los alumnos podían estimarse en un cuarto (25%) del total de impacto que proviene de la escuela (factores intra-escolares). Similar es el efecto que le asignan Waters *et al.* (2003), quienes en función de un meta análisis de más de 70 investigaciones sobre liderazgo directivo y sus efectos en la calidad escolar, afirman que existe una fuerte relación entre aquel y los aprendizajes de los alumnos.⁴

2. EL DEBATE SOBRE LOS ESTILOS DE LIDERAZGO

Desde que cobró dinamismo en la década de los setenta, la investigación sobre la dirección escolar ha estado permanentemente acompañada de la discusión respecto de la eficacia que tendrían distintos estilos de liderazgo educativo para mejorar los resultados de los aprendizajes.

Uno de los primeros tipos de liderazgo para los que se levantó evidencia sólida es el que se denomina *liderazgo instruccional*. Este enfoque enfatiza la importancia del contexto organizacional y ambiental del establecimiento en los resultados de los estudiantes y, dentro de esta relación, considera que el rol que cumple el director es clave (Heck *et al.*, 1991). Este punto de vista, fuertemente vinculado al movimiento de la eficacia escolar⁵, planteó la necesidad de girar desde una propuesta burocrática y centrada en la organización, a un liderazgo más preocupado por la enseñanza y el aprendizaje tanto de los alumnos como de los profesores (Murillo, 2006). De hecho, este vínculo estrecho con la calidad de los aprendizajes es lo que define al liderazgo instruccional. Como plantea Elmore (2008), “podemos hablar ampliamente del liderazgo escolar, incluso basándonos en conceptualizaciones filosóficas, pero la condición necesaria para el éxito de los líderes escolares es su capacidad para mejorar la calidad de la práctica instruccional. Por eso, el liderazgo es la práctica de mejora educativa, entendida como un incremento de calidad y resultados a lo largo del tiempo”.

Uno de los cuestionamientos más clásicos⁶ al enfoque instruccional es que basaría casi toda la influencia del liderazgo en el poder, la jerarquía y los conocimientos del director. Así, se plantea que este tipo de liderazgo no estaría asociado al desarrollo de nuevos liderazgos ni a la creación de capacidades en la organización escolar, lo cual limitaría fuertemente su impacto y sustentabilidad. Para algunos autores, el liderazgo instruccional no habría logrado capturar y adaptarse a los nuevos desafíos de la gestión educacional en particular ni de la gestión organizacional en general, que implicarían tareas mucho más complejas y multidimensionales que hace dos o tres décadas: las nuevas organizaciones se caracterizan por una forma de poder que se ejerce *a través* de la gente, *no sobre* la gente (Leithwood, 1992).

Un enfoque distinto, aunque no excluyente del instruccional, es el que se conoce como *liderazgo transformacional*⁷. En este caso, la escuela –y no el director– es el centro o eje del cambio educativo. Este

⁴ Estos hallazgos han sido recientemente reafirmados por Leithwood, Harris y Hopkins (2008). Los autores plantean que estudios cualitativos sobre escuelas eficaces, muestran la importancia del liderazgo en el aprendizaje de los alumnos mediante la creación de un conjunto de condiciones escolares para facilitar ese aprendizaje. Así mismo, presentan una revisión de estudios cuantitativos entre casi 50 escuelas, realizadas por Hallinger y Heck en 1998, que concluye que el liderazgo explica entre un 5 y un 7% de la varianza de los alumnos entre escuelas en las evaluaciones (esto es al menos un 25% de la varianza total entre escuelas que va de 12% a 20% una vez corregido por las condiciones de entrada de los alumnos).

⁵ El acercamiento al liderazgo instruccional toma mucha fuerza en los años 80, época en la que comienzan a desarrollarse instrumentos para medir el liderazgo de los directivos escolares.

⁶ Recientemente, se ha producido cierto cuestionamiento a la denominación misma de “liderazgo instruccional”, por considerar que éste se asocia con una perspectiva demasiado vertical y dirigista (Lewis y Murphy, 2008).

⁷ K. Leithwood, del Instituto de Estudios en Educación de la Universidad de Toronto, ha sido uno de sus principales impulsores y estudiosos. J. Bass (1985), es quien inicia esta línea de investigación o enfoque.

enfoque releva los comportamientos y prácticas directivos orientados a comunicar una visión motivadora, a expresar altas expectativas sobre el desempeño, proyectar auto confianza y expresar confianza en la capacidad de los seguidores para alcanzar metas, modelar roles y enfatizar los propósitos e identidad colectivos. Esta perspectiva considera que el líder ejerce una poderosa influencia sobre los demás y pone el acento en la relación misma que se establece entre aquel y los seguidores (Leithwood *et al.*, 2006). Se trata entonces de un liderazgo que compromete a la organización⁸, desarrolla nuevos líderes y “genera capacidades”. El supuesto es que una organización no aprenderá mientras se continúe fomentando la dependencia de una persona (Bolívar, 2001). El enfoque transformacional plantea que los cambios complejos y dinámicos de la escuela son mejor enfrentados cuando existe un liderazgo capaz de comprender, incidir y transformar la cultura escolar.

Junto con los enfoques instruccional y transformacional, a lo largo de la historia de investigación sobre este tema han surgido varias otras perspectivas⁹, que más que necesariamente oponerse entre sí, complementan y enriquecen la mirada sobre el liderazgo educativo. En la práctica, nunca los enfoques o tipos de liderazgo se manifiestan en forma “pura”, y más bien tienden a manifestarse combinadamente dependiendo del contexto en el que se desarrollan (Lewis y Murphy, 2008). Esta distinción, muchas veces dicotómica entre liderazgo instruccional y transformacional, también ha sido cuestionada por definiciones que comienzan a tomar fuerza en el ámbito de la investigación educacional, como es el caso del liderazgo “centrado en el aprendizaje” (learning-centred approach). Este enfoque integra la dimensión instruccional y transformacional del liderazgo (Lewis y Murphy, 2008), y puede entenderse como “todo aquel conjunto de actividades que realiza la dirección y que tienen que ver con la mejora de los procesos de enseñanza - aprendizaje que llevan a cabo profesores y alumnos. Esto implica ir más allá de la gestión de las realidades presentes para rediseñarlas en función de dichas metas. En esa medida el liderazgo pedagógico se aboca también a una labor *transformadora*, pues no se limita a trabajar en las condiciones existentes y con las metas dadas, sino en ir las alterando para mejorar la educación y las prácticas docentes” (Bolívar, 2009).

Paralelamente a la discusión sobre los diferentes estilos, el creciente interés sobre el liderazgo educativo ha permitido abrir líneas de desarrollo conceptual e investigativo complementarias. Ejemplo de ello es que cada vez se discute con más fuerza respecto de *quiénes* deben desempeñar las funciones de liderazgo, lo que no sólo tiene una dimensión cualitativa, sino que trae aparejada la pregunta de *cuántos* pueden –o deben- ser y si se trata de personas solo de dentro o también pueden provenir de fuera de la organización escolar. Asociado a estas preguntas es posible encontrar a los estudios sobre liderazgo distribuido, enfocados en la desconcentración de las funciones de liderazgo, para dar paso a que éstas sean compartidas por otros actores del establecimiento y que pueden influir en distintos ámbitos de la organización. Si bien la conceptualización acerca del liderazgo distribuido data de 1954, cuando fue discutida por primera vez por Gribb (Gronn 2008, en Robinson 2009), se ha avanzado en la elaboración conceptual del término especialmente desde fines de los años noventa, y no existen aún muchos estudios que vinculen este tipo de liderazgo con cambios en los resultados de aprendizajes de los estudiantes (Leithwood *et al.*, 2006; Robinson, 2009). El interés reciente que ha despertado, más bien, se basa en las

⁸ Para Rowan (1996), citado en Leithwood *et al.* (2006), el liderazgo transformacional se localiza en las estrategias de cambio educativo para inducir el compromiso organizativo de los implicados.

⁹ El liderazgo transaccional es una de estas perspectivas. Este consiste en coordinar los esfuerzos necesarios para alcanzar el propósito de la organización, lo que se realiza mediante la transacción entre tareas delegadas a los seguidores y recompensas que el líder controla.

ventajas organizacionales de la distribución del liderazgo, en la medida que permite a las escuelas beneficiarse de las capacidades de un mayor número de actores (Leithwood *et al.*, 2006).

En los últimos años se ha venido haciendo un esfuerzo sistemático por comprender el rol de liderazgo que ejercen actores desde otras instancias del sistema educativo. De este modo, se trasciende el espacio de la organización escolar propiamente tal y cobra especial relevancia el papel de dirección que ejerce el nivel intermedio –o meso–, el de los distritos escolares. Éstos pueden vincularse con las escuelas de múltiples formas, no sólo en tanto delimitan parte importante del contexto institucional de los establecimientos escolares, sino que, en muchos sistemas educativos, ejercen un rol fundamental en la toma de decisiones administrativas, estratégicas y curriculares (Anderson, 2006). Por ello resulta de creciente interés analizar el liderazgo directivo que logran ejercer –o no– los superintendentes de educación y otros responsables del sistema escolar a nivel más agregado, viéndose que es un atributo que no solo debe ser exigido al nivel de los directores de escuela. De hecho, cobra fuerza la noción de que las transformaciones educativas exitosas deben basarse en una adecuada articulación de los tres distintos niveles del sistema: el macro (ministerio), el meso (distrito) y el micro (la escuela) (Barber y Fullan, 2005).

Esto no quita que el rol de dirección en los establecimientos también esté modificándose. Políticas recientes, que han alcanzado rápida difusión en ciertos países,¹⁰ plantean la noción del liderazgo sistémico, que trasciende el establecimiento escolar, encontrando asociación con otras unidades educativas y orientándose hacia un objetivo común de mejoramiento. Bajo este marco, es posible que un mismo director apoye el mejoramiento de varias escuelas o que éstas trabajen institucionalizadamente de manera conjunta. Estas iniciativas apuntan, por una parte, a aprovechar las sinergias que puedan surgir de la cooperación entre escuelas, socializando los aprendizajes, y por otra, a promover una responsabilización colectiva por los resultados de los estudiantes de la localidad (o distrito) donde se encuentran inmersas dichas escuelas. En este sentido, el concepto de liderazgo sistémico considera a directores de escuela que asumen la responsabilidad de cumplir roles más amplios a nivel del sistema educativo para asegurar tanto el éxito de la propia escuela como de otras (Hopkins, 2008).

También de introducción reciente, y directamente vinculada a la noción de liderazgo distribuido, se encuentra el desarrollo de la literatura sobre liderazgo sostenible. Este pone el foco en la perdurabilidad del mejoramiento, ya sea en una misma organización escolar, o en el conjunto del entorno local. El concepto de liderazgo sostenible considera que, tanto el director como el sistema escolar, deben facilitar la construcción de aprendizajes y cambios que perduren en el tiempo, lo cual se vincula fuertemente a la generación de liderazgos que se mantengan más allá de las personas individuales. Por una parte, intenta dar solución al problema de lo que suele ocurrir cuando hay recambio de directores, en que muchos de los avances que ha tenido una escuela en su trayecto de mejora se diluyen o directamente se pierden. Dicho en positivo, debe existir una consideración explícita por anticiparse a resolver la sucesión de los líderes, por lo que la formación de otros nuevos debe ser una preocupación permanente de los directores actuales. Otra preocupación debe ser la de generar liderazgo compartido, y no unipersonal, al interior de la propia institución. Así también se garantiza que las prácticas exitosas que se hayan instalado en las escuelas no se pierdan cuando haya un cambio de director. Por otra parte, el liderazgo sostenible enfatiza en la relación que se establece con el entorno escolar. En este sentido, una escuela no debiera enfocarse a concentrar recursos - tanto financieros, como de alumnos talentosos y capacidad de profesores - si es

¹⁰ En el caso de Inglaterra, se solicita a los buenos directores de escuela que destinen un 20% de su tiempo a fortalecer, de distintos modos, a otras unidades educativas (Hopkins, 2008).

que ello se produce a costa de otras escuelas del entorno educacional, generándoles deterioro. De este modo, “el liderazgo y la mejora educativa sostenibles preservan y desarrollan el aprendizaje profundo para todo lo que se extiende y perdura, de forma que no se perjudique a quienes nos rodean y se genere un auténtico beneficio para ellos, hoy y en el futuro” (Hargreaves y Fink, 2006).

En suma, más allá que los distintos enfoques sobre el liderazgo directivo tienen bases teóricas e incluso a veces representan posiciones ideológicas divergentes, es posible visualizar que ellas iluminan ámbitos claves y distintos dentro de la dirección escolar. En este sentido, interesa cómo el liderazgo pedagógico pone el acento en los procesos de enseñanza-aprendizaje; el transformacional hace ver el imprescindible desarrollo de los miembros de la escuela, en especial de los docentes; el distribuido llama la atención sobre los procesos de participación y de desconcentración del poder; el de sistema alerta sobre la necesidad de considerar la acción hacia otras escuelas de la dirección escolar; y el sostenible insiste en que la conducción institucional debe trascender a las personas individuales y proyectarse en el tiempo.

3. VALOR TEÓRICO-METODOLÓGICO DEL CONCEPTO DE PRÁCTICAS DIRECTIVAS (Y SU RELACIÓN CON LOS RESULTADOS ESCOLARES)

La literatura acerca del liderazgo educativo, aún situándose desde diferentes posiciones iniciales, ha sido consistente en la idea de que la influencia del director sobre la mejora de los aprendizajes, se produce a través de determinados comportamientos o prácticas de liderazgo respecto principalmente de los docentes y, secundariamente, de los alumnos y sus familias. Es en función de estas *prácticas* y su vinculación con los resultados académicos que se han realizado gran parte de los estudios en el tema, sobre todo en los últimos 20 años; ya sea intentando medir cuantitativamente sus efectos o mediante la profundidad explicativa que aportan los estudios de casos en escuelas y/o distritos.

Estos antecedentes teóricos y empíricos, que apoyan la relación entre determinados patrones de comportamiento por parte de los directivos escolares y los resultados de aprendizaje, tienen un recorrido importante. Leithwood *et al.* (2006), en base a un riguroso meta - análisis que incluyó la revisión de más de 40 investigaciones publicadas y 140 no publicadas, tanto en el ámbito del liderazgo educacional como también en contextos alternativos, identifican 4 categorías amplias que engloban las prácticas clave para identificar la existencia de un liderazgo exitoso o efectivo. Estas categorías son: i) establecer direcciones; ii) rediseñar la organización; iii) desarrollar personas; y iv) gestionar la instrucción (enseñanza y aprendizaje) en la escuela. Cada una de estas categorías contiene a su vez un conjunto de comportamientos asociados. El Cuadro 1 resume estas 4 dimensiones y las prácticas asociadas a cada una de ellas.

CUADRO. PRÁCTICAS CLAVE PARA UN LIDERAZGO EFECTIVO

Categorías	Prácticas	Definición
Establecer direcciones. <i>Proporcionar un propósito de carácter moral, que sirva de motivación para el trabajo del staff y los incentive a perseguir sus propias metas.</i>	Visión (construcción de una visión compartida)	Identificar nuevas oportunidades para la organización, desarrollando, articulando e inspirando a los demás con dicha visión de futuro. Esto implica establecer valores centrales y alinear al staff y a los alumnos con ellos, de manera que la visión propuesta pueda ser alcanzada.
	Objetivos (fomentar la aceptación de objetivos grupales)	Construir acuerdos sobre las metas inmediatas, de manera de poder ir acercándose hacia la realización de la visión.
	Altas expectativas	Demostrar altas expectativas sobre la excelencia, calidad y desempeño del cumplimiento de las metas propuestas
Rediseñar la organización. <i>Establecer condiciones de trabajo que le permitan al personal el mayor desarrollo de sus motivaciones y capacidades.</i>	Construir una cultura colaborativa	Convocar a la actividad colaborativa productiva cultivando el respeto y confianza mutuos entre aquellos involucrados en la colaboración, siendo confiables los líderes mismos; determinar de manera compartida los procesos y resultados de los grupos; promover la voluntad de compromiso entre colaboradores, fomentando una comunicación abierta y fluida entre ellos y proveer los recursos adecuados para apoyar el trabajo colaborativo
	Estructurar una organización que facilite el trabajo	Ordenar estructuras que son complementarias. Entre las prácticas asociadas a ello, se incluyen la creación de tiempos comunes de planificación para profesores, el establecimiento de estructuras grupales para la resolución de problemas, la distribución del liderazgo en tareas específicas y un mayor involucramiento de los profesores en la toma de decisiones.
	Crear una relación productiva con la familia y comunidad	Cambiar una mirada que mire exclusivamente al interior del establecimiento por una que asigne un rol significativo a los apoderados y que se vincule con la comunidad.
	Conectar a la escuela con su entorno (y sus oportunidades)	Desarrollar contactos que sean una fuente de información y apoyo para el establecimiento, y mantenerlos mediante la interacción periódica (visitas, llamadas telefónicas, correspondencia y asistencia a eventos sociales).
Gestionar la instrucción (enseñanza y aprendizaje) en la escuela. <i>Gestión de prácticas asociadas a la sala de clases y supervisión de lo que ocurre en la sala de clases</i>	Dotación de personal	Encontrar profesores con el interés y la capacidad para profundizar ("llevar más allá") los esfuerzos del colegio.
	Proveer apoyo técnico a los docentes (supervisión, evaluación, coordinación)	Considera el supervisar y evaluar la enseñanza, coordinar el currículum, así como también, proveer los recursos para éste último, para la enseñanza y para la actividad contable.
	Monitoreo (de las prácticas docentes y de los aprendizajes)	Monitoreo y evaluación, principalmente del progreso de los alumnos.
	Evitar distracción del staff de lo que no es el centro de su trabajo	Se busca contrarrestar la tendencia que se genera por la naturaleza de los colegios y por las expectativas de padres, medios, grupos de interés y el gobierno, de llevar al staff a realizar actividades que son incompatibles con las metas propuestas.

 FUENTE: Elaboración propia en base a Leithwood, *et al.* (2006)

La primera de las dimensiones, *Establecer direcciones*, tiene un contenido fuertemente transformacional. Refiere a una serie de prácticas en las cuales el líder se orienta a desarrollar una comprensión compartida sobre la organización, sus actividades y metas, con el objetivo de que las personas que ahí trabajan sientan que realizan su labor en función de un determinado propósito (Leithwood, 2004). Más concretamente, el líder debe proponer y fomentar la adhesión a una visión u objetivos de largo plazo para la escuela; construir acuerdos sobre metas inmediatas que faciliten el camino hacia la consecución de aquella visión; y demostrar altas expectativas respecto de la capacidad de la comunidad escolar para alcanzarla. De acuerdo con Leithwood, esta dimensión se fundamenta en teorías sobre la motivación humana según las cuales quienes se encuentran motivados por metas que los interpelan en lo personal,

que son desafiantes pero a la vez alcanzables, le encuentran un mayor significado a su trabajo, identificándose con él y con su contexto.

Definir la visión (o misión) de la escuela tiene por objetivo generar un marco de unidad que incluya tanto a profesores como a estudiantes y familias. El contenido de las acciones aquí contenidas apunta a la existencia de una visión clara respecto de lo que la escuela busca lograr, guiando a los docentes en el desarrollo de metas, comunicándolas al conjunto de la comunidad (Hallinger y Murphy, 1987) y manteniéndolas permanentemente como foco de atención (Waters *et al.*, 2003).

La función de construcción de una visión y de metas como prácticas de liderazgo relevantes, estaría asociada a la promoción del aprendizaje organizacional en las escuelas. Autores como Silins y Mulford (2007), llevan la idea de visión a un punto más tangible, al señalar que el líder podría, por ejemplo, explicar el contenido de la misión a través de aplicaciones a programas concretos de la escuela o a la enseñanza. De acuerdo con Robinson y Timberley (2007), "la provisión de direcciones en materia educacional y metas" es una dimensión del liderazgo efectivo que ayuda a que los profesores aprendan a mejorar los aprendizajes de los estudiantes. En la medida en que el planteamiento de metas genera una brecha entre lo que se quiere alcanzar y la manera en que las cosas son en el presente, dicha distancia se vive como un descontento constructivo que motivaría el planteamiento de desafíos. Sin embargo, si bien estas autoras vinculan el logro de metas a la existencia de un propósito moral, señalan que no basta con que el líder "hable" de una visión para que se desarrolle un compromiso colectivo hacia ellas. Más bien, para que las metas se asienten en un real compromiso moral, lo que importa son las prácticas concretas que desarrolla el líder (Robinson y Timberley, 2007).

La segunda dimensión que propone Leithwood, consistente en *Rediseñar la organización*, se fundamenta en la idea de que la organización de las escuelas efectivas debe apoyar el desempeño de quienes realizan el trabajo administrativo, profesores y alumnos, mediante una flexibilidad que le permita adaptarse a la naturaleza cambiante del entorno y facilitar así el trabajo de sus miembros (Leithwood, 2004). Las prácticas concretas asociadas a esta dimensión, refieren no sólo a una estructuración que facilite el trabajo, sino también a la creación de una relación productiva con la familia y la comunidad, el establecimiento de contactos con el entorno más amplio de la escuela y, adicionalmente, construir en su interior una cultura colaborativa. Pero también debe protegerse la labor docente. Así Vivian Robinson, luego de una revisión extensa de literatura sobre liderazgo a lo largo de 3 décadas, enfatiza en la necesidad de promover un ambiente de orden y apoyo, protegiendo el tiempo para la enseñanza y aprendizaje por medio de la reducción de las presiones externas, y estableciendo un ambiente ordenado y apoyador, tanto fuera como dentro del aula (Robinson, 2007). Esto es lo que, desde la conceptualización realizada por Heck, Larsen y Marcoulides (1990) se identifica como "governabilidad"¹¹.

En relación directa con la construcción de una cultura de colaboración, Michael Fullan destaca la importancia de potenciar la interacción entre los docentes -en tanto pares- para que la organización logre resultados más efectivos (Fullan, 2007). En este sentido, el propósito compartido (al que se hacía referencia anteriormente) no sólo debe comprometer a los profesores con la organización en abstracto, sino que especialmente con sus iguales. De esta forma, se debe buscar que los docentes no se enfoquen

¹¹ Las prácticas de gobernabilidad que identifican estos autores son: involucrar a los apoderados en el programa de la escuela, proteger al personal de la presión excesiva, involucrar al staff en las decisiones críticas acerca de la enseñanza y permitir que los profesores tengan tiempo de trabajo individual.

solo hacia sí mismos, sino que se interesen por coordinarse y contribuir con el conjunto del grupo¹². En este sentido, Fullan establece una ligazón entre las prácticas de liderazgo para generar una visión y aquellas para construir una cultura colaborativa. El rol que cabría a los líderes, de acuerdo con el autor, sería proveer de dirección a los docentes para una interacción efectiva entre pares.

De manera complementaria a la entrega de direcciones que motiven a las personas con su trabajo, la tercera dimensión de prácticas, *Desarrollar personas*, se refiere a la habilidad que debe tener el líder para potenciar aquellas capacidades de los miembros de la organización necesarias para movilizarse de manera productiva en función de dichas direcciones (Leithwood, 2004). De acuerdo con Leithwood *et al.* (2006), prácticas concretas que componen esta categoría del desarrollo de personas, son la atención y el apoyo individual a los profesores, su estimulación intelectual y la representación de un modelo de alta visibilidad.

En su libro "Leading with teacher emotions in mind", Leithwood y Beatty (2007) explican la relación entre las dimensiones del liderazgo efectivo y las emociones de los profesores. El desarrollo de las personas en la organización se vincularía fuertemente con su auto confianza: aquel trabajador que ha tenido la experiencia de sentirse experto en su trabajo y de hacer las cosas bien, desarrolla una mayor motivación y se preocupará de buscar nuevas maneras de hacer las cosas. En este sentido, para desarrollar a los profesores y motivarlos con su trabajo, el directivo líder debe mostrar una actitud de confianza hacia ellos y hacia sus capacidades, despertando así tanto su iniciativa como una apertura a nuevas ideas y prácticas (Leithwood y Beatty, 2007). Consistentemente, Waters *et al.* (2003) explicitan que una de las responsabilidades propias del liderazgo es demostrar preocupación por los aspectos personales de los profesores.

El desarrollo de personas también puede comprenderse como la incorporación y perfeccionamiento de conocimientos y habilidades que pueden ayudar a los profesores a realizar de mejor manera su labor. El trabajo en una organización caracterizada por un desempeño efectivo, nunca es estático. En medio de cada acción siempre hay un aprendizaje constante, ya sea que se trate de detectar y corregir los errores que se cometen habitualmente, o bien de descubrir nuevas maneras de mejorar. Fullan (2007) destaca la importancia de que el aprendizaje permanente de los profesores se dé de manera contextualizada, insertos en el lugar donde trabajan, lo cual resulta en un aprendizaje más profundo que la asistencia a cursos o programas formales. En este ejercicio, cumple un rol fundamental la existencia de supervisores – o tutores- que estén a cargo de explicar, apoyar, corregir (evitando la formación de malos hábitos), evaluar e ir entregando grados crecientes de responsabilidad a los docentes, en estrecha relación con la dirección de la escuela.¹³

La última de las dimensiones, *gestionar la instrucción*, refiere al alineamiento de los recursos humanos y materiales al interior de las escuelas en función del trabajo de enseñanza (Day *et al.*, 2007; Robinson, 2007). Esta categoría de prácticas apunta a la organización de la enseñanza (Heck, Larsen y Marcoulides,

¹² Fullan (2007) señala que la idea propuesta detrás de la interacción entre pares no incluye a las variantes negativas de ésta, en las que grupos profundamente cohesionados pueden devenir en la uniformidad, socavando las posibilidades de levantar cursos alternativos de acción. Más bien, las interacciones positivas entre pares se producen cuando: a) los valores generales de la organización y los de los individuos se articulan en la forma de una red; b) la información y conocimiento sobre las prácticas efectivas son abiertas y ampliamente conocidas; y c) existen mecanismos para detectar las acciones inefectivas, así como también para consolidar las prácticas efectivas.

¹³ Nótese que los directivos que comparten con su cuerpo docente las experiencias de capacitación, sea dictando los contenidos ellos mismos o bien participando de las instancias conducidas por otros, suelen tener resultados en sus escuelas muy superiores a los que no lo hacen. Esta participación parece estar relacionada con la importancia que el directivo le da a lo pedagógico y a la creencia de la posibilidad de mejora continua en su centro escolar (Robinson, 2007).

1990). Estas pueden ser de carácter formal, como es la supervisión, pero también y quizás más importante, pueden ser informales, como el trabajo conjunto con los profesores para buscar nuevas maneras de mejorar la enseñanza. Las prácticas que se agrupan en esta categoría involucran la dotación de personal; el proveer de apoyo técnico a los docentes mediante la supervisión, evaluación y coordinación; el monitoreo de los aprendizajes y de las prácticas docentes; y el evitar que estos últimos se distraigan de su trabajo con actividades que se alejan de su función principal (Leithwood *et al.*, 2006). Lo anterior requiere necesariamente del conocimiento del currículum (Hallinger y Murphy, 1987) y del uso de la información en la resolución de los problemas actuales y potenciales (Waters *et al.*, 2003).

En la investigación aplicada *The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes*, Day *et al.* (2007) ponen a prueba estos cuatro conjuntos centrales de habilidades y prácticas, logrando confirmar empíricamente su relevancia en el ejercicio de estilos exitosos de liderazgo. Sin embargo, una de las conclusiones que el estudio rescata, es que la importancia relativa de cada una de estas dimensiones de prácticas no es homogénea para todos los establecimientos, sino que adquiere una relevancia distinta dependiendo del grado de desventaja en que se encuentran los colegios, así como también del tipo de enseñanza que impartan.

Pero aún cabe responder a la pregunta acerca de cómo se produciría esta influencia del director, dado que el efecto principal sobre los resultados está mediado por el trabajo que realicen los profesores con los estudiantes al interior de las aulas. De acuerdo con el estudio comisionado por la Wallace Foundation (Leithwood, Seashore, Anderson y Wahlstrom, 2004), el desempeño de los docentes sería una función de sus *motivaciones* y de sus *habilidades*, así como también de las *condiciones* en las cuales desarrollan su trabajo. El rol que cabe al liderazgo directivo pasa por comprometerse y ejecutar **prácticas** que promuevan el desarrollo de estos tres elementos recién mencionados¹⁴. Además, estas motivaciones, habilidades y condiciones de los docentes deben ser incentivadas de manera simultánea, debido a que la evidencia indica que se trata de variables que se afectan mutuamente y, por lo tanto, el descuido en una de ellas puede hacer difícil la consecución de cambios en las demás¹⁵. Las dimensiones propuestas por Leithwood *et al.* (2006), constituyen los sets de prácticas que necesita desarrollar un director para lograr mejorar los tres elementos que integran este modelo de desempeño docente. Cada categoría de prácticas es responsable de promover uno de los componentes de dicha función (aunque estos últimos, por su carácter interdependiente, suponen que los líderes logren articular en su comportamiento las cuatro categorías). Así, la dimensión "Establecer direcciones", comprende un conjunto de acciones que se orientan a promover la *motivación* de los profesores y proveerles las bases para la inspiración en su trabajo. "Desarrollar personas", corresponde al elemento de *habilidades* docentes, ya que las prácticas que ahí están consideradas tienen como objetivo fundamental la construcción de capacidades. Por último, tanto "Rediseñar la organización" como "Gestionar la instrucción", son dimensiones de prácticas que se orientan a mejorar las *condiciones* de trabajo de los docentes, puesto que ambas constituyen conjuntos de comportamientos orientados a generar una situación y contexto favorable a un trabajo más productivo de profesores y alumnos (Leithwood y Beatty, 2007).

¹⁴ Se ha expresado esta performance del docente que tiene incidencia en el aprendizaje de los alumnos en una función, bajo la siguiente fórmula: $P_j = f(M_j, A_j, S_j)$, en las que P es la performance del docente, M es la motivación del docente, A son las habilidades, conocimientos y competencias profesionales del docente, y S son las características del aula y la escuela (Leithwood y otros, 2006).

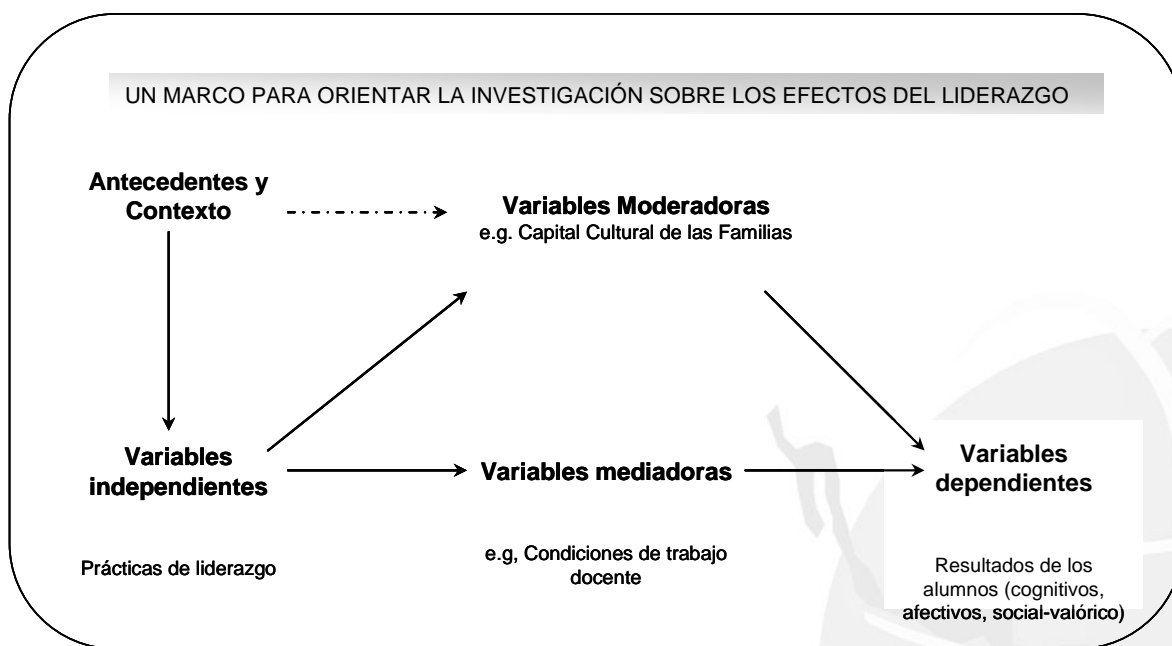
¹⁵ Leithwood y Beatty (2007) señalan que un buen desempeño docente no ocurre cuando se combina alta motivación con baja habilidad, o alta habilidad y baja motivación. Del mismo modo, tampoco se esperaría un buen desempeño cuando hay una alta motivación y habilidades, pero un ambiente de trabajo disfuncional (Incluso sería esperable que este último hiciera decaer los altos niveles iniciales de motivación y habilidad).

De este modo, la motivación y habilidades docentes, así como también las condiciones que enfrentan en la escuela y en la sala de clases, se constituyen en elementos que median la relación entre prácticas de liderazgo y resultados de aprendizaje.

A su vez, las prácticas de liderazgo no se ejercen de manera descontextualizada. La opción de *cuáles* serán aquellas que el director efectúe y *cómo* decida llevarlas a cabo, dependerán de elementos anteriores a la acción misma, que son posibles de distinguir como antecedentes de orden interno y externo (Day *et al.*, 2007). Entre los primeros, adquieren importancia los valores de los líderes, sus procesos cognitivos, motivaciones, sentimientos de auto-eficacia, capacidades, optimismo, conocimientos y experiencia. Los antecedentes externos, en tanto, refieren al contexto escolar. Tradicionalmente se entienden como un conjunto de condicionantes que enmarcan la función de la dirección: la política educativa, que considera tanto el marco institucional como los apoyos dirigidos a las escuelas; los niveles de autonomía con que cuentan los líderes en ámbitos tales como recursos humanos, financieros, definiciones curriculares y políticas estudiantiles; las definiciones de la escuela, como dependencia administrativa, tipo de enseñanza, cantidad de alumnos, presencia de equipo directivo, etc.; y los elementos externos que afectan directamente los resultados, como la caracterización sociocultural de las familias que atiende, entre otras. Aunque se ha estudiado menos son también antecedentes externos significativos la fase de instrucción (primaria o secundaria), el tamaño del establecimiento y el tipo de enseñanza (especializado o no) que imparte.

La relación entre contexto, variables internas, prácticas de liderazgo y resultados de aprendizaje queda representada en el modelo propuesto por Day *et al.* (2007), que integra sintéticamente estas variables. Como ya hemos dicho, la relación entre liderazgo y resultados se presenta de manera indirecta.

Cuadro. Efecto y determinantes del Liderazgo Educativo



FUENTE: Traducido de Leithwood *et al.* (2007)

Este modelo considera la existencia de variables "mediadoras", que sirven de conexión entre la variable independiente "prácticas de liderazgo" y la variable dependiente "resultados de los alumnos". Se trata

de un conjunto de variables relevantes que median la relación entre el liderazgo y los resultados escolares. Estas variables tienen dos propiedades definitorias: 1) están propensas a una fuerte influencia de parte de quienes ejercen roles de liderazgo, y 2) producen, de forma comprobada, mejoras en los resultados de los alumnos.

Una particularidad de este modelo es la incorporación de las variables “moderadoras”, que consisten en factores que pueden servir como alicientes o atenuantes en el efecto que produzca una variable sobre otra. Se trata de características propias del contexto organizacional o social amplio en el que trabajan los líderes escolares, y que interactúan con los demás componentes del modelo cambiando la fuerza e incluso naturaleza de las relaciones entre sus variables. En este sentido, el mismo tipo de comportamiento de liderazgo podría tener resultados distintos sobre los profesores, dependiendo de la edad de estos, sexo, años de experiencia, niveles de estrés, etc. (Day *et al.*, 2007). Ejemplos dados por los autores acerca de variables moderadoras son los antecedentes de contexto (background) de los estudiantes, la locación del colegio, los niveles de confianza al interior de él, el tipo de dependencia, los logros previos alcanzados por los estudiantes, su cultura educacional familiar, la cultura organizacional, la existencia de metas escolares compartidas y de planes y políticas coherentes¹⁶.

Por último, la variable dependiente, “resultados de los alumnos”, considera en el caso de este modelo una definición más amplia que lo obtenido en mediciones de matemáticas y lenguaje. Si bien los resultados de aprendizaje son el principal *output* esperado, los autores hacen referencia a estudios que han tomado como indicador de resultados la participación de los alumnos, su identificación con el colegio, tasas de retención, tasas de asistencia, éxito en el ingreso a la educación superior y empleo productivo.

4. UNA CONCEPTUALIZACIÓN FÉRTIL PARA LA INVESTIGACIÓN SOBRE LIDERAZGO

En síntesis, la evidencia internacional y el desarrollo conceptual indican con claridad que el liderazgo educativo está abierto a múltiples determinantes e influencias, junto con demostrar que dicho liderazgo incide – indirectamente, a través de la generación de condiciones, capacidades y motivaciones del cuerpo docente – en los resultados que obtienen los centros escolares. El desafío de la investigación empírica sobre liderazgo en educación es cuantificar¹⁷ y, sobre todo, cualificar estas interrelaciones, tomando en consideración las particularidades de los docentes, de las escuelas, de los distritos, e incluso de los sistemas educativos nacionales.

Si bien la investigación internacional ha concluido que existe un repertorio de prácticas que son realizadas por la mayoría de los directivos líderes que tienen éxito en sus escuelas (Day *et al.*, 2007), ninguna de las investigaciones ha dejado de desconocer la enorme importancia que adquiere el contexto

¹⁶ Sin embargo, los mismos autores señalan que la mayoría de los estudios acerca del liderazgo escolar suelen no proveer justificación teórica a la selección de sus moderadores, ni miden la magnitud del aumento o disminución del efecto entre variables que es provocado gracias a ellas. Más bien, cumplen un rol de contexto, como variables de control para asegurar similitud entre los colegios, o se las incluye para asegurar que la investigación represente la totalidad del rango de posibilidades en cada una de las variables.

¹⁷ En varias partes del mundo y en particular en América Latina, muy pocos estudios sobre este tema ponen foco en la incidencia o impacto que tiene el liderazgo directivo en el aprendizaje de los alumnos, tema central en la investigación anglosajona, y aspecto clave si lo que se busca es validar a esta variable como un factor determinante en la calidad de la educación y foco de la política educativa.

escolar en las posibilidades de ejercer dichas prácticas y en las formas que estas adoptan¹⁸. Del mismo modo, en la medida en que el efecto entre prácticas de liderazgo y resultados de aprendizaje está mediado por la acción que realicen los profesores, adquieren especial relevancia elementos idiosincrásicos, tales como la cultura profesional docente, la formación inicial o en servicio que se implementa, o bien las condiciones de trabajo en las que éstos se desempeñan. La investigación educacional debe hacerse cargo de estas especificidades nacionales –y a veces incluso regionales– a la hora de responder las preguntas sobre el liderazgo directivo.

Junto con cualificar y contextualizar el análisis sobre el liderazgo educativo, es necesario ampliar la evidencia sobre algunos ámbitos todavía poco explorados. Uno de estos ámbitos corresponde a las características personales de quienes ejercen el rol de líderes escolares. Sus motivaciones, valores, trayectorias (personales y profesionales), formación, modos de relación con la comunidad escolar, entre otras, son variables que influyen en el ejercicio de las prácticas de liderazgo y en las cuales es necesario profundizar desde la investigación. En este sentido, es importante determinar cuáles de estas características son netamente personales y cuales en cambio, de demostrarse asociaciones positivas con prácticas efectivas, podrían ser transferibles a un conjunto mayor de directivos líderes.

El trabajo acumulado también enseña que la discusión sobre los estilos o tipos de liderazgo puede ser de utilidad, sirviendo como guía para la investigación empírica. Es necesario entender cuánto y cómo se manifiestan estos diferentes estilos en distintos contextos – más que basar las investigaciones empíricas en *uno* de estos estilos en particular – y sobretodo recoger los ámbitos de preocupación que subyace a cada uno de estos enfoques. La investigación educacional tiene mucho que aportar todavía en caracterizar los tipos de liderazgo en escuelas que tienen distintos contextos institucionales, distintas historias de mejoramiento, o que atienden a alumnos provenientes de familias con distintos niveles socioculturales. Además de esa descripción “contextualizada”, falta fortalecer la evidencia sobre el impacto que tienen estos distintos estilos de liderazgo sobre los aprendizajes de los alumnos, conocimiento que debiera ir despejando crecientemente algunas discusiones que hoy tienen poco asidero empírico.

En definitiva, conocer mejor el modo en que los directivos logran mejorar los resultados escolares de los alumnos, mediante un conjunto de prácticas de liderazgo que les permiten impactar en el quehacer de los docentes en el aula, será un paso significativo no solo para la investigación educativa: lo será también para la definición de políticas de fomento del liderazgo directivo. Estos resultados empíricos ayudarán a fundar políticas más efectivas, en las que dimensiones tales como la formación de los directivos, la priorización de sus tareas y tiempos, o bien las atribuciones que se les asignan y por las cuáles se les evalúa, se establecerán más por la evidencia y menos por la intuición, la tradición o la ideología.

¹⁸ Así, por ejemplo, la situación de los directivos en la educación pública de Chile es particularmente desfavorable para el ejercicio de este liderazgo, dadas las pocas atribuciones de los directivos; su deficiente sistema de selección, desarrollo profesional y promoción; el escaso status asignado a esta posición; y la recarga cotidiana de tareas burocráticas y administrativas a la que son sometidos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, S. (2006). The School District's Role in Educational Change. *International Journal of Educational Reform*, 15(1), pp.13-37
- Barber, M., y Fullan, M. (2005). Tri-Level Development. *Education Week*, 24(25), pp. 32-35.
- Barber, M. y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mayor desempeño del mundo para alcanzar sus resultados*. Documento de trabajo 41. Santiago de Chile: PREAL.
- Bolívar, A. (2009). Una Dirección para el Aprendizaje. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(1), pp. 1-4.
- Bolívar, A. (2001). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden, promesas y realidades*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (1997). *Liderazgo, mejora y centros educativos*. En Medina, A. (ed.) El liderazgo en educación. Madrid: UNED.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q.; Penlington, C., Mehta, P. y Kington, A. (2007). *The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes*. Interim Report. Nottingham: National College for School Leadership / University of Nottingham.
- Elmore, R. (2008). Leadership as the practice of improvement. En: Pont, B., Nusche, D. y Hopkins, D. (Eds.), *Improving School Leadership*. Volume 2. Paris: OECD.
- Fullan, M. (2008). *The Six secrets of Change. What Best Leaders Do to Help Their Organizations Survive and Thrive*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change. Third edition, Teachers College Press*, London: Routledge Falmer.
- Hallinger, J. y Heck, R. (1998). *Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980 – 1995. School Effectiveness and School Improvement*, 9(2).
- Hallinger, J. y Murphy, P. (1987). *Assessing and Developing Principal Instructional Leadership*. Educational Leadership. EBSCO Publishing.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2006). *El Liderazgo Sostenible. Siete Principios para el Liderazgo en Centros Educativos Innovadores*. Madrid: MINEDUC / Ediciones Morata.
- Heck, R., Larsen, T. y Marcoulides, G. (1990). Instructional Leadership and School Achievement: Validation of a Causal Model. *Educational Administration Quarterly*, 26(2).
- Heck, R.; Marcoulides, G. y Lang, P. (1991). Principal Instructional Leadership and School Achievement: The Application of Discriminant Techniques. *School Effectiveness and School Improvement*.
- Hopkins, D. (2008). *Hacia una Buena escuela, experiencias y lecciones*. Serie Liderazgo Educativo. Santiago de Chile: Fundación Chile y Fundación CAP.
- Leithwood, H. y Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1).
- Leithwood, K. y Beatty, B. (2007). *Leading With Teacher Emotions in Mind*. Corwin Press.

- Leithwood, K.; Day, C.; Sammons, P.; Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership. What it Is and How it Influences Pupil Learning*. Nottingham: National College for School Leadership / University of Nottingham.
- Leithwood, K., Sammons, P., Anderson, S. y Wahlstrom, K. (2004). *How Leadership Influences Student Learning*. The Wallace Foundation. Ontario: Center for Applied Research an Educational Improvement / Ontario Institute for School Leadership.
- Leithwood, K. (2004). *Educational Leadership. A Review of the Research*. Prepared for the Laboratory for Student Success. Temple University Center for Research in Human Development and Education.
- Leithwood, K. y Jantzi, D. (2000). The effects of different sources of leadership on student engagement in school. En: Riley K. y Louis, K. (Eds.), *Leadership for Change and School Reform*. London: Routledge Falmer.
- Leithwood, K. (1991). *The Move Toward Transformational Leadership*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Lewis, P. y Murphy, R. (2008). New Directions in School Leadership. *School Leadership and Management, 28*(2).
- Marzano, R.J., Waters, T. y McNulty, B (2005). *School leadership that works: From research to results*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Murillo, J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4*(4e).
- National College of School Leadership (2006). *Seven Strong Claims about Successful School Leadership*. London: NCSL.
- Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H. (2008). Improving School Leadership. *Policy and Practice, 1*.
- Robinson, V. (2009). *Fit for Purpose: An Educationally Relevant Account of Distributed Leadership. Studies in Educational Leadership, 7*.
- Robinson, V. (2007). School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why. *ACEL Monograph Series, 41*.
- Robinson, V. y Timperley, H. (2007). The leadership of the improvement of teaching and learning: lessons from initiatives with positive outcomes for students. *Australian Journal of Education, 51*(3).
- Rodríguez, D. y Opazo, P. (2007). *Comunicaciones en la Organización*. Ediciones Universidad Católica de Chile, Santiago.
- Silins, H. y Mulford, B. (2007). Leadership and School Effectiveness and Improvement. *International Handbook of School Effectiveness and Improvement, Springer, pp. 635-658*.
- UNESCO (2005). *Educación para todos. El imperativo de la calidad*. Paris: UNESCO.
- Waters, T., Marzano, R. J. y McNulty, B. (2003). *Balanced Leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement*. Working paper. Denver: McRel.