

¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos?

Revisión de la investigación y propuesta

How Educational and Distributed Leadership Improved Academic Achievement?
Research Review and Proposal

Comment un leadership pédagogique et distribué améliore les réussites académiques?
Révision de la recherche et proposition

Como uma liderança pedagógica e distribuída melhora os lucros acadêmicos?
Revisão da investigação e proposta

Fecha de recepción: 8 DE JULIO DE 2010 / Fecha de aceptación: 18 DE AGOSTO DE 2010
Encuentre este artículo en <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/>

Escrito por ANTONIO BOLÍVAR-BOTÍA
UNIVERSIDAD DE GRANADA, GRANADA, ESPAÑA
abolivar@ugr.es

Resumen

El artículo hace una revisión de la literatura y de algunas de las experiencias internacionales más recientes sobre cómo el liderazgo pedagógico constituye un factor relevante en la mejora de resultados de los establecimientos educativos. A su vez, presenta un diseño metodológico de investigación para analizar, por un lado, los factores y variables ligadas al liderazgo pedagógico que ejercen un impacto sobre los aprendizajes del alumnado y, por otro, qué buenas prácticas de liderazgo, no limitadas al equipo directivo, contribuyen decididamente a la mejora de la educación.

Palabras clave autor

Liderazgo para el aprendizaje, liderazgo distribuido, liderazgo y logro académico, revisión de la investigación.

Palabras clave descriptor

Liderazgo educativo, rendimiento académico, motivación en educación, investigaciones.

Transferencia a la práctica

La revisión de las líneas de investigación más potentes sobre el liderazgo tiene, por una parte, unas implicaciones prácticas para los modos de ejercer la dirección de las escuelas, de modo que la organización aprenda a hacerlo mejor. Por otra, señala marcos teóricos y orientaciones sobre dónde se ha de dirigir la investigación sobre el liderazgo educativo en el futuro. El proyecto de investigación presentado quiere modelizar uno de los posibles modos sobre cómo llevar a cabo la práctica investigadora.

Para citar este artículo | To cite this article | Pour citer cet article | Para citar este artigo

Bolívar-Botía, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (5), 79-106.

Key words author

Leadership for Learning, Distributed Leadership, Leadership and Academic Achievement, Research Review.

Key words plus

Leadership Educational, Academic achievement, Motivation in education, Research.

Abstract

The article reviews the literature and some of the latest international experience on how instructional leadership is an important factor in improving school results. Turn presents a research study design to analyze, first, the factors and variables related to educational leadership that have an impact on student learning, and –other– what good leadership practices, not limited to the management team, contribute decisively to the improvement of education.

Transfer to practice

The review of the most powerful lines of research on leadership have on the one hand, some practical implications for the ways to practice school management so that the organization learns to do better. He further remarked theoretical frameworks and guidelines on where it must be conducting research on educational leadership in the future. The presented research project wants to model a possible way on how to conduct research practice.

Mots clés auteur

Leadership pour l'apprentissage, leadership distribué, leadership et réussite académique, révision de la recherché.

Résumé

Dans cet article, on fait une révision de la littérature et de certaines expériences internationales récentes sur la façon comme le leadership pédagogique constitue un facteur essentiel pour l'amélioration des établissements éducatifs. Or, on présente un modèle méthodologique de recherche pour analyser, d'un côté, les facteurs et les variables liées au leadership pédagogique qui exercent un impact sur les apprentissages des élèves et, d'un autre côté, le fait que les bonnes pratiques de leadership, qui ne soient pas limitées à l'équipe directive, contribuent de énormément à l'amélioration de l'éducation.

Transfert à la pratique

La révision des lignes de recherche les plus puissantes sur le leadership a, d'un côté, des implications pratiques dans les façons d'exercer la direction des écoles, ainsi l'organisation apprend à le faire de mieux en mieux. D'autre part, elle montre des cadres théoriques et des orientations pour identifier les lieux de recherche sur le leadership éducatif dans le futur. Le projet de recherche que l'on présente, veut moderniser une des diverses manières possibles de réaliser la pratique de recherche.

Palavras-chave autor

Liderança para a aprendizagem, liderança distribuída, liderança e lucro acadêmico, revisão da investigação.

Resumo

O artigo faz uma revisão da literatura e experiências internacionais mais recentes sobre como a liderança instrutiva constitui um fator relevante na melhora de resultados das escolas. A sua vez se apresenta um desenho metodológico de investigação para analisar, por um lado, os fatores e variáveis unidas à liderança pedagógica que exercem um impacto sobre as aprendizagens do corpo discente; e –por outro– que boas práticas de liderança, não limitadas à equipe diretiva, contribuem decididamente à melhora da educação.

Transferência à prática

A revisão das linhas de investigação mais potentes sobre a liderança têm, por uma parte, uns envolvimento práticos para os modos de exercer a direção das escolas de maneira que a organização aprenda a fazê-lo melhor. Por outra, assinala marcos teóricos e orientações sobre onde se tem de dirigir a investigação sobre a liderança educativa no futuro. O projeto de investigação apresentado quer modelizar um dos possíveis modos de levar a cabo a prática investigadora.

Introducción

La capacidad para el mejoramiento de un establecimiento escolar depende, de manera relevante, de equipos directivos con liderazgo que contribuyan activamente a dinamizar, apoyar y animar su desarrollo, de manera que pueda construir su capacidad interna de mejora.

En este final de la modernidad, las condiciones de ejercicio de la dirección, con distinto grado de incidencia según cada país, están cambiando significativamente (autonomía de escuelas, rendimiento de cuentas, presión por los resultados). Como tendencia general, de un modelo burocrático centrado en la gestión se tiende a una dirección pedagógica, encaminada al incremento de los aprendizajes y de los resultados del centro escolar. En esta situación, un relevante informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE (*Improving School Leadership*) señala “necesitamos contrastar estas tendencias con la práctica y la forma actuales del liderazgo escolar... En muchos países hay una creciente inquietud de que la función de los directores, diseñada para las necesidades de una época diferente, pueda no ser la adecuada para enfrentar los desafíos de liderazgo que las escuelas encaran en el siglo XXI” (Pont, Nusche & Moorman, 2008, p. 27).

Estamos, como dice Bill Mulford (2006), en una “edad de oro” del liderazgo, siendo objeto de una atención sin precedentes. Agotados tanto los modelos de planificación racional de reformas externas como los modelos burocráticos de gestión escolar, se vuelve a confiar en los propios establecimientos y en sus líderes para generar internamente sus procesos de mejora. Si cualquier iniciativa de mejora pasa por lo que suceda en cada escuela y esto depende en gran medida, como factor catalizador, del liderazgo directivo, entonces —como señalan Karen Seashore-Louis y Kenneth Leithwood (2010, p. 7)— “es difícil imaginar un foco de investigación con mayor justificación social que la investigación sobre liderazgo escolar efectivo”.

El cambio en el siglo XXI es crear escuelas que aseguren, a todos los estudiantes en todos los lugares, los conocimientos considerados imprescindibles para insertarse socialmente y para desplegar al máximo sus potencialidades de desarrollo personal. La dirección de la escuela está para hacerlo posible, priorizando sus tareas en esa meta. A su servicio se han de poner la autonomía, los apoyos y recursos suplementarios. Cuando la dirección de la escuela se centra en la gestión de la enseñanza, la responsabilidad por los aprendizajes del alumnado queda diluida; cuando su misión es garantizar el éxito educativo de todo su alumnado, esta responsabilidad es central. La agenda próxima, también en los países iberoamericanos, de acuerdo con las orientaciones reflejadas en la literatura internacional, es pasar de una dirección limitada a la gestión administrativa de las escuelas a un *liderazgo para el aprendizaje*, que vincula su ejercicio con los logros académicos del alumnado y con los resultados del establecimiento educacional.

Por estas razones, el liderazgo educativo o dirección pedagógica de las escuelas se está constituyendo, en el contexto internacional, en un *factor de primer orden* en el mejoramiento de la educación y en una prioridad de las agendas de las políticas educativas. Diversos informes internacionales ponen de manifiesto que el liderazgo marca una diferencia en la calidad del aprendizaje. Así, el *Informe McKinsey* (Barber & Mourshed, 2007) señala que un buen liderazgo escolar es un factor determinante de la calidad de la educación, para lo que se deben seleccionar y formar excelentes directivos. Por su parte, el informe TALIS [*Teaching and Learning International*

Descripción del artículo | Article description | Description de l'article | Artigo Descrição

Este artículo de revisión se enmarca en un proyecto de investigación financiado por el Ministerio de Educación de España. Se presenta una amplia revisión de la literatura internacional y actual sobre cómo el liderazgo pedagógico contribuye a la mejora de resultados de los establecimientos educativos. A su vez se incluye, a modo de sumario, el diseño metodológico de la investigación que se está realizando.

Survey] (OECD, 2009) analiza la relevancia de un liderazgo para el aprendizaje del alumnado, al que dedica un capítulo (Liderar el aprendizaje: liderazgo escolar y estilos de gestión, pp. 189-217) y su incidencia en el profesorado y en el propio establecimiento como organización. Este informe dibuja un mapa de cómo está la dirección en los distintos países, según el liderazgo pedagógico o educativo y el liderazgo centrado en tareas administrativas. En tercer lugar, la OCDE ha decidido intervenir en esta dimensión, por medio de su programa *Mejorar el liderazgo escolar (Improving School Leadership)*, pues —como afirma al comienzo de su estudio— “el liderazgo escolar se ha convertido en una prioridad en las agendas de política educativa de la OCDE y de sus países miembros, dado que desempeña una función decisiva en la mejora de la práctica del aula, las políticas escolares y las conexiones entre las escuelas y el mundo externo” (Pont, Nusche & Moorman, 2008, p. 19), por lo que “los responsables de política educativa necesitan mejorar la calidad del liderazgo escolar y hacerlo viable” (p. 9).

Hasta ahora, por ejemplo, en España y en otros países iberoamericanos como Chile, institucionalmente la dirección escolar ha estado situada con una debilidad estructural y graves limitaciones para diseñar entornos de mejora del aprendizaje de todos los alumnos (Ministerio de Educación, 2007; Mineduc, 2007). En efecto, entre la “lógica de la confianza” y el voluntarismo del profesorado (Elmore, 2000), poco se podía hacer para ir más allá de la contingencia del profesorado con que cuenta cada escuela. Como dicen Jo Blase, Joseph Blase y Dana Yon Phillips (2010), es realmente descorazonador que pervivan estos modos de dirección escolar, “a la luz de la fuerte evidencia de que un liderazgo instruccional es clave en promover, a través de los directivos escolares, la mejora escolar, como segundo factor interno de la escuela, tras la acción docente en el aula” (p. xxiv). Esta asignatura pendiente puede ser iluminada por los resultados que muestran las investigaciones, al proporcionar líneas de acción en las atribuciones y competencias que deban tener los directivos escolares, su formación, su trabajo en los centros según prioridades y los modos de evaluación. Se demanda, pues, una convergencia de la política educativa con las evidencias que la investigación internacional ha puesto de manifiesto (Leithwood, Day, Sammons, Harris & Hopkins, 2006; Seashore-Louis, Leithwood, Wahlstrom & Anderson, 2010).

En sentido general, entendemos como liderazgo escolar “la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela” (Leithwood, 2009, p. 20). Proveer dirección en torno a metas comunes en una organización y ejercer influencia para que el personal se mueva en torno a ellas, en efecto, son las dos funciones defi-

nitivas del liderazgo escolar. Si la labor docente del profesorado es el factor más directamente relacionado con los aprendizajes del alumnado, los directores y directoras pueden crear condiciones y contextos para que los docentes puedan ejercer mejor su trabajo. Por eso, un punto crítico sobre la dirección y organización de establecimientos educativos es qué hace o puede hacer la dirección para mejorar la labor docente del profesorado en su aula y, por consiguiente, el aprendizaje del alumnado (Bolívar & Moreno, 2006). En el referido programa (*Improving School Leadership*) promovido por la OCDE, la mejora del liderazgo escolar pasa por cuatro grandes líneas de acción: (re)definir las responsabilidades; distribuir el liderazgo escolar; adquirir las competencias necesarias para ejercer un liderazgo eficaz; y hacer del liderazgo una profesión atractiva. No obstante, preciso es reconocerlo, en España como en otros países, se presentan un conjunto de retos pendientes a superar para poder acercarnos a estas formas de liderazgo (Bolívar, 2006a).

La investigación sobre las dimensiones del liderazgo

En las últimas décadas han ido “desfilando” distintos “modelos” de liderazgo que, al igual que las modas, pronto han sido sustituidos por los siguientes. Por desgracia, en el ámbito empresarial, del que en más ocasiones de lo debido depende el educativo, el liderazgo se ha convertido en una industria que genera sus propios productos por parte de reconocidos gurús. Así, han ido apareciendo en la literatura distintas denominaciones (carismático, visionario, contingente o situacional, moral o ético, participativo o democrático, instructivo o pedagógico, transaccional, transformacional...). De todas ellas, la principal conceptualización teórica y práctica ha sido el *liderazgo instruccional, educativo o pedagógico*, en la medida en que sitúa la acción del líder en las condiciones organizativas y profesionales que mejoren las prácticas docentes del profesorado y, de este modo, los logros académicos del alumnado. El liderazgo instructivo (*instructional leadership*) se centra en aquellas prácticas que tienen un impacto en el profesorado o en la organización y, de modo indirecto o mediado, en el aprendizaje de los alumnos. Este tipo de liderazgo, que había emergido dentro de la investigación sobre “escuelas eficaces”, se relaciona, en sentido amplio, con todo aquel conjunto de actividades (como supervisión) que tienen qué ver con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto implica ir más allá de la gestión de las realidades presentes para “rediseñarlas” en función de esas metas. En esa medida, el liderazgo pedagógico, en lugar de una dimensión transaccional, conlleva una labor “transformadora”, pues no se limita a trabajar en las

condiciones existentes y con las metas dadas, sino que va alterando aquellas condiciones del centro y del aula para que mejoren la educación ofrecida y las prácticas docentes en el aula (Murillo, 2006).

En cuanto a la investigación, la literatura actual, derivada de los estudios sobre eficacia y mejora de la escuela, ha destacado el papel que desempeña el liderazgo pedagógico en organizar buenas prácticas educativas en los centros y en contribuir al incremento de los resultados del aprendizaje. Tras la práctica docente en el aula, el liderazgo escolar es el segundo factor más influyente en los resultados de los alumnos, pues los líderes efectivos comparten características y prácticas similares (Seashore-Louis, Leithwood, Wahlstrom & Anderson, 2010). Las revisiones de la investigación producida en las últimas décadas (Hallinger & Heck, 1998; Marzano, Waters & McNulty, 2005) señalan que los equipos directivos pueden marcar una diferencia crítica en la calidad de las escuelas y en la educación de los alumnos. Este impacto en la mejora de los aprendizajes de los alumnos se produce indirectamente, mediante su influencia en las condiciones organizativas de la escuela y en la calidad de la enseñanza (Robinson, 2007). Además, la calidad del profesorado puede verse potenciada, a su vez, por la propia acción de los líderes en ese ámbito. Esta capacidad se acrecienta en contextos de política educativa, en los cuales los centros educativos tienen mayor autonomía y, en consecuencia, una mayor responsabilidad por los resultados escolares (Stoll & Temperley, 2009).

El liderazgo educativo sucede, justamente, cuando partiendo de la cultura establecida, sin depender de ella, se induce una dimensión transformacional. Directores escolares que han logrado escuelas altamente efectivas, como muestran Jo Blase, Joseph Blase y Dana Yon Phillips (2010) en su investigación sobre 20 casos, emplean enfoques de desarrollo sistémico para *reorganizar y reculturar* sus escuelas con la meta común de incrementar los resultados y logros académicos. El rediseño organizativo de la escuela requiere que el director cree y mantenga un contexto adecuado para maximizar los esfuerzos de mejora, al tiempo que introduzca nuevos valores, creencias, modos de pensar y hacer en la cultura escolar. En la investigación de David Gurr, Lawrie Drysdale y Bill Mulford (2010), los directivos pueden actuar a varios niveles, siendo la capacidad de la escuela el nivel central que condiciona los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados y, en consecuencia, los aprendizajes del alumnado.

Las dimensiones transformacionales del liderazgo (rediseñar la organización), junto con el liderazgo instructivo o pedagógico (calidad de la educación ofrecida), en los últimos años han confluído en un *liderazgo centrado en el aprendizaje* (del alumnado, del profesorado y de la propia escuela como organiza-

ción). Más específicamente, se entiende como un liderazgo para el aprendizaje (Bolívar, 2010). Esta perspectiva no es un modelo más de los que han desfilado en torno al liderazgo, sino que expresa, en el contexto escolar, la dimensión esencial del liderazgo, cuya relación causal recogen diversas investigaciones (Swaffield & MacBeath, 2009). El informe de la OCDE señala que las responsabilidades del liderazgo escolar han de ser redefinidas para un mejor aprendizaje de los estudiantes, reconociendo que “el liderazgo para el aprendizaje es el carácter fundamental del liderazgo escolar” (Pont, Nusche & Moorman, 2008, p. 10). Una de las tareas centrales de la dirección escolar, hasta ahora entendida en muchos países iberoamericanos como alejada de su ámbito de competencia, es contribuir a mejorar las prácticas docentes y la actuación profesional del profesorado, con el objetivo último del incremento de aprendizajes del alumnado.

Limitarse a la gestión burocrática de los centros escolares, en las condiciones actuales, se está volviendo cada vez más insuficiente. En su lugar, como sucede en otras organizaciones no educativas, se están demandando organizaciones escolares más flexibles, capaces de adaptarse a contextos sociales complejos (Bolívar, 2000). Justamente, de modo paralelo a la crisis de modelos basados en el control vertical y burocrático, se ha perdido la confianza en los cambios planificados externamente para mejorar la educación, por lo que se apuesta por movilizar la capacidad interna de cambio y las dinámicas laterales. En este contexto, el liderazgo —no restringido al equipo directivo, sino compartido o distribuido— ocupa un lugar privilegiado (Harris, 2008). El ejercicio de la dirección como liderazgo se ve, en estos casos, como una práctica distribuida, más democrática, “dispersada” en el conjunto de la organización, en lugar de algo exclusivo de los líderes formales que, justamente, supondría la vuelta al modelo burocrático que se abandona.

Las prácticas de liderazgo han cambiado dramáticamente en las dos últimas décadas. Si bien pueden ser discutibles las formas y usos de la evaluación de centros escolares en función del rendimiento de sus estudiantes, lo cierto es que están incidiendo gravemente en la dirección escolar (Elmore, 2005). Por eso, un liderazgo para el aprendizaje toma como núcleo de su acción la calidad de enseñanza ofrecida y los resultados de aprendizaje alcanzados por los alumnos. De hecho, más allá de resolver los asuntos cotidianos de gestión, los equipos directivos están desarrollando ya nuevas prácticas acordes con las demandas actuales, como pone de manifiesto la investigación.

El liderazgo para el aprendizaje implica en la práctica, al menos, cinco principios (MacBeath & Dempster, 2009): centrarse en el aprendizaje como actividad, crear condiciones favorables para el apren-

dizaje, promover un diálogo sobre el liderazgo y el aprendizaje, compartir el liderazgo, una responsabilización común por los resultados. Se trata, por tanto, de constatar en la práctica cómo se presentan estas dimensiones. La creación de una cultura centrada en el aprendizaje de los alumnos requiere: promover la cooperación y cohesión entre el profesorado, un sentido del trabajo bien hecho, desarrollar comprensiones y visiones de lo que se quiere conseguir.

Los efectos exitosos del liderazgo en el aprendizaje de los alumnos dependerán mucho tanto de las prácticas desarrolladas, como de que el liderazgo esté distribuido o compartido y de sus decisiones sobre a qué dimensiones de la escuela dedicar tiempo y atención. En todos los modelos de liderazgo y de acuerdo con la mayoría de las investigaciones (Leithwood, Seashore-Louis, Anderson & Wahlstrom, 2004; Robinson, Hohepa & Lloyd, 2009), se hace referencia a los tipos de prácticas del liderazgo que tienen un impacto en el aprendizaje de los alumnos. En una excelente investigación, Kenneth Leithwood, Christopher Day, Pam Sammons, Alma Harris y David Hopkins (2006) han descrito cuatro tipos de prácticas de liderazgo que tienen un impacto en el aprendizaje de los alumnos: *establecer una dirección* (visión, expectativas, metas del grupo); *desarrollar al personal*; *rediseñar la organización*; y *gestionar los programas de enseñanza y aprendizaje*. Evidentemente, si el elemento central es el aprendizaje de los estudiantes, se deben rediseñar aquellas estructuras que hacen posible la mejora en el aula, al apoyar y estimular el trabajo del profesorado en clase. En esta medida, los equipos directivos crean condiciones que apoyen la enseñanza efectiva, para lo cual rediseñan los contextos de trabajo y relaciones profesionales, por lo que están llamados a ser líderes pedagógicos de la escuela.

Por su parte, en una extensa revisión de la investigación, Viviane Robinson, Margie Hohepa y Claire Lloyd (2009) han establecido, a partir de sus diversos estudios, cinco dimensiones de prácticas eficaces del liderazgo en la mejora de resultados, que recogemos en la Tabla 1.

Tabla 1
Prácticas eficaces de liderazgo

Prácticas de liderazgo	Significado de la dimensión
Establecimiento de metas y expectativas	Incluye establecer metas importantes y medibles del aprendizaje, comunicarlas de manera clara a las partes, involucrar al personal en el proceso, de manera que se consiga claridad y consenso acerca de las metas.
Obtención y asignación de recursos de manera estratégica	Situar como meta prioritaria los recursos: personas, medios y tiempo. Claridad acerca de los recursos que no se están obteniendo, enfoque coherente y conjunto del mejoramiento escolar, capacidades críticas para obtener recursos.
Planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículo	Implicación directa en el apoyo y evaluación de la enseñanza, mediante las visitas regulares a las aulas y proporcionar formativos y sumativos <i>feedback</i> a los profesores. Poner el foco en la calidad de la enseñanza, en particular en el aprendizaje. Coherencia y alineación entre clases, cursos y diferentes escuelas.

Promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo profesional del profesorado.	Liderazgo que no sólo promueve, sino que participa directamente con el profesorado en el desarrollo profesional formal e informal. Mayor <i>expertise</i> en liderazgo implica mayor influencia.
Asegurar un entorno ordenado y de apoyo	Proteger el tiempo para la enseñanza y el aprendizaje, al reducir presiones externas e interrupciones, con un entorno ordenado dentro y fuera del aula. Relaciones de confianza y normas que apoyan el compromiso.

Fuente: *Elaboración propia.*

Una cierta coincidencia muestra que los líderes han de enfocar las metas y expectativas de la escuela en los aprendizajes de los alumnos, hacer un seguimiento de las necesidades de desarrollo profesional de su profesorado y crear las estructuras, tiempos y espacios que permitan a los docentes colaborar (Seashore-Louis, Leithwood, Wahlstrom & Anderson, 2010).

De acuerdo con estas tareas y prácticas que deban desarrollar líderes instruccionalmente efectivos, se debe configurar la *formación de directivos*, tanto inicial como en servicio. Como señalan Linda Darling-Hammond, Michelle LaPointe, Debra Meyerson y Margaret Terry Orr (2009), necesitamos investigación sobre los programas formativos, cuya efectividad debe ser juzgada por su capacidad para promover la mejora escolar y el aprendizaje de los estudiantes. En su libro, estas autoras recogen ocho programas ejemplares de desarrollo del liderazgo, analizando los modos como operan y sus efectos. Se trata de ver cómo (y bajo qué condiciones) determinados programas formativos contribuyen a construir líderes efectivos. Por su parte, el ya citado informe de la OCDE (Pont, Nusche & Moorman, 2008), señala que:

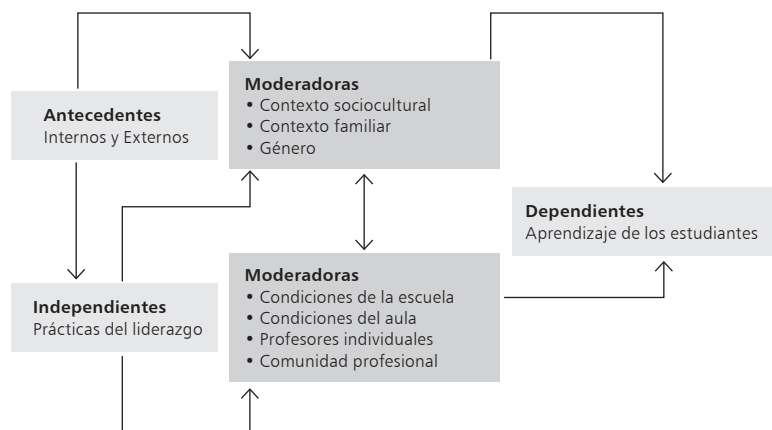
Las prácticas y la evidencia de investigación en los países muestran que es necesario que la provisión de formación de liderazgo específica responda a las funciones y responsabilidades ampliadas del liderazgo escolar. El hecho de que en su mayoría estos directores nuevos tengan experiencia docente no significa que necesariamente cuenten con las habilidades requeridas para dirigir escuelas en este siglo XXI. La práctica del liderazgo escolar requiere habilidades y competencias específicas que pueden no haberse desarrollado con años de experiencia docente únicamente. [...] El desarrollo del liderazgo ha de verse como un continuo, para lo que se debe alentar la capacidad inicial de liderazgo; organizar programas de inducción; y asegurar la formación continua para asegurar las necesidades y el contexto (pp. 140-142).

Investigar los efectos de liderazgo: un marco comprensivo

Necesitamos un marco comprensivo de las distintas variables que pueden incidir en que la acción de los líderes y directivos tenga una incidencia en la mejora de los resultados del alumnado. En una de las investigaciones más potentes desarrolladas (Day, Sammons, Hopkins, Leithwood & Kington, 2008), se entiende que las variables independientes (prácticas de liderazgo) se desarrollan y emergen mediante la influencia de variables antecedentes. Por su parte, las prácticas de liderazgo exitosas se ven relacionadas con un amplio rango de otras variables. Algunas de ellas ejercen un papel *moderador* (incrementan o disminuyen los efectos del liderazgo), otras unen o median las prácticas del liderazgo con el aprendizaje de los estudiantes. El avance de la investigación sobre los efectos del liderazgo supone, como sostienen estos investigadores, reconocer los diversos grupos de variables que entran en juego, así como sus relaciones mutuas.

Las variables *antecedentes* o *contextuales* entendidas en una doble dimensión: (a) en un nivel *externo*, como todo aquel conjunto de factores y variables que enmarcan y condicionan el contexto político y profesional en que ejercen la dirección (política educativa, normativa reguladora, autonomía, recursos, tipo de escuela...); (b) en un nivel *interno*, las variables que condicionan el liderazgo de una persona o equipo concreto en un centro escolar, como las condiciones de trabajo del profesorado y las características del líder (experiencias de desarrollo profesional, procesos de socialización, valores, procesos cognitivos...). No se debe despreciar estas variables antecedentes, como si las prácticas de liderazgo se ejercieran en el vacío. Lo que el liderazgo de equipos directivos pueda hacer depende de lo que le posibilita el contexto.

Figura 1
 Variables intervinientes en el aprendizaje de los estudiantes



Fuente: Reelaboración del autor, a partir de Day, Sammons, Hopkins, Harris, Leithwood, Gu, Brown, Ahtaridou & Kington (2009). The impact of school leadership on pupil outcomes.

Variables *mediadoras*: entre las prácticas de liderazgo y los logros académicos “median” un conjunto de variables, situadas en la escuela y en el aula, que explican la naturaleza indirecta de los efectos del liderazgo. Tienen, por tanto, una influencia significativa en los roles de liderazgo y, a su vez, producen determinadas mejoras en el aprendizaje del alumnado. La comprensión y la promoción de la mejora escolar han ido poniendo de manifiesto las principales: calidad del currículum y de los procesos de enseñanza, cultura escolar y clima del centro educativo, compromiso e implicación del profesorado, capacitación y experiencia, procesos de seguimiento del progreso del alumnado, sentido de comunidad profesional de aprendizaje, procesos de aprendizaje organizativo...

A su vez, hay un conjunto de variables *moderadoras*, que incrementa o atenúa el posible efecto del liderazgo. Son aspectos del contexto organizativo o social en que trabajan los líderes, que —como indica la figura— interactúan con las variables mediadoras y dependientes, para alterar la fuerza o naturaleza que puedan ejercer las prácticas de liderazgo. Así se pueden señalar, a modo de *background*, condiciones socioculturales del alumnado y capital cultural de las familias, situación y tipo de la escuela, metas compartidas, coherencia de planes y políticas... Gran parte de la literatura sobre liderazgo no hace mención de ellas, pero una mejor comprensión de los efectos del liderazgo debe entrar en las variaciones que introducen estas variables mediadoras.

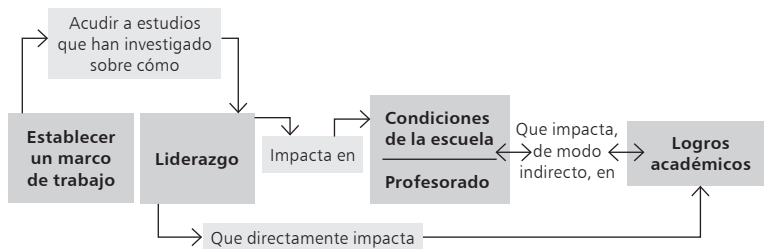
La variable *dependiente*, lógicamente, habla de los resultados o logros académicos del alumnado o del centro escolar como conjunto. La cuestión aquí es si limitarse a una concepción estrecha de resultados (lengua y matemáticas) o —como defendemos— ampliarlos, de modo que comprenda todo aquello que se considera educativamente relevante en la formación de la ciudadanía. Por otra, los resultados de una escuela no se cifran en los obtenidos en pruebas externas, también en el nivel de alumnos que ingresan en educación superior, en la implicación e identificación con la escuela, en la baja tasa de abandono, en la proporción de alumnos con éxito educativo...

El equipo de Kenneth Leithwood ha evidenciado que para mejorar el aprendizaje y los resultados de los alumnos se debe mejorar el desempeño del profesorado. Este desempeño está en función de la motivación y del compromiso, de la capacidad o competencia y de las condiciones en que trabajan. Si bien pueden influir menos directamente sobre las competencias docentes, pueden ejercer una fuerte influencia en las otras variables (motivaciones y compromisos, condiciones del trabajo docente). Cuando los directores ejercían este tipo de liderazgo, mayor influencia tenían en estas variables intermedias del profesorado que, a su vez, condicionan las nuevas prácticas docentes y, en últimas, los resultados de los alumnos.

Los efectos del liderazgo en la mejora de logros académicos

Los efectos estudiados por la investigación se refieren al liderazgo en el contexto anglosajón, con roles y capacidades muy distintas a los que tienen el director o los equipos directivos en España y otros países iberoamericanos. Por otra parte, el liderazgo puede ser situado en el director, distribuido entre el profesorado o una cualidad o propiedad de la organización. De ahí que sea difícil operativizar su impacto en el rendimiento del establecimiento escolar o en los resultados de los alumnos. Por eso, es preciso, en primer lugar, un marco teórico de trabajo que oriente la investigación y la lectura de los hechos. En conjunto, como ha documentado la investigación (Hallinger & Heck, 1998; Marzano, Waters & McNulty, 2005; Leithwood, 2009), hay dos caminos para influenciar los resultados académicos de los alumnos. Uno primero son acciones que directamente inciden en la enseñanza y aprendizaje, como la selección, apoyo y desarrollo profesional del profesorado. Otro son actividades que indirectamente influyen las prácticas docentes, mediante la creación de condiciones organizativas en que la escuela puede más fácilmente llevar a cabo una mejora.

Figura 2
 Vinculación del liderazgo con los logros académicos



Fuente: Reelaboración del autor, a partir de Robinson, Hohepa & Lloyd (2009). School leadership and student outcomes: Identifying what works and why: Best evidence synthesis iteration (BES), 37.

Entre estos modos que inciden indirectamente en los logros académicos se encuentran (Leithwood, Mascall & Strauss, 2009): proveer recursos y desarrollo profesional para mejorar la enseñanza; trabajar directamente con el profesorado en el aula (evaluación, supervisión, asesoramiento); coordinar y evaluar el currículum, la instrucción y la evaluación; hacer un seguimiento de modo regular de la enseñanza y del progreso de los estudiantes; desarrollar y mantener normas compartidas y expectativas con todos los agentes educativos (familia, profesorado, estudiantes).

Las investigaciones que ligan el ejercicio del liderazgo con los logros académicos de los estudiantes, según Kyla L. Wahlstrom (2008), destacan cuatro temas: (i) el *contexto* juega un papel de primer orden para que las prácticas del liderazgo tengan una incidencia u otra; (ii) *las relaciones son multidimensionales, no lineales*, dado que en la práctica no funciona una direccionalidad jerárquica del líder y seguidores; (iii) el *sistema de creencias*, como confianza o sentido de eficacia, es un *mediador clave* de la influencia que el líder pueda jugar en la enseñanza y el aprendizaje; (iv) los *efectos del liderazgo* sobre la enseñanza y el aprendizaje son *indirectos*, dado que no están directamente implicados en las prácticas docentes cotidianas en el aula.

La investigación es consistente sobre los efectos del liderazgo en la mejora de los resultados, si bien esos efectos se ven mediados por las prácticas docentes en el aula (Leithwood & Jantzi, 2008; Leithwood, Seashore-Louis, Anderson & Wahlstrom, 2004; Robinson, 2007; Waters, Marzano & McNulty, 2003). No obstante, Robert J. Marzano, Timothy Waters y Brian A. McNulty (2005), en un metaanálisis de revisión de la investigación en los últimos 35 años, muestran que nunca antes la investigación sobre el liderazgo ha sido tan fuerte, pero también de modo similar se ha demandado que el liderazgo escolar debe incidir en incrementar los logros de los alumnos. En 5.000 artículos de los últimos 30 años, sólo 69 examinan relaciones cuantitativas entre liderazgo y rendimientos académicos de los estudiantes. Philip Hallinger y Ronald H. Heck (1996), en su revisión de estudios cuantitativos de 1980-1995, encuentran sólo 40 estudios que analizan específicamente la relación entre liderazgo escolar y resultados en el aprendizaje de los alumnos. En suma, si bien los estudios sobre el liderazgo escolar destacan que éste es uno de los factores más significativos para el éxito de una escuela, pocos analizan específicamente cómo el liderazgo de la dirección contribuye al incremento de los resultados de la escuela.

Estos investigadores concluyen que, entre todos los factores internos de la escuela, después de la labor del profesorado en el aula, el liderazgo es el segundo factor que contribuye a lo que los alumnos aprenden

en la escuela y explica alrededor del 25% de todos los efectos escolares. Así, Robert J. Marzano, Timothy Waters y Brian A. McNulty (2005) defienden que hay evidencias para establecer, según el nivel de liderazgo ejercido, una correlación de 0,25 entre actuación del liderazgo y niveles de consecución de los estudiantes. Ese mismo porcentaje de un cuarto del total le atribuyen Philip Hallinger y Ronald H. Heck (1996) y Kenneth Leithwood, Karen Seashore-Louis, Stephen Anderson y Kyla Wahlstrom (2004). Además, estos efectos normalmente son más relevantes allí y cuando son más necesarios, es decir, en aquellos centros escolares que se encuentran en circunstancias difíciles o en situación de desventaja. Los líderes generalmente contribuyen al aprendizaje de los alumnos indirectamente, mediante su influencia sobre otras personas o características de su organización. Su éxito depende mucho de sus decisiones sobre a qué dedicar tiempo, atención y apoyo.

Los efectos del liderazgo en el aprendizaje de los alumnos son, normalmente, indirectos, mediante su influencia en la capacitación, compromiso y motivación del profesorado, y en las condiciones de trabajo en la organización. Su éxito dependerá mucho de las prácticas desarrolladas, de que el liderazgo esté distribuido o compartido, y de sus decisiones sobre a qué dimensiones de la escuela dedicar tiempo y atención (Leithwood, Day, Sammons, Harris & Hopkins, 2006). En sucesivas revisiones de la investigación, Philip Hallinger y Ronald H. Heck (1998, 2010; Heck & Hallinger, 2005), particularmente en los estudios cuantitativos que ligan liderazgo y mejora, han distinguido cuatro posibles tipos de modelos causales:

- i. *Modelo de efectos directos*: los rendimientos de los alumnos son una variable directamente dependiente del liderazgo, aun cuando se incluyan otras variables antecedentes (contexto sociocultural, contexto organizativo, etc.). Se corresponde con las primeras conceptualizaciones de liderazgo ("heroico"), en las que lo que pasa en la escuela depende, en gran medida, de la acción del líder. En general, estos modelos han sido abandonados por una perspectiva más colaborativa o distribuida.
- ii. *Modelo de efectos mediados*: el liderazgo tiene el papel de crear un contexto (cultura escolar, organización, desarrollo profesional, prácticas docentes, etc.) que, de modo indirecto y mediado, pueda influir en los niveles de consecución de los alumnos. Por tanto, los cambios que desde la dirección de las escuelas se puedan hacer provocan un efecto "de goteo" sobre las prácticas docentes y aprendizajes de los estudiantes.
- iii. *Modelo de efectos inversos*: los resultados de la escuela (por ejemplo, mejora de los aprendizajes

de los alumnos) afectan el propio liderazgo y la capacidad de mejora. Los cambios producidos en la escuela revierten al provocar un ímpetu para el desarrollo del liderazgo.

iv. *Modelo de efectos recíprocos*: la causalidad es doble, el liderazgo no sólo afecta a otras variables mediadoras en el rendimiento de los alumnos, sino que éste afecta al propio ejercicio de liderazgo. Las variables (liderazgo, capacidad de mejora, aprendizaje de los estudiantes) se influyen mutuamente a lo largo del tiempo.

Mientras los resultados encontrados con el primer *modelo de efectos directos* resultan insuficientes, los del segundo *de efectos mediados* se reseñan en diversas investigaciones que ponen de manifiesto efectos positivos del liderazgo. En el *modelo de efectos inversos*, si bien, de modo explícito, aparece poco en la literatura, los investigadores tácitamente en sus argumentaciones reconocen estos efectos. Por su parte, el *modelo de efectos recíprocos* (iv) es el más extendido: se produce una interacción a lo largo del tiempo entre, por ejemplo, ejercicio de liderazgo y capacidad de mejora.

Con base en estas investigaciones, Rosalind Levačić (2005) construye un modelo causal simplificado de las relaciones entre liderazgo y resultados de los alumnos, que comprenda las variantes mediadoras y los posibles efectos recíprocos. Así podrá tener unos efectos directos en los resultados (al influir vía comportamientos o actitudes) y otros indirectos (mediante su impacto en las prácticas docentes del profesorado). Además, recoge la causalidad recíproca, primero en la medida en que los resultados de los alumnos influyen en el liderazgo, de modo que las prácticas del director respondan a los niveles de consecución de los alumnos. En otra vía similar, las características de los alumnos y su contexto sociocultural pueden condicionar las prácticas de liderazgo.

Bob Witziers, Roel J. Bosker y Meta L. Krüger (2003), en su revisión de 37 investigaciones, concluyen que, si bien hay evidencia de que el liderazgo tiene efectos en los niveles de aprendizaje de los alumnos, éstos son indirectos y pequeños. Otras revisiones, sin embargo, como la de Tim Waters, Robert J. Marzano y Brian McNulty (2003), en este caso de 70 investigaciones, vienen a confirmar las mismas evidencias. Por su parte, Kenneth Leithwood y Ben Levin (2004) apoyan que el ejercicio del liderazgo tiene efectos demostrables en la mejora de la enseñanza, pero para que las evidencias sean más concluyentes es preciso controlar mejor las variables antecedentes, moderadoras y mediadoras en el tiempo y en distintos contextos.

En la referida investigación, en la que han participado algunos de los mejores investigadores en educación (Day, Sammons, Hopkins, Harris, Leithwood, Gu, Brown, Ahtaridou & Kington, 2009), sobre el impacto del liderazgo en los resultados de los alumnos, entienden que los resultados de los alumnos (cognitivos, afectivos, conducta social), dependen, en primer lugar, como variable mediadora, de las condiciones del trabajo docente, cuyo impacto en el aprendizaje se verá moderado por otras variables como el capital cultural de la familia o el contexto organizativo. Una y otra pueden verse influenciadas por quienes ejercen roles de liderazgo, produciendo —de este modo— mejoras en el aprendizaje del alumnado. En particular, la tarea se juega en cómo se puede intervenir en la cultura profesional docente, la formación continua o las condiciones de trabajo del profesorado en modos que favorezcan los objetivos deseados.

En el ámbito iberoamericano, a título de ejemplo, en Chile, un amplio equipo impulsado por el Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Edu-

cación, CEPPE, en unión con la Fundación Chile, está llevando a cabo una investigación sobre liderazgo educativo y resultados de aprendizaje de los alumnos. En el mismo marco teórico citado anteriormente, como paso significativo que contribuya a definir las políticas educativas correspondientes sobre fomento del liderazgo directivo, se quiere “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” (CEPPE, 2009, p. 31).

Este equipo ya ha desarrollado investigaciones en esta misma línea. Paulo Volante en una tesis doctoral (“Influencia de la Dirección escolar en logros académicos de los estudiantes”) había indagado las prácticas de dirección escolar que contribuyen al desarrollo organizativo y profesional y, de este modo indirecto, al incremento de expectativas y a la mejora de los aprendizajes, encontrando una relación positiva. A partir de esta investigación, Volante (2008, p. 210) señala: “los resultados indican que, en las organizaciones en que se perciben prácticas de liderazgo instruccional en la dirección escolar, es posible esperar logros académicos superiores y mayores expectativas respecto a los resultados de aprendizaje por parte de los profesores y directivos”. De modo similar, Sergio Garay (2008, Garay & Thieme, 2008) desarrolla una investigación en el área metropolitana de Santiago de Chile en que relaciona liderazgo, gestión y logros de aprendizaje medidos por la prueba SIMCE.¹ “Los resultados mostraron que las dimensiones de liderazgo transformacional son centrales en el logro de una eficacia escolar y son éstas las que explican las variables de liderazgo y *management*”, lo que explica el 11% de la varianza, afirma (p. 177). Por último, según el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo, SERCE (2008, p. 157), la generación de un clima escolar positivo es el factor asociado al desempeño escolar con mayor poder de predicción de los logros cognitivos de los estudiantes. Resaltan junto a él la importancia de temas como las características de la dirección del establecimiento, la construcción colectiva de una misión institucional y establecer metas asociadas a altas expectativas (Uribe, 2010).

¹ Las pruebas del Sistema de Medición de Calidad de la Educación o pruebas SIMCE evalúan el logro de los Objetivos Fundamentales y los Contenidos Mínimos Obligatorios (OF-CMO) del currículo vigente en diferentes subsectores de aprendizaje. Esta medición nacional anual cubre a los estudiantes de un determinado nivel educacional. Hasta 2005, la aplicación de las pruebas se alternó entre 4 grado básico, 8 grado básico y 2 grado medio. A partir de 2006, evalúan todos los años hasta 4 grado básico y se alternan 8 básico y 2 medio. Desde 2010, evalúan el subsector Inglés en 3 grado medio. Además de las pruebas asociadas al currículo, el SIMCE también recoge información sobre docentes, estudiantes, padres y apoderados con cuestionarios de contexto. Esta información se utiliza para contextualizar y analizar los resultados de los estudiantes en las pruebas SIMCE.

Por su parte, Óscar Maureira, desde su tesis doctoral en 2001 (*El liderazgo factor de eficacia escolar. Hacia un modelo causal*), ha sido uno de los primeros en explorar, en el ámbito iberoamericano, la relación causal entre liderazgo y eficacia (Maureira, 2006). En el marco de la tradición de investigación sobre eficacia escolar, se han asociado variables clave de la mejora con el liderazgo para ver la relación causal que guardan. Así, se confirma que “la colaboración tiene efectos directos sobre la satisfacción y sobre la eficacia percibida” (Maureira, 2004, p. 19).

No obstante, desromantizar el liderazgo

A pesar de la importancia, antes resaltada, de la dirección en la mejora de la enseñanza, no queremos caer en atribuir a la dirección factores causales que no le pertenecen. En este sentido, como dice Richard F. Elmore (2000), resulta necesario *desromantizar el liderazgo*; es decir, dejar de proyectar en él lo que debieran ser buenas cualidades del funcionamiento de la organización; y —en su lugar— abogar por un liderazgo distribuido (*distributed leadership*) entre todos los miembros (Harris, 2008), que contribuya a capacitar al personal en la mejora. El liderazgo —como proclaman propuestas ingenuas, en un salto al vacío— no es la solución a todos los problemas, sino parte de ellos. De modo paralelo es preciso poner el foco de atención, de un lado, en potenciar el liderazgo del profesor (Harris & Muijs, 2004; Lieberman & Miller, 2004); de otro, las escuelas como comunidades profesionales de aprendizaje efectivas (Stoll & Seashore-Louis, 2007). Se trata de generar una cultura escolar robusta, con implicación de todos los agentes (incluida la familia y la comunidad), en un proceso que Sharon Kruse y Karen Seashore-Louis (2008) llaman “intensificación del liderazgo”. Sin construir un sentido de comunidad que valora el aprendizaje poco lejos puede ir el liderazgo.

Precisamente, para no sobrevalorar la labor de los líderes ni confiar ciegamente en el liderazgo como vía expedita para el cambio en educación, conviene advertir, por un lado, que metodológicamente hay dificultades para medir (Witziers, Bosker & Krüger, 2003) los efectos indirectos que, justamente, por estar mediados por la cultura escolar y el trabajo del profesorado, son elusivos o con un grado bajo de correlación. Por otra parte, como señalan Philip Hallinger y Ronald H. Heck (2010, p. 107), “la investigación sugiere que el liderazgo, mientras puede jugar potencialmente un importante papel como conductor para el cambio, es por sí mismo insuficiente para causar la mejora de los resultados del aprendizaje. Con esto en mente, la cultura de la escuela o la capacidad para la mejora educativa se configuran como un objetivo clave para intervenciones sobre el cambio de común acuerdo con esfuerzos para reforzar el liderazgo”.

Richard F. Elmore (2008) ha advertido que una política de presión en el rendimiento de cuentas, mediante la responsabilización de los equipos directivos, por sí misma no posibilitará el incremento de los resultados, a menos que se vea acompañada por una inversión sustancial en el capital humano del profesorado. Es decir, aunque el jefe del establecimiento o la administración educativa presionen para el mejoramiento, éste no sucederá, si no hay un cambio en las prácticas docentes y en los modos de organizar el trabajo. Para saber cuáles son los conocimientos y competencias requeridas en un liderazgo para la mejora, necesitamos otra teoría de la responsabilización. Éste es un asunto que tiene una respuesta institucional. Si es preciso incrementar los resultados de la escuela, recíprocamente, ésta debe ser capacitada para lograrlo, es decir, en su profesorado. De este modo, el liderazgo hace posible que, con los apoyos externos y con los nuevos modos de organizar el trabajo, las prácticas docentes cambien.

Mejorar los resultados de la educación ofrecida por el centro escolar se está convirtiendo en una prioridad cuya responsabilidad no puede recaer de manera exclusiva en la dirección. Se imponen el compromiso y la responsabilidad de todo el profesorado, incluida la comunidad, bajo unas formas de liderazgo compartidas o distribuidas. El liderazgo emerge como una relación, lateral más que vertical, de un grupo de personas que trabajan juntas en torno a metas comunes, como una “comunidad profesional de aprendizaje efectiva” (Bolam, McMahon, Stoll, Thomas, Wallace, 2005). De hecho, la escuela como organización, más que el líder individual, es la unidad más apropiada para pensar la mejora de la educación (Spillane, 2006). Como dicen Alma Harris, Kenneth Leithwood, Christopher Day, Pam Sammons y David Hopkins (2007):

La esperanza de transformar las escuelas mediante las acciones de líderes individuales está desvaneciéndose rápidamente. Líderes fuertes con excepcionales visiones y acciones pueden existir, pero desgraciadamente no llegar a ser un número suficiente como para atender las demandas y cambios de las escuelas actuales. Una conceptualización alternativa es aquella que lo ve como algo distribuido y entendido en términos de actividades compartidas con múltiples interacciones. Se precisan, no obstante, más estudios que muestren los modos en que la distribución del liderazgo es más efectiva para el desarrollo organizacional (p. 345).

En torno al *liderazgo distribuido*, han proliferado diversos estudios en la última década, a partir de las organizaciones que aprenden (Bolívar, 2000). Entre ellos, destacan: James Spillane (2006; Spillane & Diamond, 2007) de la Northwestern University, que ha dirigido un estudio longitudinal sobre el liderazgo financiado por la National Science Foundation, NSF y la Spencer Foundation. En segundo lugar, Alma Harris, como directora y profesora de liderazgo educativo en el London Centre for Leadership in Learning, LCLL, dentro del Institute of Education de la University of London (Harris, 2008; Harris & Muijs, 2004), es una excelente investigadora y prolífica autora en esta temática.

Un liderazgo distribuido

Lejos de una épica heroica y romántica sobre el liderazgo, como dicen Julián López-Yáñez y José Manuel Lavié-Martínez (2010), el liderazgo no depende de una cúspide o primera cadena de mando; por el contrario, en una organización que se mueva suele estar ampliamente distribuido, de modo que los docentes, al trabajar conjuntamente, desarrollan competencias y ejercen apoyo mutuo. Por lo demás, el incremento de responsabilidades y, en especial, el rendimiento de cuentas están llevando a que se precisen más personas que el director, si queremos que una organización funcione bien. Se requiere desarrollar la capacidad de liderazgo de

los demás, cada uno en la parcela en que tenga mayores competencias o intereses, para fomentar formas de trabajo colaborativo y el compromiso del personal en una organización que pretende aprender a hacerlo mejor cada día.

Por esto, el liderazgo distribuido proporciona un nuevo marco conceptual o lente teórica que posibilita reconceptualizar y reconfigurar la práctica del liderazgo en las escuelas (Harris, 2004; Murillo, 2006), en particular mostrando cómo el factor de influencia en la escuela, definitorio de liderazgo, funciona con dispositivos múltiples (interacciones, contextos, focos, fuentes o funciones). El *liderazgo colectivo, distribuido o compartido* equivale, pues, a ampliar la capacidad humana de una organización, con unas relaciones productivas, en torno a una cultura común. “Es una forma de instancia colectiva —comenta Harris— para incorporar las actividades de algunos individuos en una escuela que trabajan por movilizar y guiar a otros profesores en el proceso de mejora de su enseñanza” (Harris, 2004, p. 14). En esa medida está asociado al “liderazgo del profesor” (Lieberman & Miller, 2004).

El poder en las organizaciones, como pone de manifiesto la distribución del liderazgo, es algo complejo, al tiempo que debe tender democráticamente a ser compartido. En este sentido, como señalan Julián López-Yáñez y José Manuel Lavié-Martínez (2010, p. 76), “el liderazgo distribuido no representa algo más cómodo, sino más exigente para los líderes formales. Se requiere que coordinen y supervisen todo ese liderazgo más disperso, que desarrollen capacidades en los seguidores para ejercer ese liderazgo, y que proporcionen la retroalimentación adecuada en relación con los esfuerzos de aquellos”. Más particularmente, de acuerdo con los hallazgos de una investigación dirigida por Kenneth Leithwood (2009), la distribución del liderazgo a otras personas:

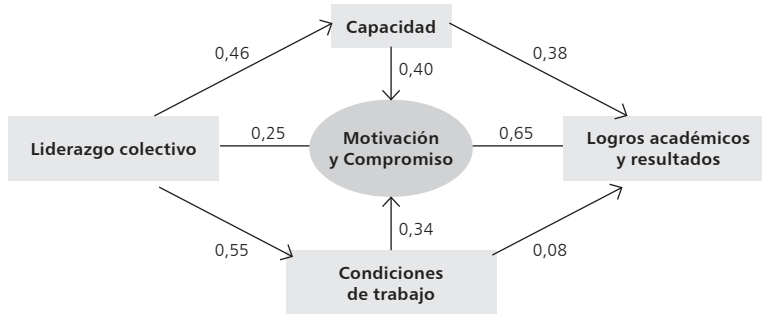
no se traduce en una menor demanda de liderazgo hacia quienes detentan cargos de liderazgo formal. Sin embargo, sí se traduce en una mayor demanda de coordinar quién desempeña qué funciones de liderazgo, desarrollar destrezas de liderazgo en las demás personas y monitorear el trabajo de liderazgo de dichas personas, entregándoles retroalimentación constructiva sobre sus esfuerzos (p. 128).

El liderazgo distribuido, más que un mera forma de descentralizar o dirigir de modo participativo, se inscribe en una organización entendida como “organización que aprende” (Bolívar, 2000) o, más recientemente, como “comunidad profesional de aprendizaje”. Más particularmente una comunidad de aprendizaje efectiva, entendida como la que “tiene la capacidad para promover y sostener el aprendizaje de todos los profesionales de la comunidad escolar con la finalidad colectiva de incrementar el aprendizaje del alumnado” (Bolam, McMahon, Stoll, Thomas, Wallace, 2005, p. iii). De este modo, “los efectos del liderazgo sobre el rendimiento del alumnado se producen, en gran medida, porque el liderazgo eficaz refuerza la comunidad profesional —un entorno particular en el que los docentes trabajan juntos para mejorar su práctica y mejorar el aprendizaje de los estudiantes—. La comunidad profesional, a su vez, es un fuerte predictor de las prácticas de enseñanza que están fuertemente asociadas con el rendimiento de los estudiantes” (Seashore-Louis, Leithwood, Wahlstrom & Anderson, 2010, p. 37).

La investigación ha establecido que el liderazgo ejerce una mayor influencia en aprendizajes de los estudiantes y en la mejora escolar cuando está ampliamente distribuido. No obstante, a pesar de su atractivo, tiene una presencia escasa en las escuelas. Por otra parte, su incidencia mayor o menor depende de las formas y patrones que tenga su distribución

(Leithwood, Mascall & Strauss, 2009). En un estudio sobre cómo el liderazgo colectivo o total (influencia de todas las fuentes) tiene efectos en el profesorado, el equipo de Kenneth Leithwood, haciendo un *path analysis*, representa en la Figura 3 la fuerza de las relaciones entre variables (Leithwood, Harris & Hopkins, 2008).

Figura 3
Efectos del liderazgo distribuido en profesorado y alumnado



Fuente: Reelaboración del autor, a partir de Leithwood, Harris & Hopkins (2008). Seven strong claims about successful school leadership, 34.

Según indica la Figura 3, hay relaciones significativas entre el conjunto de liderazgo y las capacidades del profesorado. Mayor aún es la que mantiene con las condiciones de trabajo percibidas. La menor relación se presenta con la motivación y compromiso del profesorado que, a su vez, es el factor que más influye en los logros académicos. Menor relación tiene la capacidad y más escasa aún las condiciones de trabajo. Unos porcentajes sensiblemente diferentes aparecen en otra investigación (Seashore-Louis, Leithwood, Wahlstrom & Anderson, 2010, p. 26), particularmente en la influencia de las condiciones de trabajo en los logros académicos (de 0,08 a 0,25), mientras es menor la relación de motivación y compromiso con los resultados (de 0,65 a 0,30).

No obstante, hablar de "liderazgo distribuido" es poco significativo, si no se entra en las formas y patrones de distribución: qué tareas se distribuyen, niveles de distribución y de acuerdo con qué patrones (Leithwood, 2009; Maureira, 2008). Entender la distribución de liderazgo en cada escuela precisa explorar qué actuaciones están asociadas con prácticas de liderazgo, cómo se relacionan con las fuentes del liderazgo (en particular con la dirección) y cómo se ejercen en relación con dimensiones clave en la mejora escolar. Razonablemente podemos pensar, como constata la investigación, que en unas estructuras organizativas similares los directores pueden establecer los roles de liderazgo e implicar a otros en la distribución del liderazgo en muy diferentes maneras. Por eso, conviene estudios de caso que ejemplifiquen cómo en cada organización se distribuye el liderazgo.

Tanto un liderazgo distribuido, como la comunidad profesional de aprendizaje en que se inscribe, requieren unas condiciones internas y externas, para eliminar las barreras que lo impiden y establecer estímulos, que pudieran posibilitar el liderazgo referido. Así, favorecer estructuras organizacionales horizontales, lejos de estructuras rígidas o jerárquicas, posibilita el liderazgo distribuido, por medio de equipos, comisiones o departamentos. Como dice el informe de la OCDE (Pont, Nusche & Moorman, 2008, p. 98), es preciso alentar la distribución del liderazgo:

entre diferentes personas y en estructuras organizacionales puede ser una manera de superar las dificultades de las escuelas contemporáneas y mejorar su eficacia. Éstas pueden fortalecer la administración y la planificación de la sucesión. Puede haber diferentes opciones para distribuir el liderazgo, de maneras más formales a maneras más informales y éstas necesitan organizarse, reconocerse y recompensarse en diferentes formas (p. 98).

Investigar el liderazgo en el contexto español: un proyecto de investigación

De acuerdo con lo anterior, los desafíos centrales en la investigación sobre liderazgo escolar, como tematiza el Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE, 2009), son los siguientes:

1. *Cuantificar* este fenómeno: en términos de su efecto en los procesos y resultados escolares, además de valorar el impacto de los distintos modos de ejercer el liderazgo (Seashore-Louis, Leithwood, Wahlstrom & Anderson, 2010).
2. *Cualificar* el liderazgo directivo: características básicas, prácticas de liderazgo exitosas, modo en el que se ejerce la influencia de los líderes y formas y estilos predominantes.
3. *Contextualizar* el análisis del liderazgo: tomando en consideración particularidades de docentes, escuelas y sistemas educativos (liderazgo como variable dependiente).

En este apartado final, queremos ejemplificar cómo el marco teórico anterior puede aplicarse en la investigación empírica. En nuestro caso, estamos comenzando un Proyecto de Investigación I+D² en el que queremos investigar cómo el liderazgo pedagógico sea un factor de primer orden en la mejora de logros académicos. En España, además, es especialmente oportuna, una vez que las nuevas orientaciones legislativas potencian el liderazgo pedagógico de la dirección, abandonado el perfil administrativista y de gestión que, de modo predominante, ha tenido hasta ahora. Así, la Ley Orgánica 2 de Educación del 3 de mayo de 2006 establece, por un lado, un nuevo modo de selección, atribuciones y competencias de los directores y directoras; por otro, introduce (art. 132) como novedad, entre las competencias del director, “ejercer la *dirección pedagógica*, promover la innovación educativa e impulsar planes para la consecución de los objetivos del proyecto educativo del centro”. A su vez, las leyes y normativas derivadas de las Comunidades o Regiones con autonomía en educación, están reflejando

estas nuevas orientaciones de liderazgo pedagógico, con distinto grado de incidencia.

De modo específico, como *hipótesis de partida*, hemos establecido las siguientes:

1. Los centros educativos cuyos equipos directivos muestran un *alto liderazgo obtienen mejores resultados*. Esta hipótesis nos conduce a emplear una metodología cuantitativa, junto a resultados en pruebas de evaluación externas existentes en España. También se tendrán presentes otras variables antecedentes de contexto: imagen del centro, implicación de las familias y demandas de escolarización.
2. Es posible delimitar un repertorio común de *buenas prácticas de la dirección escolar* que crean un contexto para un mejor trabajo del profesorado y, conjuntamente, de todo el establecimiento educativo, compartidas por otros miembros del equipo docente, como una cualidad de la organización.
3. El *liderazgo pedagógico* ejerce una mayor influencia en la mejora de la educación cuando está ampliamente *distribuido y compartido*: liderazgo del profesorado y las comunidades profesionales de aprendizaje. Se trata de constatar esta hipótesis, en particular centrados en qué pautas y estructuras lo favorecen, al contribuir a una mejora significativa de la acción educativa del centro escolar.

De este modo, se pretende generar un conocimiento educativo que contribuya a potenciar la dirección pedagógica de los establecimientos educativos, en particular centrada en los Institutos de Secundaria. El grupo de investigación que dirijo parte de que es posible encontrar un conjunto de acciones exitosas de la dirección escolar que crean un contexto para un mejor trabajo del profesorado. Por otra parte, más allá del equipo directivo, se quiere mostrar las formas de liderazgo distribuido, en particular por medio del liderazgo del profesorado y las comunidades profesionales de aprendizaje. Esto conduce, por una parte, a emplear una metodología cuantitativa con cuestionarios a directivos, profesorado y alumnos. A partir de los resultados, se articula un estudio multicaso (*multicase study methodology*) para recabar datos procedentes de entrevistas con la dirección, el equipo directivo y el profesorado, junto a las observaciones de tareas y cultura escolar, puesto en relación —a su vez— con los resultados previos del cuestionario y otros datos procedentes de evaluaciones externas.

2 El Proyecto EDU2010-16131, que coordino como investigador principal, pertenece al VI Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica del Ministerio de Innovación y Ciencia, y ha sido seleccionado para financiarlo en la convocatoria competitiva pública de 2009 (Resolución 30 de diciembre). Tiene una vigencia de tres años (2010-13).

Objetivos

Los objetivos de este proyecto, de modo general, son dos: constatar en qué grado y modos el liderazgo de los equipos directivos ejerce un impacto sobre los aprendizajes de los alumnos; y qué buenas prácticas de liderazgo en los Institutos de Secundaria, no limitadas al equipo directivo, contribuyen decididamente a la mejora de la educación. En el marco teórico anterior, se pretende generar conocimiento educativo susceptible de potenciar prácticas de liderazgo requeridas para crear condiciones y estructuras que posibilitan impactar positivamente en los aprendizajes de los estudiantes. Estos objetivos se concretan en los siguientes:

1. Analizar y determinar *factores y variables que ejercen un impacto en la eficacia del centro escolar* (rendimiento académico del alumnado) y, entre ellos, en especial la influencia de la dirección escolar de los Institutos de Secundaria. Este objetivo se especifica en:

- Estudiar, entre los factores que condicionan la formación y el rendimiento del alumnado, en especial el papel que representa la dirección escolar.
- Analizar los rendimientos escolares de los alumnos y alumnas de los Institutos de Educación Secundaria, en este caso de Andalucía, en relación con el liderazgo pedagógico de sus respectivos establecimientos.
- Valorar el grado de intervención de las variables estudiadas en los resultados de los institutos.
- Elaborar una radiografía de la dirección escolar, estableciendo las variables que condicionan el modelo actual y aquellas otras que, en sentido transformativo, construyen contextos favorables a la mejora de la acción docente.
- Contrastar en España la tesis de que el liderazgo de la dirección es el segundo factor, después de la acción docente del profesorado, en la mejora de la acción educativa del centro (Day, Sammons, Hopkins, Leithwood & Kington, 2008).

Entendemos como “resultados” del centro escolar, en esta primera dimensión cuantitativa, en primer lugar, los niveles alcanzados en la adquisición de aprendizajes básicos y el grado de éxito educativo (es decir, desde el lado anverso, nivel de fracaso escolar en este nivel educativo). En un sentido más amplio, se incluyen también dimensiones como tasas de idoneidad, identificación con el centro escolar, participación de los alumnos, satisfacción de las familias, etc. Además, en la dimensión cualitativa de la investigación, se in-

cluirán aspectos y factores que amplíen los indicadores de rendimiento del mero logro académico.

2. Delimitar el repertorio de *buenas prácticas* que emplean los directivos exitosos para influir, de modo mediado, en los resultados de aprendizaje y, en segundo lugar, cómo las modulan y adecúan en función de la situación o contexto. Este objetivo se desglosa y concreta en:

- Describir las formas y prácticas de liderazgo requeridas para crear condiciones y estructuras que posibilitan que los equipos directivos y otros líderes tengan su impacto en los aprendizajes de los estudiantes.
- Analizar los modos como se establece una dirección común con visión de futuro en función del Proyecto de Dirección y del Proyecto educativo.
- Describir, en cada caso, motivaciones, trayectorias (personales y profesionales), formación y modos de relación con la comunidad.
- Identificar *procesos* que fortalecen y mejoran la gestión, como base para un mejor ejercicio de la labor educativa del centro.
- Organización de *tiempos y espacios* para el aprendizaje del profesorado: compartir conocimientos, toma de decisiones basadas en datos, intercambio de la propia práctica, tiempos para el diálogo común, reflexión y revisión conjunta de experiencias, que faciliten una cultura colaborativa.
- *Interacción y relación con agentes externos*: compromisos y relaciones con las familias y la comunidad local, los servicios sociales y los otros agentes o instituciones, y con otros centros educativos de su zona para apoyo e intercambio mutuo.
- Niveles de *coordinación del currículum y su supervisión*: papel activo del Equipo directivo con otros órganos de coordinación pedagógica, innovación, equipos docentes.
- *Dirección estratégica* y diseño de planes y metas para verificar el progreso, con acciones de seguimiento de resultados y evaluación, centradas en el progreso de los alumnos, para promover una responsabilización común por los resultados.

3. Dada la influencia indirecta del liderazgo en los logros académicos, *describir y analizar cómo incide en las motivaciones, habilidades y condiciones del trabajo de los profesores, que a su vez afectan los resultados de los estudiantes* constituye un objetivo. En este punto se trata de entrar

en la dimensión de las prácticas docentes y su relación con el liderazgo, como las siguientes:

- Describir, en cada caso, la *cultura profesional docente*, la formación (inicial y en servicio), que crea una “cultura escolar” propia de cada centro y lo que el equipo directivo hace para su cambio o transformación.
- Analizar los conocimientos, motivaciones, competencias, habilidades y conductas que, en su caso, el profesorado despliega y que aseguran un buen desempeño dentro del centro.
- Condiciones de trabajo que posibilitan un desarrollo de motivaciones y capacidades del personal, facilitan el trabajo y la mejora de la práctica docente.
- Dimensión *emocional* del liderazgo sobre el profesorado: modos de motivar al profesorado, actitud de confianza y apoyo hacia ellos y sus capacidades, para promover su iniciativa y apertura a nuevas ideas y prácticas, compromiso con lo que hacen.

4. Indagar y contrastar la tesis de que el liderazgo escolar tiene una *influencia mucho mayor cuando está ampliamente distribuido* entre equipos directivos, profesorado, familias y estudiantes. En este objetivo, se trata de verificar la posible relación positiva entre el aumento de la distribución de roles y responsabilidades de liderazgo y la mejora continua de los resultados de los alumnos. A su vez, supone analizar en cada centro escolar las formas de distribución para atender a un conjunto de dimensiones: formas de distribución según el lugar que ocupan en la organización, grado de coordinación e interdependencia, relación entre el poder y la autoridad de cada liderazgo con la asunción de las correspondientes responsabilidades y los estímulos para la distribución del liderazgo. Más ampliamente, se pretende analizar la cultura escolar de trabajo conjunto, la planificación de reuniones, el liderazgo en cada una de las reuniones, etc. En particular, nos importará en cada uno de los centros seleccionados, objeto del estudio de caso:

- Describir y valorar las formas como se presenta la *distribución del liderazgo* en el equipo directivo, jefes de departamento y, más ampliamente, entre el profesorado.
- Modos y estrategias para sacar provecho y extraer el potencial de liderazgo existente entre todo el personal del centro educativo.
- Redes de interdependencia vertical y horizontales que generan una dinámica de mejora,

centradas en las demandas y aprendizajes del alumnado.

- En el conjunto de establecimientos escolares, realizar un análisis comparativo, sobre formas de distribución (o no distribución) que son más eficaces que otras.
- Analizar modos como se promueve la participación activa de todos los sectores (familias, municipio) para incrementar los aprendizajes y educación del alumnado.

Diseño metodológico

La investigación actual sobre el liderazgo y sus efectos se ha ido ampliando y enriqueciendo metodológicamente en las últimas décadas (Heck & Hallinger, 2005). Por la complejidad que ha ido adquiriendo, se precisa un amplio rango de técnicas de investigación, para combinar más ampliamente una metodología de corte cuantitativo con una cualitativa (*mixed methods*), que proporcionen un apoyo mutuo al servicio de una mejor comprensión de los efectos del liderazgo. En una investigación paralela, Christopher Day, Pamela Sammons y Qing Gu (2008, p. 331) justifican la conjunción de metodologías cuantitativas y cualitativas en la medida en que “la integración conceptual y metodológica puede posibilitar una comprensión con sinergia mutua que aporte claves más ilustradas y robustas que si se hubiera empleado una sola orientación metodológica”. Esta combinación está, además, justificada por los objetivos mismos de la investigación: importan los resultados obtenidos por cada centro escolar, pues la tradición de investigación sobre eficacia escolar ha hecho sustantivas aportaciones en la recogida de datos y análisis desde el punto de vista cuantitativo; pero ha sido justamente criticada por no explicar cómo los procesos desarrollados y las condiciones internas de cada centro escolar pueden afectar esos resultados y explicar el valor añadido (*value added*) aportado (Sammons, 2007). Karen Seashore-Louis, Kenneth Leithwood, Kyla L. Wahlstrom y Stephen E. Anderson (2010) también emplean una combinación de métodos cuantitativos y cualitativos en su investigación.

Empleamos, por eso, en primer lugar, un estudio cuantitativo, de acuerdo con el objetivo 1. Nos basamos, en la construcción de cuestionarios, en la tradición de la investigación sobre Eficacia Escolar, que ha aportado bases para ir consolidando un modelo (Murrillo, 2005; Townsend, 2007), que incluye *variables de contexto*, como las características del centro escolar y del entorno; *variables de entrada*, como las condiciones familiares, los resultados académicos de estudios anteriores, las expectativas del alumno y su familia, etc. En las *variables de proceso* están todas aquellas que tienen que ver con la acción docente en el centro y el aula, el papel de los diferentes estamentos del cen-

tro, en especial la dirección escolar, los departamentos, la existencia de metas comunes, la coordinación y la visión compartida. Igualmente, situaremos en este gran apartado todas las variables que tienen que ver con la enseñanza-aprendizaje del alumno.

Siguiendo un proceso de “triangulación secuencial”, empleado en otras ocasiones (Bolívar, Fernández & Molina, 2005); además de determinar esas variables y los rendimientos de los institutos seleccionados, basándonos en los resultados obtenidos en el cuestionario, se realizarán entrevistas en profundidad de los participantes seleccionados en el estudio de caso, que permiten indagar las principales dimensiones ligadas a una mejora de los resultados desde la perspectiva del liderazgo en el centro escolar. Dado que el liderazgo es siempre contextual y contingente, los estudios de caso pueden evidenciar aquellas prácticas de liderazgo con efectos en la mejora. La investigación internacional ha mostrado que, aun cuando hay un repertorio de prácticas que son realizadas por la mayoría de directivos líderes que tienen éxito en las escuelas (Day, Sammons, Hopkins, Harris, Leithwood, Gu, Brown, Ahtaridou & Kington, 2009; Robinson, 2007; Seashore-Louis, Leithwood, Wahlstrom & Anderson, 2010), el contexto es determinante en las posibilidades de ejercerlas y en la forma que éstas adoptan. En particular, importan los valores, estrategias y competencias del liderazgo, los factores moderadores (capital cultural del alumnado y familias, cultura organizativa, contexto de la escuela) y mediadores (procesos de enseñanza-aprendizaje, compromiso del profesorado, etc.). Conviene, igualmente, en el caso de cada participante entrevistar a otros colegas, que puedan proporcionar su percepción de los modos de ejercicio del liderazgo.

Se utilizará una metodología de estudio multicaso (*multicase study methodology*) para conjuntar datos sensibles contextualmente procedentes de entrevistas con la dirección, el equipo directivo y el profesorado, junto a las observaciones de tareas y cultura escolar, puesto en relación —a su vez— con los resultados previos del cuestionario y otros datos procedentes de evaluaciones externas. Los estudios de caso proporcionan las percepciones, modos de actuar y una oportunidad de descubrir las causas por “la intuición, el descubrimiento y la interpretación” (Merriam, 1988, p. 10), dado que la realidad social es construida por las personas involucradas en la situación. Como dicen Christopher Day, Pam Sammons, David Hopkins, Kenneth Leithwood y Alison Kington (2008): “este enfoque de mezcla de métodos nos parece proporciona un conjunto de datos apropiados y suficientes referidos al liderazgo y sus prácticas a ser recogidas y analizadas dentro de un modelo coherente, fundamentado empíricamente y teóricamente robusto sobre las relaciones que mantienen un liderazgo escolar efectivo y resultados de los estudiantes” (p. 19).

En la investigación llevada a cabo por Jo Blase, Joseph Blase y Dana Phillips (2010), los autores realizan una serie de entrevistas en profundidad a 20 directivos escolares designados por las autoridades educativas y reconocidos por otras instancias como directores que consiguen altos resultados en sus respectivos establecimientos educacionales. Se trata de ver cómo cada uno ha sobrellevado las ineludibles responsabilidades administrativas para crear una escuela instruccionalmente efectiva. Una vez analizadas, unas entrevistas subsiguientes servirán para contrastar categorías, clarificar áreas de ambigüedad y explorar relaciones entre categorías emergentes.

Obtención y análisis de datos cuantitativos

Como primera tarea se deben determinar las variables a estudiar y elaborar los dispositivos (cuestionarios, guiones de entrevistas) para la obtención de datos. Los estudios y modelos de eficacia escolar proporcionan una buena base para seleccionar las variables de mayor interés y las que se han estudiado en investigaciones precedentes (Seashore-Louis, Leithwood, Wahlstrom & Anderson, 2010). En particular, las clasificaremos, según ha llegado a ser común (Teddlie & Reynolds, 2000) en Contexto, Entrada, Proceso y Producto (CEPP). Las variables de Producto, en esta primera fase cuantitativa (no así en la posterior y más extensa), vienen definidas de antemano (notas obtenidas por el alumno en las competencias básicas evaluadas en las pruebas externas). Los datos provienen de los tres grupos de agentes y actores relevantes en el proceso educativo: Alumnado, Profesorado del centro, Dirección, Familias y Administración Educativa. Para los tres primeros se está elaborando un cuestionario específico:

- *Cuestionario-encuesta para el alumnado*, a llevar a cabo por sus profesores y profesoras en las materias básicas, más relacionadas con las evaluaciones externas (Matemáticas; Lengua y Ciencias). Incluye tres dimensiones: familia (niveles económicos, laborales y culturales de los padres de cada alumno, y su implicación en el proceso educativo de sus hijos); su situación y perspectivas; relación y opinión sobre su profesorado (percepciones sobre enseñanza y aprendizaje, liderazgo, cultura escolar y clima). Un procedimiento informatizado de respuesta facilita su implementación.
- *Cuestionarios para la dirección de cada establecimiento escolar*: a) uno sobre aspectos concretos del trabajo de la dirección, su perfil, sus relaciones con los demás estamentos y su satisfacción por el trabajo que desarrollaba, y b) otra sobre una serie de variables relativas al tipo de centro, las instalaciones y los medios materiales y humanos de que dispone el centro escolar.

- *Profesorado* sobre dimensiones y aspectos como los siguientes: formación, planificación, relaciones con el departamento, recursos de apoyo al aula, expectativas sobre los alumnos y alumnas, grado de satisfacción, actividades docentes y tareas, gestión del aula, clima del centro, papel de la dirección.

Seleccionamos la muestra siguiendo los oportunos criterios estadísticos de muestreo estratificado. A su vez, se están planificando tres visitas a cada uno de los establecimientos por los distintos miembros del equipo (toma de contacto, recogida de encuestas y participación del alumnado por medios informáticos), que deberán adaptarse a las actividades y necesidades de los centros. Habrá de ser particularmente cuidadoso con los alumnos.

Recogidos los datos, se diseñarán bases de datos para los directores, para los profesores, para los alumnos y una base de datos en la que figurarán los datos suministrados por la Administración educativa. El procesamiento de datos en hojas de cálculo se realiza mediante Microsoft Excel. Por su parte, el Statistical Package for the Social Sciences, SPSS, para el depurado y fundido de las variables y los resultados intermedios de la investigación. Más específicamente, los análisis estadísticos de la mejora y eficacia escolar, desde mediados de los años 90, se han visto potenciados con la aplicación de los llamados *modelos jerárquico lineales* o *modelos multinivel* como los más adecuados para estudiar estructuras anidadas (en este caso, el alumno, que a su vez está inmerso en una clase, que a su vez está en un centro determinado y que se encuentra en un entorno concreto, etc.). Los modelos multinivel permiten un conocimiento mucho más profundo de la relación de las variables, lo cual evita la pérdida de información, debido a la interrelación entre variables de distinto nivel, cosa que se daba en la aplicación de los modelos de regresión lineal utilizados hasta ese momento (Murillo, 2008a, 2008b). Entre ellos el programa MLwiN es un instrumento especializado en la aplicación de modelos multinivel.³

Dada la gran cantidad de variables que se prevé en los cuestionarios, en particular en el del profesorado, que lógicamente tendrá mayor complejidad, se realizará un análisis factorial para la construcción de factores que sintetizen aquellas variables que se observa tienen una evolución similar. Depurados los datos, se cruzarán las bases de datos de respuestas de los alumnos, de los profesores de aula, del clima de centro, de la dirección del centro y, por último, de información sobre el centro. En segundo lugar, habrá que cruzar la base de datos procedentes de la Administración Educativa, que contiene la variable dependiente (calificación del alumnado en las competencias matemática, lingüística y científica).

Se deberá, posteriormente, ver la relación de todas y cada una de las variables con la variable dependiente (Krüger, Witziers & Sleegers, 2007). Para ello se estudiarán las correlaciones de todas ellas con la nota de los alumnos en las pruebas de diagnóstico. La cuestión clave es realizar el proceso de modelado multinivel, es decir, obtener el modelo que, partiendo de la propuesta teórica, mejor se ajuste a los datos (Murillo, 2004). En particular, importará qué variables, por medio de la correspondiente ecuación de regresión, nos informa de su influencia en la calificación obtenida por el alumnado.

Evidentemente, y al margen del modelo multinivel arriba descrito, de los datos obtenidos en todos los estamentos (alumnos, profesores, dirección de los centros, contexto del centro y de las familias, características

³ Ver Centre for Multilevel Modelling de la Universidad de Bristol: <http://www.cmm.bristol.ac.uk/>.

de los centros, etc.) se deducirá otra serie de valores descriptivos de cierto interés que, además, podrán ser explotados al ponerlos en relación con los datos cualitativos en los centros elegidos para los estudios de caso.

Estudio cualitativo

Los estudios de caso emplearán, como medios de recogida de observación, un conjunto de entrevistas al director, equipo directivo y determinados profesores o profesoras seleccionados; observaciones y cuaderno de campo, y —por último— grupos de discusión. La conjunción de datos de tres estrategias por el análisis es particularmente importante para comprender las limitaciones, posibilidades y líneas de futuro del liderazgo pedagógico (Gorard & Taylor, 2004).

Se deben elegir en mayor medida escuelas con buenos resultados, debido a que nos importan las buenas prácticas, pero en contraste con otras que obtienen malos rendimientos, como hace en su diseño la investigación que seguimos de cerca (Day, Sammons, Hopkins, Leithwood & Kington, 2008; Day, Sammons, Hopkins, Harris, Leithwood, Gu, Brown, Ahtaridou & Kington, 2009), establecimientos que tengan desarrollos medianos y bajos. En unos y otros casos se procurará que los equipos directivos lleven en el respectivo establecimiento escolar al menos dos años. Para las escuelas de Secundaria con buenas prácticas, se priorizará que, además de los niveles altos de éxito educativo, los resultados de la primera parte hayan mostrado que la dirección ejerce un papel significativo en la mejora. Esto permite “triangular” secuencialmente la investigación.

Se distribuirán pues las tareas por escuelas y se irán realizando habitualmente reuniones de coordinación tanto para las entrevistas, una vez elaborados los protocolos de guía, como para las observaciones, elaborados los guiones o parrillas para la realización de éstas. Se cuidará, así mismo, en extremo la visita a los centros para conseguir el acceso habitual como estudio de caso. En particular, tenemos planificado realizar las siguientes tareas:

1. Tarea 1. Para recoger *buenas prácticas de liderazgo pedagógico, entrevistas con directores y miembros del equipo directivo*, cuya temática versa sobre los aspectos más significativos en relación con la investigación, en especial en qué grado los equipos directivos ejercen de coordinadores, facilitadores y dinamizadores de un colectivo de profesionales y de la vida del centro, con una función de agente de cambio (proactivo, capaz de inspirar, inducir líneas y proyectos, motivar y persuadir). Igualmente, las entrevistas tienen en cuenta los resultados previos del cues-

tionario. Las entrevistas constan de dos dimensiones:

- Una primera versa sobre un *eje diacrónico* (temporal), ligado a la trayectoria profesional: formación, ciclos de vida, identidad profesional, vivencia actual del ejercicio profesional.
- *Eje sincrónico*, ligado al contexto de acción y a la definición de la situación, en el ejercicio de la dirección en el Instituto. Se determinan un conjunto de dimensiones relevantes a explorar en las entrevistas, con las que se elabora el protocolo a seguir por los miembros del equipo.

La entrevista *semiestructurada* a la dirección, debido a las múltiples cuestiones y dimensiones que se deben abordar, se compone de un ciclo recurrente de tres tiempos para la recogida de la información. En particular, ligado al contexto actual de acción nos importan:

- *Características personales* de quienes ejercen el papel de líderes escolares: valores y motivaciones, trayectorias (personales y profesionales), autoeficacia, atributos y competencias que poseen, relación con la comunidad y modo de responder ante demandas complejas.
- *Prácticas de liderazgo*: estrategias que emplean, procesos de toma de decisiones y modos en que implementan esas estrategias en respuesta al contexto único en que tiene lugar su trabajo, las relaciones emocionales con profesorado y sus efectos en el aprendizaje del alumnado.

Contamos ya con suficientes bases para construir unos indicadores de evaluación de la labor directiva, enmarcados en grandes ámbitos. Así, el *Marco para la Buena Dirección*, del Ministerio de Educación de Chile (2007), establece unos estándares en cuatro grandes ámbitos: liderazgo, gestión curricular, gestión de recursos y clima organizativo y de convivencia. Ofrece una escala de evaluación, a tener en cuenta para nuestra investigación. Christopher Condon y Matthew Clifford (2010) ofrecen una buena revisión de ocho instrumentos (inventarios, cuestionarios) de evaluación de la labor de los directivos. De modo similar, Bradley S. Portin, Sue Feldman y Michael S. Knapp (2006) hacen una revisión de los propósitos y usos que puede tener la evaluación de directivos en los sistemas educativos. El *paper* de la Wallace Foundation (2009) reseña e informa de los nuevos instrumentos de evaluación como el Vanderbilt Assessment of Leadership in Education (VAL-ED), uno de los dispositivos más completos y potentes para la evaluación. Por último, en Europa, el informe de la Organización de Naciones

Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2006), sobre los nuevos papeles de los directivos en la enseñanza secundaria, recoge diversos conjuntos de referenciales de competencias de los directivos de secundaria.

2. Tarea 2. *Entrevistas al profesorado seleccionado*. En cada Instituto seleccionado se determina un conjunto de profesores y profesoras para ser entrevistados. Esa elección se hace una vez se haya tenido una estancia en cada uno y se hayan realizado las entrevistas iniciales con la dirección, que determina qué personas pueden ejercer mejor de informantes críticos para lo que pretendemos. En las entrevistas importa, según refleja el protocolo de realización, preferentemente, cómo los docentes viven su trabajo y las condiciones de satisfacción, percepción del oficio, prácticas docentes para mejorar el aprendizaje de los alumnos, etc. Igualmente, cómo valoran el trabajo de liderazgo pedagógico de los equipos directivos.

3. Tarea 3. *Grupos de discusión*. El Grupo de Discusión (*focus group*) tiene una larga tradición en la investigación sociológica y educativa. Nuestro equipo lo ha empleado en otras investigaciones (Bolívar, 2006b). Nos importa, en esta fase final de recogida de datos, incrementar la comprensión del objeto de estudio, al confrontar y complementar los aportes personales con el grupal (grupo de discusión), en un marco más general. El grupo es más que la suma de sus componentes individuales pues, una vez formado, actúa sobre sus componentes. Se tomará en consideración la voz del grupo como tal, en sus propias dinámicas y lenguajes, para que complemente o corrobore, de modo convergente, los hallazgos previos. Al respecto, el Grupo de Discusión se muestra, entonces, especialmente adecuado para comprender las diversas lógicas que subyacen en el tema. Se debe realizar una planificación común, a seguir por el moderador, que será la misma para los Focus group que tengan lugar, de modo que permita recabar información relevante, inaccesible sin la interacción del propio grupo. Los grupos estarán formados por 7 participantes y el moderador, de los cuales —de modo mezclado— 4 serán directores de los centros escolares en los que se han realizado los estudios de caso, junto a 3 directivos que no pertenecen a dichos establecimientos, lo que contribuye a abrir el espacio de análisis y ampliar las voces y miradas.

Interpretación de datos y elaboración de informes y resultados

La última parte del proyecto se destina a una fase de trabajo intensivo, una vez concluidos los procesos *in situ*. Tras la recogida de la información, procederemos a su análisis en profundidad e interpretación. Para ello se prevén las siguientes tareas principales de investigación:

a. *Análisis e interpretación de la información recogida en observaciones y de las entrevistas semiestructuradas (individuales) de cada centro educativo*. El análisis debe conjuntar los diversos elementos y dimensiones de la vida del centro y del liderazgo en función de la mejora de la educación y el aprendizaje del alumnado. Las entrevistas semiestructuradas se codifican y analizan temáticamente en programas de análisis de datos cualitativos (en este caso, NVivo7).

b. *Elaboración de informes individuales por cada uno de los centros*

escolares, reuniendo, a su vez, en tres grupos: centros escolares con alto nivel de éxito, centros de nivel medio y centros en fracaso. Los informes individuales de cada establecimiento deben ser devueltos para su validación o conformidad por los mismos. Esta última tarea conviene sea llevada a cabo por los mismos investigadores que se encargaron del trabajo de campo durante la fase anterior. Froylán Ceballos-Herrera (2009), en un trabajo publicado en esta revista, ofrece orientaciones útiles para redactar y evaluar los informes de estudios de caso.

- c. *Cruce de datos, elaboración de matrices según dimensiones comunes, extraer primeras conclusiones, a partir de un análisis transversal de los datos.* Cada centro educativo es único, lo que exige respuestas reconstruidas desde dentro; por otra parte, es obvio que hay un conjunto de dispositivos, herramientas y prácticas comunes a esos contextos.
- d. *Elaboración de informes finales, difusión de los procesos y de los resultados.* La redacción de ambos tipos de informe (parciales de cada centro, común de cada grupo de centros y general) tiene que acompañarse de acciones específicas orientadas a la difusión de los resultados de investigación más relevantes.

Discusión y conclusiones

Si bien nada es más importante para la mejora escolar que cada uno de los profesores, pues ésta dependerá de lo que piensen, sientan y hagan, su dependencia hace vulnerable poder ir más allá en un sentido proactivo y transformador. Romper estos vínculos de dependencia es necesario para un ejercicio de liderazgo por la dirección escolar. Los directores en el ámbito iberoamericano, a diferencia de lo que pasa en el ámbito anglosajón, en muchas ocasiones cuentan con escasa capacidad de acción sobre el personal a su cargo, lo que limita gravemente lo que pueden hacer en este terreno. Justamente, si la dirección legalmente tiene estas limitaciones, a veces, las cosas se logran por liderazgo. La dirección no puede limitarse a tareas de gestión u organizativas de los recursos humanos: debe dirigirse preferentemente a todo aquello que puede promover la mejora de la enseñanza.

La literatura sobre la eficacia escolar es consistente en la importancia que tiene un buen director en escuelas que funcionan bien. Por esto, la función del equipo directivo se convierte en un catalítico en la promoción y gestión de una buena enseñanza. De hecho, no suele haber un proyecto de dinamización o de mejora en una escuela que no tenga detrás un equipo directivo, aunque no sea el protagonista directo.

Los efectos exitosos del liderazgo en el aprendizaje de los alumnos dependerán mucho tanto de las prácticas desarrolladas, como de que el liderazgo esté distribuido o compartido, en una comunidad profesional de aprendizaje efectiva (Bolam, McMahon, Stoll, Thomas, Wallace, 2005), así como de sus decisiones sobre a qué dimensiones de la escuela dedicar tiempo y atención. Esperamos contrastar positivamente las tres hipótesis de partida.

El marco teórico de esta línea de investigación es potente y relevante para investigar las prácticas de liderazgo pedagógico en el contexto iberoamericano y para aportar datos para la mejora escolar, como se puede ver con el ejemplo de proyecto de investigación que estamos llevando a cabo. Sobre los efectos del liderazgo en el aprendizaje del alumnado, si bien los factores externos son condicionantes, no son determinantes a lo que la escuela puede hacer. Precisamente, los efectos del liderazgo en la mejora son particularmente más fuertes donde más se necesita, en las escuelas situadas en contextos más vulnerables. En el contexto español, queremos contrastar si hay relación sustancial entre el liderazgo y los logros académicos de los alumnos. El diseño de investigación presentado quiere, al respecto, ejercer un papel ejemplarizante para orientar otras investigaciones, debidamente contextualizadas.

En general, se trata de observar —por un lado— las *variables mediadoras* entre prácticas de liderazgo y resultados de aprendizaje, en especial las prácticas docentes. La mejora de los aprendizajes de los alumnos se juega, primariamente, en *cambios de primer orden* (enseñanza-aprendizaje), dirigidos a hacer más efectiva la educación; pero —en un *segundo orden*— los equipos directivos pueden introducir nuevas estructuras y roles que transformen los modos habituales de hacer las cosas. En esta medida, los equipos directivos dirigen su acción a lograr el compromiso e implicación del profesorado, por un lado, y su desarrollo profesional, por otro, al *rediseñar los contextos de trabajo* y las relaciones profesionales, por lo que están llamados a ser “líderes pedagógicos de la escuela”.

Por otro, queremos analizar en cada centro escolar las *formas de distribución del liderazgo* para atender a un conjunto de dimensiones: formas de distribución según el lugar que ocupan en la organización, grado de coordinación e interdependencia, relación entre el poder y la autoridad de cada liderazgo con la asunción de las correspondientes responsabilidades, estímulos para la distribución del liderazgo. Más ampliamente, se pretende analizar la cultura escolar de trabajo conjunto, la planificación de reuniones, el liderazgo en cada una de las reuniones, etc.

En tercer lugar, las *buenas prácticas* (o, como reverso, las no buenas prácticas), aun cuando este concepto sea muy amplio y en algunos usos, discutible

(Escudero, 2009), se pueden entender como formas de hacer exitosas, de las que se puede extraer conocimiento valioso, debido a que pueden constituirse en guías de acción en otros contextos. Específicamente, en nuestro caso, son buenas prácticas de liderazgo aquellas acciones del equipo directivo o de otros profesores que logran crear condiciones para una mejora de los aprendizajes del alumnado. Se trata de indagar qué hace o puede hacer la dirección para mejorar la labor docente del profesorado y, más ampliamente, para asegurar buenos aprendizajes de todos los alumnos. Contrastar y validar empíricamente, en nuestro contexto, la extendida tesis de que los líderes efectivos comparten el mismo repertorio de valores básicos de liderazgo, cualidades y prácticas.

Si, como parece, los equipos directivos tienen que liderar la dinámica educativa de la escuela, entonces tendrán inevitablemente que entrar en la mejora de la enseñanza y del aprendizaje que ofrece el establecimiento. Ésta no puede quedar enteramente al arbitrio de lo que cada profesor, con mayor o menor suerte, haga en su aula. Sin duda, es un punto conflictivo, pero en las experiencias y literatura internacional, cada vez más claro: si los profesores son clave de la mejora, los directores han de crear el clima adecuado para que los docentes sean mejores. No obstante, preciso es reconocerlo, tenemos un conjunto de retos pendientes (Bolívar, 2006a) para poder acercarnos a la referida forma de trabajo.

El director, en este sentido, tiene que ejercer un papel "transformador": estimular y desarrollar un clima de colegialidad, contribuir al desarrollo profesional de sus profesores e incrementar la capacidad de la escuela para resolver sus problemas. Construir una visión colectiva y situar los objetivos prácticos, crear culturas de colaboración, altas expectativas de niveles de consecución y proveer apoyo psicológico y material al personal son otras tantas dimensiones de estas funciones transformadoras. El modelo de liderazgo pedagógico tiene tres características importantes (Elmore, 2008):

(1) privilegia la mejora de la calidad de la enseñanza y la de los resultados de los alumnos; (2) considera el liderazgo como una función distribuida en lugar de una actividad ligada a un rol; (3) requiere una inversión más o menos continua en conocimientos y competencias, tanto porque el conocimiento base de la práctica docente está cambiando constantemente como porque la población de actuales y potenciales directivos no cesa de fluctuar (p. 58).

Sobre el autor

Antonio Bolívar-Botía es catedrático de didáctica y organización escolar en la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, España. Ha participado, como director o miembro de equipo, en una veintena de trabajos de investigación y ha publicado una treintena de libros y más de

cien artículos, referidos a Asesoramiento Curricular y Formación de Profesores, Innovación y Desarrollo del Currículum, Desarrollo organizativo e Investigación biográfico-narrativa. Dirige la Revista Profesorado [<http://www.ugr.es/~recfpro/>]. Así mismo es miembro de Comités editoriales o científicos de varias revistas.

Referencias

- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño para alcanzar sus objetivos*. McKinsey & Company. Disponible, entre otros, en: http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf.
- Blase, J., Blase, J. & Phillips, D. Y. (2010). *Handbook of school improvement. How high-performing principals create high-performing schools*. Thousand Oaks, California: Corwin.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S. & Wallace, M. (dirs.) (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities*. Bristol: University of Bristol y Department for Education and Skills, DfES. Research Report RR637. Disponible en: <http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR637.pdf>.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden: promesa y realidades*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2006a). *A liderança educacional e a direção escolar em Espanha: entre a necessidade e a (im)possibilidade*. Administração Educacional (6), 76-93.
- Bolívar, A. (2006b). *La identidad profesional del profesorado de secundaria. Crisis y reconstrucción*. Archidona, Málaga: Aljibe.
- Bolívar, A. (2010). Liderazgo para el aprendizaje. *Organización y Gestión Educativa*, 18 (1) (enero-febrero), 15-20.
- Bolívar, A., Fernández-Cruz, M. & Molina, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *FQS/Forum Qualitative Social Research/Forum Qualitative Sozialforschung*, 6 (1). Disponible en: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-05/05-1-12-s.htm>.
- Bolívar, A. & Moreno, J. M. (2006). Between transaction and transformation: The role of school principals as education leaders in Spain. *Journal of Educational Change*, 7 (1-2), 19-31.
- Ceballos-Herrera, F. (2009). El informe de investigación con estudios de caso. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1 (2), 413-423.
- Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación, CEPPE (2009). *Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. Hacia conceptos capaces de guiar la Investigación empírica*.

- Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7 (3), 19-33. Disponible en: http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num3/art2_htm.htm.
- Condon, C. & Clifford, M. (2010). *Measuring principal performance: how rigorous are commonly used principal performance assessment instruments?* Learning Point Associates. Disponible en: <http://www.learningpt.org/pdfs/QSLBrief2.pdf>.
- Darling-Hammond, L., Meyerson, D., LaPointe, M. & Orr, M. (2009). *Preparing principals for a changing world: lessons from effective school leadership programs*. San Francisco: Jossey Bass.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Leithwood, K. & Kington, A. (2008). Research into the impact of school leadership on pupil outcomes: policy and research contexts. *School Leadership and Management*, 28 (1), 5-25.
- Day, C., Sammons, P. & Gu, Q. (2008). Combining qualitative and quantitative methodologies in research on teachers' lives, work, and effectiveness: from integration to synergy. *Educational Researcher*, 37 (6), 330-342.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Brown, E., Ahtaridou, E. & Kington, A. (2009). *The impact of school leadership on pupil outcomes*. Department for Children, School and Families, DCSF Final Report. London: Department for Children, Schools and Families, DCSF, University of Nottingham y The National College for School Leadership. Disponible en: <http://www.e-liderar.org/documents/RS/pdfs/The-impact-of-school-leadershipFinal.pdf>.
- Elmore, R. F. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington: Albert Shanker Institute. Disponible en: <http://www.shankerinstitute.org/Downloads/building.pdf>.
- Elmore, R. F. (2005). Accountable leadership. *The Educational Forum*, 69 (2), 134-142.
- Elmore, R. F. (2008). Leadership as the practice of improvement. En Beatriz Pont, Deborah Nusche & David Hopkins (eds.) (2008). *Improving School Leadership*, Vol. 2, 37-68. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD. Disponible en: <http://www.oecd.org/edu/schoolleadership>, <http://www.oecd.org/dataoecd/32/57/44375122.pdf>.
- Escudero, J. M. (2009). Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (3), 107-141. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART4.pdf>.
- Garay, S. (2008). Modelo de liderazgo para una dirección efectiva. En Óscar Maureira (ed.). *Perspectivas de gestión para la innovación y el cambio educativo*, 135-184. Santiago: Ediciones Universidad Cardenal Raúl Católica Silva Henríquez.
- Garay, S. & Thieme, C. (2008). Liderazgo, gestión y logro académico. *Boletín de Educación (Universidad Católica del Norte, Antofagasta)*, 39 (1), 9-27.
- Gorard, S. & Taylor, C. (2004). *Combining methods in educational and social research*. Maidenhead, England: Open University Press.
- Gurr, D., Drysdale, L. & Mulford, B. (2010). Australian principal leadership: direct and indirect influence. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2 (4), 299-318. Disponible en: <http://www.javeriana.edu.co/magis/numero-cuatro/PDFs-4/Magis-V2N4-ART2.pdf>.
- Hallinger, P. & Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly, EAQ*, 32 (1), 5-44.
- Hallinger, P. & Heck, R. H. (1998). Exploring the principal contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9 (2), 157-191.
- Hallinger, P. & Heck, R. H. (2010). Collaborative leadership and school improvement: understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership & Management*, 30 (2), 95-110.
- Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement. *Educational Management Administration & Leadership*, 32 (1), 11-24.
- Harris, A. (2008). *Distributed leadership in schools: Developing the leaders of tomorrow*. London: Routledge & Falmer Press.
- Harris, A., Leithwood, K., Day, C., Sammons, P. & Hopkins, D. (2007). Distributed leadership and organizational change: reviewing the evidence. *Journal of Educational Change*, 8 (4), 337-347.
- Harris, A. & Muijs, D. (2004). *Improving schools through teacher leadership*. London: Open University Press.
- Heck, R. H. & Hallinger, P. (2005). The study of educational leadership and management: Where does the field stand today? *Educational Management, Administration and Leadership*, 33 (2), 229-244.
- Krüger, M. L., Witziers, B. & Slegers, P. (2007). The impact of school leadership on school level factors: Validation of a causal model. *School Effectiveness and School Improvement*, 18 (1), 1-20.
- Kruse, S. D. & Seashore-Louis, K. (2008). *Strong cultures: A principal's guide to change*. Thousand Oaks, California: Corwin.
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago de Chile: Fundación Chile.

- Leithwood, K., Seashore-Louis, K., Anderson, S. & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. Minneapolis: Center for Applied Research and Educational Improvement. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education. Disponible en: <http://www.wallacefoundation.org/SiteCollectionDocuments/WF/Knowledge%20Center/Attachments/PDF/ReviewofResearch-LearningFromLeadership.pdf>.
- Leithwood, K. & Levin, B. (2005). *Assessing school leader and leadership*. Programme effects on pupil learning. Conceptual and Methodological Challenges. London: Department for Education and Skills, DfES. Research Report 662. Disponible en: <http://www.education.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR662.pdf>.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. & Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: what it is and how it influences pupil learning*. London: Department for Education and Skills, DfES. Research Report 800. Disponible en: <http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR800.pdf>.
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28 (1), 27-42.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2008). Linking leadership to student learning: the contribution of leader efficacy. *Educational Administration Quarterly*, EAQ, 44 (4), 496-528.
- Leithwood, K., Mascal, B. & Strauss, T. (eds) (2009). *Distributed leadership according to the evidence*. London: Routledge.
- Levačić, R. (2005). Educational leadership as a causal factor. *Educational Management Administration & Leadership*, 33 (2), 197-210.
- Lieberman, A. & Miller, L. (2004). *Teacher leadership*. San Francisco, California: Jossey Bass.
- López-Yáñez, J. & Lavié-Martínez, J.M. (2010). Liderazgo para sostener procesos de innovación en la escuela. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14 (1), 71-92. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/re-v141ART4.pdf>.
- MacBeath, J. & Dempster, N. (eds.) (2009). *Connecting leadership and learning. Principles for practice*. London: Routledge.
- Marzano, R. J., Waters, T. & McNulty, B. A. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development, ASCD.
- Maureira, Ó. (2004). Liderazgo factor de eficacia escolar, hacia un modelo causal. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2 (1), 1-20. Disponible en: <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol2n1/Maureira.pdf>.
- Maureira, Ó. (2006). Dirección y eficacia escolar, una relación fundamental. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (4e), 1-10. Disponible en: <http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art1.pdf>.
- Maureira, Ó. (2008). Avances del liderazgo directivo en las organizaciones educativas. En Óscar Maureira (ed.). *Perspectivas de gestión para la innovación y el cambio educativo*, 215-243. Santiago: Ediciones Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez.
- Merriam, S. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco: Jossey Bass.
- Ministerio de Educación de Chile, Mineduc (2007). *Marco para la buena dirección. Estándares para el desarrollo profesional y evaluación del desempeño*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación de Chile, Mineduc, Unidad de Gestión y Mejoramiento Educativo (2007). *Improving school leadership. OECD Country Background Report for Chile* [Basado en el informe de Ricardo Fuentes-Díaz, Leonardo Vera, Carlos Eugenio Beca, Javier Báez, Fernando Ríos & María Victoria Gómez]. Bruselas: Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD, Directorate for Education. Disponible en: <http://www.oecd.org/dataoecd/13/11/39052630.pdf>.
- Ministerio de Educación de España (2007). *School leadership in Spain. OECD Country Background Report* [Basado en informe de Joaquín Gairín]. Bruselas: Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD, Directorate for Education. Disponible en: <http://www.oecd.org/dataoecd/33/51/38529289.pdf>.
- Mulford, B. (2006). Liderazgo para mejorar la calidad de la educación secundaria: algunos desarrollos internacionales. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 10 (1), 1-22. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro>.
- Murillo, F. J. (2004). Los modelos multinivel: avances metodológicos en la investigación sobre organización escolar. Organización y Gestión Educativa, *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación, OGE*, 12 (1), 23-27.
- Murillo, F. J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Murillo, F. 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), 11-24. Disponible en: <http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art2.pdf>.
- Murillo, F. J. (2008a). Hacia un modelo de eficacia escolar. Estudio Multinivel sobre los factores de eficacia de las escuelas españolas. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (1), 4-28. Disponible en: <http://www.rinace.net/arts/vol6num1/art1.htm>.
- Murillo, F. J. (2008b). Los modelos multinivel como herramienta para la investigación educativa. *magis, Revista Internacional de Investigación Educativa*, 1 (1), 17-34. Disponible en: <http://www.javeriana.edu.co/magis/numero-uno/PDFs/2-Javier%20Murillo.pdf>.
- Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture, UNESCO (2006). *Les nouveaux rôles des chefs d'établissement dans l'enseignement secondaire*. Paris: UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001490/149057f.pdf>.
- Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD (2009). *Creating effective teaching and learning environments: first results from TALIS [Teaching and Learning International Survey]*. Disponible en: <http://www.oecd.org/TALIS>.
- Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. (2008). *Improving school leadership*. 2 vols. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD. [Edic. castellana del vol. 1: *Mejorar el liderazgo escolar*] Disponible en: <http://www.oecd.org/edu/schoolleadership>.
- Portin, B. S., Feldman, S. & Knapp, M. S. (2006). *Purposes, uses, and practices of leadership assessment in education*. Seattle: Center for the Study of Teaching and Policy, CTP.
- Robinson, V. M. J. (2007). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Winmalee, New South Wales: Australian Council for Educational Leaders.
- Robinson, V., Hohepa, M. & Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why: Best evidence synthesis iteration (BES)*. New Zealand, Ministry of Education, Crown. Disponible en: <http://www.educationcounts.govt.nz/publications/series/2515/60169/60170>.
- Sammons, P. (2007). *School effectiveness and equity: making connections*. Londres: Report commissioned by Centre for British Teachers, CfBT. Disponible en: <http://www.cfbt.com/evidenceforeducation/pdf/Full%20Literature%20Review.pdf>.
- Seashore-Louis, K., Leithwood, K., Wahlstrom, K. L. & Anderson, S. E. (2010). *Learning from leadership: investigating the links to improved student learning*. The Wallace Foundation Center for Applied Research and Educational Improvement/ University of Minnesota. Disponible en: <http://www.wallacefoundation.org/KnowledgeCenter/KnowledgeTopics/CurrentAreasofFocus/EducationLeadership/Documents/Learning-from-Leadership-Investigating-Links-Final-Report.pdf>.
- Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo, SERCE (2008). *Conclusiones del estudio SERCE sobre los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Chile: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, LLECE/ UNESCO. Disponible en: <http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?GUID=123.456.789.000&ID=185605>.
- Spillane, J. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Spillane, J. & Diamond, J. B. (eds.) (2007). *Distributed leadership in practice*. New York: Teachers College Press.
- Stoll, L. & Seashore-Louis, K. (eds.) (2007). *Professional learning communities. Divergence, depth and dilemmas*. Maidenhead: Open University Press, McGraw-Hill.
- Stoll, L. & Temperley, J. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar: Herramientas de trabajo*. París-México: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE. Disponible en: <http://www.oecd.org/dataoecd/32/9/43913363.pdf>.
- Swaffield, S. & MacBeath, J. (2009). *Researching leadership for learning across international and methodological boundaries*. Paper presented at Annual Meeting of the American Educational Research Association, AERA (San Diego, 13-17 April). Disponible en: <http://www.leadershipforlearning.org.uk/hcdimages/LFL/swaffieldmacbeath%20aera09.pdf>.
- Teddlie, C. & Reynolds, D. (eds.) (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. London: Falmer Press.
- Townsend, T. (ed.) (2007). *International handbook of school effectiveness and improvement*. New York: Springer.
- Uribe, M. (2010). Profesionalizar la dirección escolar potenciando el liderazgo: una clave ineludible en la mejora escolar. Desarrollo de perfiles de competencias directivas en el sistema educativo chileno. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3 (1e), 303-322. Disponible en: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art22.pdf.
- Volante, P. (2008). Influencia del liderazgo instruccional en resultados de aprendizaje. En Óscar Mau-

reira (ed.). *Perspectivas de gestión para la innovación y el cambio educativo*, 185-214. Santiago: Ediciones Universidad Católica Cardinal Raúl Silva Henríquez.

Wahlstrom, K. L. (2008). Leadership and learning: what these articles tell us. *Educational Administration Quarterly, EAQ, 44* (4), 593-597.

Wallace Foundation (2009). *Assessing the effectiveness of school leaders: new directions and new processes*. The Wallace Perspectives Occasional Series. New York: Author. Disponible en: <http://www.wallacefoundation.org/KnowledgeCenter/KnowledgeTopics/CurrentAreasofFocus/EducationLeadership/Documents/Assessing-the-Effectiveness-of-School-Leaders.pdf>.

Waters, T., Marzano, R. J. & McNulty, B. (2003). *Balanced leadership: What 30 years of research tell us about the effect of leadership on student achievement*. Aurora, Colorado: Mid-continent Research for Education and Learning, McREL.

Witziers, B., Bosker, R. J. & Krüger, M. L. (2003). Educational leadership and student achievement: the elusive search for an association. *Educational Administration Quarterly, EAQ, 39* (3), 398-425.