

# LIDERES EDUCATIVOS

Centro de Liderazgo  
para la Mejora Escolar



Nota Técnica N°10

## Mejorando el Desempeño de los Estudiantes Mediante el Fortalecimiento del Liderazgo Escolar: Contexto General y Algunos Aprendizajes en Contextos de Vulnerabilidad<sup>1</sup>

Daniel Guimaraes y Juan Pablo Valenzuela

Universidad de Chile

Área de Investigación y Evaluación de Políticas y Prácticas en Liderazgo Educativo

<sup>1</sup> Se agradece la colaboración de Millycent Contreras, del CIAE, y de Xavier Vanni, y Germán Fromm del CIAE y LIDERES EDUCATIVOS.

**Mejorando el Desempeño de los Estudiantes Mediante el Fortalecimiento del Liderazgo Escolar: Contexto General y Algunos Aprendizajes en Contextos de Vulnerabilidad**

Daniel Guimaraes y Juan Pablo Valenzuela  
*Universidad de Chile*  
Diciembre, 2016.

---


**Para citar este documento:**

Guimaraes, D., Valenzuela, J. (2016). Mejorando el Desempeño de los Estudiantes Mediante el Fortalecimiento del Liderazgo Escolar: Contexto General y Algunos Aprendizajes en Contextos de Vulnerabilidad. Nota Técnica N°10, LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Universidad de Chile, Chile.

---

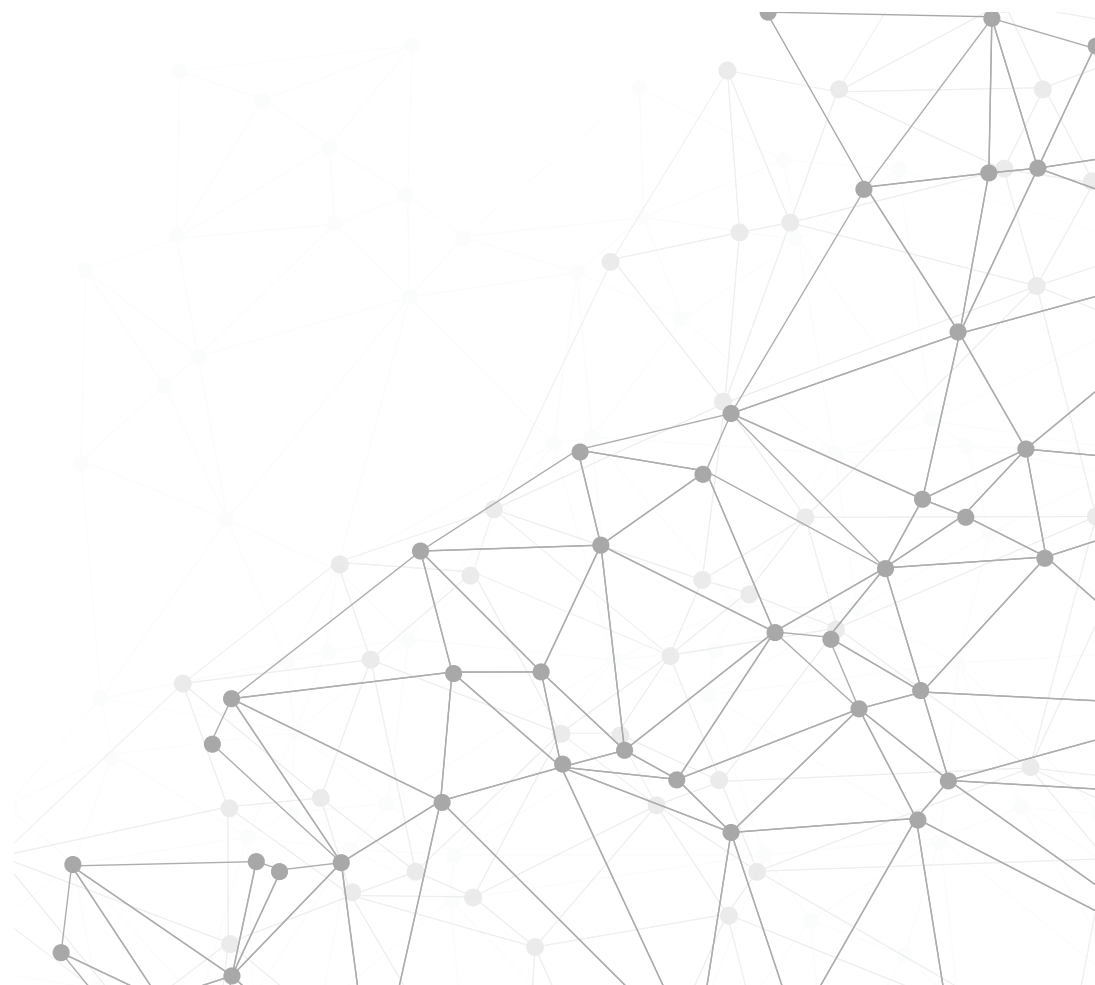
**Diseño gráfico editorial:**

Matias Mancilla



# ÍNDICE

Resumen	4
Contexto y evolución metodológica para identificar la relación entre liderazgo y resultados educativos	5
Los modelos de liderazgo más reconocidos en la literatura: Instruccional y transformacional	7
Una mayor importancia del liderazgo en la mejora de establecimientos vulnerables	10
Reflexiones finales	11
Referencias	12



# Resumen

Aun cuando diversas investigaciones dan cuenta que el liderazgo es la segunda variable más relevante que incide en las oportunidades educativas de los niños, después del efecto directo de las profesoras y profesores, la evidencia también da cuenta que su magnitud es pequeña. Estas investigaciones sugieren que el liderazgo requiere ser combinado con otras políticas internas y externas al establecimiento para potenciar su mejoramiento. Además, sugieren que el liderazgo distribuido entre el director y otros actores de la comunidad escolar potencia su impacto. En Chile el rol de las Unidades Técnico Pedagógicas es un ejemplo claro de la distribución del liderazgo. En esta nota técnica se enfatiza el rol del liderazgo en el proceso instruccional y colaborativo en el proceso de mejoramiento escolar.

# Contexto y evolución metodológica para identificar la relación entre liderazgo y resultados educativos

La investigación sobre los efectos del liderazgo en la educación en los últimos 30 años ha entregado nuevas luces en el tema, creando un camino para los futuros investigadores, así como también de valiosas herramientas para el mejoramiento escolar entre los actuales y futuros líderes educativos. Hemos aprendido más sobre cómo el liderazgo afecta la organización de las escuelas y qué prácticas son las más efectivas para generar cambios. Se ha demostrado que el liderazgo es la segunda variable más influyente dentro de las escuelas, después de la docencia, para los aprendizajes escolares, reflejando que su potencial para cambiar los diferentes resultados educativos puede ser significativo (Leithwood, Lewis, Anderson & Wahlstrom, 2004; Day, Sammons, Hopkins, Harris, Leithwood, Gu, Brown, Ahtaridou y Kington, 2009; Horn y Marfán, 2010).

Sin embargo, la evidencia acumulada es robusta en indicar que la magnitud del efecto del liderazgo directivo es pequeño en las trayectorias de mejoramiento educativo de los niños – entre 5%-7% de la variación de sus resultados educativos-, lo que es coherente con el pequeño impacto que tienen otros recursos y factores de apoyo a las escuelas. De tal forma, para avanzar en el mejoramiento educativo en forma sustantiva es indispensable que los líderes escolares no sólo se desplieguen positivamente, sino que éstos también potencien y articulen otros recursos escolares para dicho fin (Day et al, 2009).

La investigación paulatinamente fue desarrollando mejores metodologías para relacionar adecuadamente las prácticas de liderazgo y otros atributos de los directores sobre el desempeño escolar de los estudiantes (Hallinger y Heck, 1996). Estos modelos han ayudado a descubrir qué prácticas de liderazgo son las más efectivas para el desarrollo de capacidades docentes, información esencial para mejorar el desempeño académico de un establecimiento escolar. Además, tempranamente se ha concluido que, para los establecimientos de bajo desempeño, el liderazgo ha sido identificado como una variable esencial

para poder mejorar los resultados educativos (Leithwood et al, 2004). Seguir las recomendaciones para un liderazgo escolar efectivo puede mejorar las prácticas docentes, la eficiencia de la organización del establecimiento, y más importante, los resultados educativos de los alumnos.

Mejorar los modelos para medir o determinar los efectos de liderazgo educativo es esencial para que los investigadores entiendan con mayor claridad cómo funciona la relación indirecta. Esto ayuda a los investigadores a comprender qué variables son más importantes dentro de la relación, y finalmente le entrega a los líderes escolares mejores orientaciones sobre qué acciones tienen el mayor impacto en el aprendizaje de los estudiantes.

En los primeros modelos de análisis<sup>2</sup> de los efectos del liderazgo sobre las oportunidades educativas de los niños, éstos eran considerados como efectos directos. Éstos asumían que las acciones de los directores influían directamente en los logros de los estudiantes, sin considerar que ello estaba mediado por el apoyo que podían realizar para fortalecer las capacidades de los profesores. Estos modelos presentaban efectos débiles o inexistentes en los resultados educacionales.

Posteriormente, los modelos mediados del trabajo de los directores reconceptualizaron completamente con la comprensión de que los directores realizan cambios en los resultados de los estudiantes al cambiar las prácticas de sus profesores. Estos modelos permiten la interpretación de efectos directos e indirectos, que ahora es sabido, muestran una imagen mucho más clara de los efectos de liderazgo educativo, reflejando de manera más clara el impacto positivo de los líderes en los resultados de sus estudiantes.

2 El trabajo de A. Horn (2013) es una excelente fuente para comprender con mayor detalle esta evolución.

Por otra parte, las condiciones de contexto no siempre fueron utilizadas en los modelos de liderazgo, pero la evidencia científica dio cuenta que son una pieza importante dentro de esta compleja relación. Tomar en cuenta los efectos contextuales reconoce que las prácticas de liderazgo pueden cambiar o se adaptan de acuerdo al contexto. Estos nuevos modelos tratan al liderazgo como una variable que interactúa con su medio y realidad, permitiéndole cambiar las estrategias, como reconocer la heterogeneidad de los efectos de acuerdo al contexto escolar en el que se encuentra el establecimiento y los equipos directivos.

Finalmente, la investigación ha descubierto la importancia de los modelos de liderazgo de efectos recíprocos. Estos modelos muestran la relación entre un líder escolar y su escuela como una interacción que se encuentra constantemente cambiando. El o la directora examina su contexto y toma decisiones basadas en esos factores. Estas decisiones cambian el contexto de los factores escolares, y el proceso se repite a sí mismo. En los 90s los datos disponibles impedían resolver adecuadamente esta potencial relación co-causal, es así como en un estudio que investigaba varios modelos de liderazgo educativo, la esperanza de encontrar efectos recíprocos era alta, y los investigadores creían que este sería el modelo de investigación de proyectos futuros (Hallinger y Heck, 1996). El problema fue que no se pudo demostrar su efectividad por falta de datos longitudinales –aquellos que permiten seguir a través del tiempo a los mismos directivos, profesores y estudiantes-. Los datos longitudinales permiten técnicas analíticas más robustas para identificar efectos de causalidad que las previamente usadas en estos modelos, y el modelo de efectos recíprocos del liderazgo requiere de este tipo de datos para mostrar el panorama completo y estimar correctamente la magnitud de los efectos del liderazgo escolar en las oportunidades educativas de los niños.

En el modelo de efectos recíprocos, es necesario considerar la relevancia del tiempo para que el líder implemente el cambio, que éste se manifieste en el entorno, e implemente nuevos cambios basados en la evolución dinámica de la escuela. Los métodos iniciales que utilizaban datos transversales muestran datos capturados en un momento determinado, y por ende, son incapaces de mostrar la cambiante relación entre los líderes y sus escuelas. Cuando se examina la relación recíproca con datos transversales, uno debe asumir una relación balanceada. Como Hallinger y Heck (2011) lo plantean, “uno debe asumir que la relación entre las variables A y B... se ha manifestado ya en sus efectos, y por ende, el sistema está esencialmente en un estado balanceado” cuando tiene datos para un solo año. Aunque se puede ver la existencia de una relación positiva entre liderazgo y resultados de aprendizaje de los estudiantes utilizando datos transversales, factores temporales importantes son omitidos, impidiendo la determinación si dicha relación es causal o no. Sin datos longitudinales, los investigadores no pueden diferenciar un orden causal (de dónde provienen los factores que originan los cambios) de una simple correlación, que es necesaria para

entender qué variable en el modelo de efectos recíprocos es responsable de los cambios iniciales o más importantes. Con datos longitudinales es más factible reconocer las trayectorias temporales de los establecimientos educacionales y sus estudiantes, así como revelar información sobre la naturaleza de la relación de liderazgo educativo y resultados educativos que no puede ser descubierta a través de modelos de efectos mediados (Hallinger y Heck, 2011).

# Los modelos de liderazgo más reconocidos en la literatura: Instruccional y transformacional

Dos modelos o constructos de liderazgo, instruccional y transformacional, han sido prominentes en la investigación sobre liderazgo educativo desde el inicio de los 80's. En términos simples, el liderazgo instruccional se centra en las capacidades de la organización y el aprendizaje de los niños como de los docentes; mientras que el liderazgo transformacional trata de lograr inspirar a su personal a nuevos niveles de habilidad, transformando la capacidad de la organización mediante la motivación del líder al resto de la comunidad escolar para modificar la cultura del establecimiento. En un meta-análisis de estudios sobre liderazgo escolar, Robinson, Lloyd y Rowe (2008) concluyeron que el liderazgo instruccional tenía hasta tres a cuatro veces mayor impacto que el liderazgo transformacional en los resultados educativos de los estudiantes.

Prácticas como la evaluación del plan curricular y el desarrollo profesional docente fueron a menudo consideradas como las más significativas en cuanto a la mejora del rendimiento académico. Aunque existe alguna evidencia en que el liderazgo instruccional tiene efectos mayores que el liderazgo transformacional, su implementación no es mutuamente excluyente. Es decir, líderes exitosos emplean aspectos de ambos tipos de liderazgo para apoyar el mejoramiento de sus establecimientos escolares, tal como lo plantea la identificación de prácticas efectivas de liderazgo de Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins (2006).

Según Leithwood et al, (2004), uno de los dos objetivos centrales del liderazgo educativo es la capacidad de influenciar a los miembros de la comunidad escolar a moverse en ciertas direcciones, una tarea posible a través de la naturaleza inspiracional del liderazgo transformacional. Un estudio incluido en el meta-análisis de Robinson encontró que los directores tenían un efecto indirecto moderado a grande en los resultados de los estudiantes a través de la satisfacción de los profesores (Griffith, 2004). Griffith define el liderazgo transformacional como una manera de inspirar al personal para que trabajen

hacia una meta común, y desarrollar sus habilidades para que puedan trabajar más eficientemente para lograrlas. Leithwood, Harris y Strauss (2010) concluyen que la "senda emocional" es uno de los focos principales del trabajo de los líderes educativos para el mejoramiento sostenido, además de ser uno de los atributos que caracteriza a las organizaciones no escolares que comienzan a salir de situaciones críticas de desempeño, como de aquellas que muestran condiciones de excelencia (Slater, 1999, en Leithwood et al, 2010). Esta senda está compuesta de variables como los sentimientos, disposiciones o estados afectivos del personal, incluyendo la eficacia docente (la creencia que tienen los docentes sobre las habilidades de sus propios colegas para alcanzar las metas), que puede ser influido a través del liderazgo transformacional.

Las creencias sobre eficacia son motivadores potentes que se ha demostrado que tienen efectos significativos en el desempeño de profesores y el rendimiento de los estudiantes. Leithwood y Mascall (2008) encontraron que la eficacia combinada (colectiva e individual) daba cuenta del 5-7% de la varianza en los puntajes de rendimiento anuales. Leithwood et al., (2008) también tuvieron hallazgos interesantes acerca de los efectos antecedentes en eficacia. Sacar provecho de este resultado entrega orientaciones relevantes sobre las estrategias para mejorar la disposición de los profesores, sus creencias de eficacia y su percepción del trabajo con sus efectos indirectos en los aprendizajes de los estudiantes (Volante, 2012; López y Gallegos, 2014).

Cuatro dimensiones de prácticas han sido identificadas en variados estudios de liderazgo con efectos significativos en logros educativos (Leithwood et al, 2008). Estas prácticas de liderazgo son: i) establecer metas, ii) estimular el desarrollo profesional docente, iii) evaluar la docencia y el currículum, y iv) el rediseño de la organización. La influencia positiva del establecimiento de metas se manifiesta en motivación laboral más alta, así como también un propósito y dirección clara en el

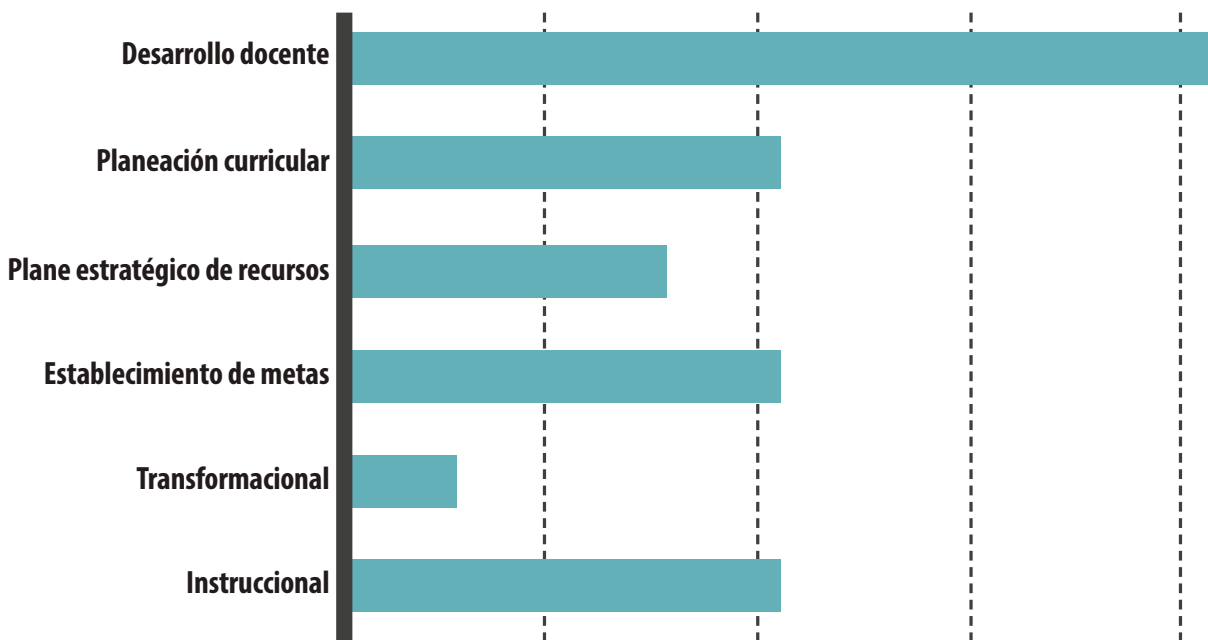
trabajo del personal organizacional. El estimular el desarrollo profesional docente y evaluar la docencia y el curriculum son ambos aspectos claves del liderazgo instruccional, y son vitales en la mantención de un foco pedagógico. Rediseñar la organización requiere que el líder desarrolle una cultura colaborativa y condiciones organizacionales, relaciones efectivas con las familias y la comunidad, y se adapte a las condiciones cambiantes del entorno educativo más amplio.

En uno de los meta-análisis más grande de estudios sobre liderazgo escolar, Robinson et al., (2008) encontraron que estimular el desarrollo profesional docente tiene los efectos más fuertes sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes. En este estudio, la investigación previa se agrupó en cinco dimensiones de liderazgo, y un tamaño de efecto promedio en resultados educativos fue calculado para cada uno. En el Cuadro 1 se entregan los resultados individuales para esas cinco dimensiones así como también los resultados para los estilos de liderazgo instruccional y transformacional, donde el eje horizontal se indica la magnitud de la correlación de las variables con el desempeño educativo de los niños, donde valores mayores dan cuenta de una relación más alta.

Estos hallazgos muestran que por encima de todos los estilos de liderazgo y dimensiones, el impulsar el desarrollo profesional docente tiene el efecto más significativo en el aprendizaje de los estudiantes. Los líderes educativos deberían entregar un foco muy importante al desarrollo profesional docente, que por supuesto cae dentro de la categoría más grande de liderazgo instruccional.

Fomentar el desarrollo profesional docente, colaborar con los docentes para la planificación curricular, y mejorar la eficacia de los profesores pueden ser facilitados a través de un liderazgo colectivo. La idea de liderazgo colectivo es un área de investigación relativamente nueva en el campo, pero ha cobrado impulso por su potencial para mejorar los resultados educativos.

El liderazgo distribuido ha tenido respaldo teórico significativo en muchos estudios, pero su respaldo empírico es aún limitado (Leithwood et al., 2006; Spillane, Camburn, Pustejovsky, Pareja y Lewis, 2008) y empíricamente refleja la división del trabajo necesario en las organizaciones, que, en todo caso, lleva a mayores niveles de satisfacción laboral y reduce los errores en la toma de decisiones al aumentar la cantidad de personas que toman las decisiones y por lo tanto, la cantidad de información relevante (Leithwood et al., 2008). En este estudio, los investigadores encontraron que el liderazgo colectivo se encontraba significativamente correlacionado con todas las variables que afectan el desempeño docente. Los factores de desempeño laboral se separaron en motivación, desarrollo de la capacidad institucional y las condiciones de trabajo en que se desempeñan los docentes (apoyo a la instrucción como en la carga laboral). En la tabla 2 se encuentran las correlaciones simple de variadas fuentes de liderazgo en variables de desempeño laboral así en los como logros educativos (Leithwood et al, 2008).



Cuadro 1. Correlaciones entre tipos de liderazgo y prácticas de los directores para mejorar el desempeño de los estudiantes (Robinson et al, 2008 –27 estudios en 9 países desarrollados-)



Resulta interesante notar que la correlación más fuerte entre las variables analizadas fue la motivación de los docentes promovida por el propio trabajo y participación del personal del establecimiento. Además, el personal y grupos de centros de padres fueron las dos fuentes de liderazgo con las relaciones más consistentes con las variables de profesores y logros de los estudiantes (Leithwood et al, 2008). Es significativo que estas dos fuentes de liderazgo sean colectivas –aunque la vinculación de la relación de los padres con el desempeño educativo es principalmente reflejo de los atributos socioeconómicos de los mismos más que de valor agregado-. La medida agregada de liderazgo colectivo se encontraba correlacionada de manera más fuerte con las condiciones laborales, seguido de los aspectos relativos a la motivación. Estas relaciones son fácilmente justificables a través de un razonamiento teórico: las condiciones laborales se mejoran a través de la vinculación de los docentes en la discusión sobre lo que necesitan para conseguir el éxito. Al trabajar en conjunto con los profesores, los líderes pueden realizar los cambios más pertinentes en las variables de sala de clases, las más importantes en alcanzar el mejoramiento de las escuelas.

La motivación puede ser mejorada a través del aumento de la eficacia docente. Al creer que son parte de la conversación, y por ende parte de la solución, los profesores aumentan

sus creencias en sus propias habilidades, así como también las habilidades de la organización para alcanzar cambios profundos. De acuerdo a este estudio, el modelo de liderazgo colectivo -con relaciones directas e indirectas- se vincula hasta un 20% de la heterogeneidad en los resultados de desempeño educativo de los estudiantes observados entre las diferentes escuelas, es decir, si extrapolamos estos resultados para el caso chileno, esto representaría entre 6%-10% del total de las diferencias de resultados académicos entre los niños.

Este modelo también ayuda a desengañarnos de la noción heroica de los líderes. Esta noción en que los directivos son los únicos responsables de la mayoría del cambio de sus organizaciones. Esta noción puede ser dañina para aquellos que están considerando entrar en posiciones de liderazgo, así como aquellos que ya se encuentran en ellas. Al redistribuir esta inmensa responsabilidad de los líderes, ellos pueden enfocarse de manera más efectiva en potenciar a otros actores escolares, y reducir el riesgo de perder la motivación por frustración y estrés. El estudio además pone énfasis en la influencia significativa que tiene el liderazgo de los padres y los estudiantes en los resultados académicos. Aunque estas variables, especialmente las condiciones internas de las escuelas, son difíciles de cambiar por los líderes, los estudios apuntan a su inmenso potencial para mejorar las oportunidades educativas de los estudiantes.

**Tabla 1: Correlaciones entre diferentes fuentes de liderazgo y variables que afectan el desempeño de los profesores y resultados de los niños**

(basado en Leithwood y Mascal, 2008 –algunos estados de Estados Unidos-)

Fuente de Liderazgo	Variables que afectan el desempeño docente y resultados educativos de los niños (correlaciones simples entre la fuente de liderazgo y factores mediadores de los docentes)			
	Desarrollo de Capacidad	Motivación a los Profesores y otro Personal Escolar	Condiciones de Trabajo (apoyo a la instrucción carga de trabajo)	Logros de los estudiantes
Liderazgo distribuido	.36	.55	.58	.34
Dirección del nivel intermedio (sostenedor)	.04	.13	.41	.09
Director (a)	.22	.20	.12	-.06
Personal del establecimiento	.44	.71	.44	.28
Junta de centro de padres	.32	.44	.40	.56

# Una mayor importancia del liderazgo en la mejora de establecimientos vulnerables

Una evidencia creciente da cuenta que los efectos del liderazgo son mayores entre las escuelas en una situación vulnerable o de bajo desempeño. Leithwood et al., (2004) plantean que virtualmente no existen instancias documentadas de escuelas en problemas que hayan cambiado sin la intervención de un líder poderoso. De igual forma Harris y Chapman (2002) analizan que escuelas en condiciones sociales de alta vulnerabilidad pueden alcanzar un alto desempeño educativo, pero es poco probable sin un liderazgo efectivo. En forma coherente, también la evidencia da cuenta que una de las principales razones que explica el deterioro o la baja efectividad de las escuelas, es por causa de un débil liderazgo educativo (Stoll y Myers, 1998; Bellei, Morawietz, Valenzuela y Vanni, 2015).

Esta evidencia ha sido bastante robusta a través del tiempo. Ya en el trabajo de Andrews y Soder (1987) a fines de los 80s se establecía que más allá que existiera una relación significativa entre liderazgo y resultados educacionales, al controlar por el nivel socioeconómico de las familias de los estudiantes, se encontraba que dicha relación desaparecía en escuelas de niveles sociales altos mientras que se mantenía en escuelas de niveles sociales bajos; aunque también la literatura comparada da cuenta que en escuelas más vulnerables es más frecuente identificar altos niveles de liderazgo centralizado (Leithwood y Mascall, 2008), o menos distribuido, lo cual podría ser una estrategia endógena al contexto social y una característica que hace más complejo el evolucionar hacia niveles más avanzando de mejoramiento educativo entre este tipo de establecimientos

En una revisión de estudios sobre liderazgo educativo en Chile, Horn y Marfán (2010) concluyeron -como la mayoría de otros estudios llevados a cabo en Estados Unidos, Canadá y Europa- que los líderes más efectivos tenían un fuerte foco pedagógico, conocimiento de la situación y las emociones de los miembros de sus comunidades, y organizaciones escolares estructuradas y eficientes. El hallazgo de un fuerte foco pedagógico es claramente consistente con mucha de la investigación sobre liderazgo educativo. La preocupación por el entorno de la escuela y los estudiantes, así como las habilidades emocionales con que cuentan los directivos son importantes para que los líderes puedan ser capaces de manejar la relación con el resto de la comunidad escolar y adaptarse a circunstancias cambiantes. Estructurar una organización eficiente del establecimiento es esencial para proveer las condiciones organizacionales

necesarias para que los profesores tengan éxito. Estos hallazgos apuntan a la importancia de tener un foco pedagógico sólido, así como promover condiciones para que el personal docente y de apoyo actúe colaborativamente.

Un hallazgo relevante para Chile es la importancia de la figura del “jefe técnico”, la cual no existe en otros sistemas escolares (Flessa y Anderson, 2012). Esta figura, en muchas ocasiones, es la única responsable del foco pedagógico de la escuela, y es un gran componente de liderazgo instruccional y modelo de liderazgo distribuido existente en las escuelas chilenas.

Desafortunadamente, el jefe técnico no ha sido estudiado en la mayoría de la investigación en las escuelas chilenas, pero basados en los hallazgos de liderazgo instruccional y modelos de liderazgo distribuido, existe una gran promesa en la efectividad de esta figura. Sin embargo, en el trabajo sobre trayectorias de mejoramiento escolar en escuelas chilenas de grupos sociales medios y bajos (Bellei, Valenzuela, Contreras y Vanni, 2014) se identifica que en todas las escuelas estudiadas que presentan un mejoramiento sostenido se encuentra una estrecha relación en la dupla director-jefe técnico, en algunas teniendo roles compartidos y en otras más especializados para cada uno de ellos, pero con un alto nivel de coordinación y complementariedad. Este resultado es consistente con lo observado por Horn (2013) para escuelas de educación básica chilenas, quien concluye que el sentido de eficacia colectiva que posee el jefe técnico de la escuela es relevante para mejorar las habilidades docentes de los profesores en las escuelas.

Un aspecto común en los hallazgos de la investigación ha sido que los líderes efectivos trabajan estrechamente con los docentes para mejorar el trabajo colaborativo y las capacidades individuales vinculadas con el mejoramiento en la enseñanza a los estudiantes. Los directores con una relación estrecha con su comunidad de docentes, administrativos, padres y estudiantes son más proclives a poder dirigirlos hacia los cambios necesarios para mejorar la escuela. Dirigir a los colegas en la organización es una parte importante de la responsabilidad de los líderes, y el peso extra de estar a cargo del foco pedagógico de la escuela muchas veces sobrepasa las capacidades de un solo profesional a cargo de tareas de dirección y apoyo técnico-pedagógico.

# Reflexiones finales

De cara hacia el futuro, tanto directores como investigadores tienen claras oportunidades que explorar. Si lo que desean es ser efectivos, deben construir sobre la investigación previa, usando prácticas probadas así como también experimentar con las más prometedoras. El desarrollo de modelos de liderazgo no sólo prepara el terreno para una investigación futura, sino que también para las prácticas y prioridades de los futuros líderes educativos. Partiendo de el hecho que los líderes no tienen efectos directos en los resultados de los estudiantes, necesitan comprender que su poder recae en su interacción con los profesores. El impacto de los líderes en los resultados es indirecto y se activa principalmente mediante el trabajo de los profesores dentro de las escuelas. Para lograr el mayor cambio, los líderes deben trabajar conjuntamente para desarrollar las condiciones necesarias para la enseñanza, generar relaciones de confianza con sus profesores y en el desarrollo de las competencias profesionales y personales de los docentes en su relación con los estudiantes.

Como lo planteó Robinson et al, (2008), un enfoque instruccional del liderazgo es la clave para hacer a los profesores mejores al enseñar, y por ende, mejorar la calidad de la educación que se entrega a los estudiantes. Un liderazgo más compartido entre los actores del establecimiento ayuda a mejorar la eficacia de los profesores, así como mejorar el proceso de toma de decisiones en general de la organización y la sostenibilidad de la escuela. El mejoramiento de las escuelas necesita una figura guía, pero los líderes escolares no pueden hacerlo solos, es indispensable promover y aceptar la colaboración de otros líderes formales e informales en la organización, así como actores del resto de

la comunidad escolar, de tal forma que otra de las principales funciones de los directivos es trabajar para desarrollar esa colaboración.

Estos desafíos son aún mucho mayores entre los establecimientos en contexto de vulnerabilidad social o que se encuentran en una situación de muy bajo desempeño inicial, en estas situaciones una evidencia creciente entrega conclusiones robustas relativas a que el liderazgo directivo es el factor más relevante para lograr iniciar y sostener procesos de mejoramiento escolar, en un situación inicial (Bellei, et al., 2014). Deben lograr activarse acciones tendientes a normalizar la gestión interna del colegio y la responsabilidad de profesores, estudiantes y apoderados, así como en alcanzar una visión compartida de la comunidad interna de que es posible revertir la situación inicial. Luego, en fases más avanzadas, el equipo directivo podrá avanzar hacia una cultura de colaboración, de altas expectativas por parte de los profesores y estudiantes, para gradualmente desarrollar capacidades internas que sostengan los logros alcanzados y que puedan abordar mayores desafíos en el camino del mejoramiento escolar ( Bellei et al., 2014; Bellei et al., 2015).

- Andrews, R. L., y Soder, R. (1987). Principal leadership and student achievement. *Educational Leadership*, 44(6), 9-11.
- Bellei, C., Morawietz, L., Valenzuela, J.P., y Vanni, X. (2015). *Nadie dijo que era fácil*. LOM Editores, Santiago, Chile.
- Bellei, C., Valenzuela, J.P., Vanni, X. y Contreras, D. (2014). *Lo aprendí en la escuela, ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* LOM Editores, Santiago, Chile.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Brown, E., Ahtaridou, E., y Kington, A. (2009). *The impact of school leadership on pupil outcomes*. Final Report. University of Nottingham.
- Flessa, J., y Anderson, S. (2012). Temas de actualidad en la investigación sobre liderazgo escolar: conectando la experiencia chilena con la literatura internacional. En *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (J. Weinstein y G. Muñoz, editors). CEPEIP.
- Griffith, J. (2004). Relation of principal transformational leadership to school staff job satisfaction, staff turnover, and school performance. *Journal of Educational Administration*, 42(3) 333-356.
- Hallinger, P., y Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44.
- Hallinger, P., y Heck, R. H. (2011). Conceptual and methodological issues in studying school leadership effects as a reciprocal process. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 149-173.
- Harris, A., y Chapman, C. (2002). Democratic leadership for school improvement in challenging contexts. *International Journal for Leadership in Learning*, 6(9), 69-80.
- Horn, A. (2013). Liderazgo escolar en Chile y su influencia en los resultados de aprendizaje. Tesis doctoral, octubre 2013.
- Horn, A., y Marfán, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: Revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas Individuo y Sociedad*, 9(2), 82-104.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., y Hopkins, D. (2006). Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning. National College for School Leadership.
- Leithwood, K., Harris, A., y Strauss, T. (2010). *Leading school turnaround: How successful leaders transform low-performing schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Leithwood, K., y Jantzi, D. (2008). Linking leadership to student learning: The contributions of leader efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 496-528.
- Leithwood, K., Lewis, K. S., Anderson, S., y Wahlstrom, K. (2004). Executive summary: How leadership influences student learning. *Learning from Leadership Project*, 1-14.
- Leithwood, K., y Mascall, B. (2008). Collective leadership effects on student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 529-561.
- Leithwood, K., Patten, S., y Jantzi, D. (2010). Testing a conception of how school leadership influences student learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 671-706.
- López, P. y Gallegos, V. (2014). Prácticas de liderazgo y el rol mediador de la eficacia colectiva en la satisfacción laboral de los docentes. *Estudios pedagógicos*, 40(1), 163-178.
- Robinson, V. M., Lloyd, C. A., y Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*,

44(5), 635-674.

Slater, S. (1999). *Saving big blue: Leadership lessons and turnaround tactics of IBM's Lou Gerstner*. New York: McGraw-Hill.

Spillane, J. P., Camburn, E. M., Pustejovsky, J., Pareja, A. S., y Lewis, G. (2008). Taking a distributed perspective: Epistemological and methodological tradeoffs in operationalizing the leader-plus aspect. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 189-213.

Stoll, L., y Myers, K. (1998). *No quick fixes: Perspectives on school in difficulty*. New York: Routledge Falmer.

Vale, C., Davies, A., Weaven, M., Hooley, N., Davidson, K., y Loton, D. (2010). Leadership to improve mathematics outcomes in low SES schools and school networks. *Mathematics Teacher Education and Development*, 12(2), 47-71.

Volante, P. (2012). Liderazgo Instruccional y Logro Académico en la Educación Secundaria en Chile. In J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* Santiago: CEPE and Fundación Chile.