

LIDERES EDUCATIVOS

Centro de Liderazgo
para la Mejora Escolar



Nota Técnica N°6 Liderazgo Pedagógico, Conceptos y Tensiones

Jorge Gajardo y Jorge Ulloa
Universidad de Concepción

Área de Desarrollo de Capacidades de Liderazgo dentro de Escuelas y Liceos



Liderazgo Pedagógico, Conceptos y Tensiones

Jorge Gajardo y Jorge Ulloa
Universidad de Concepción

Noviembre, 2016.

Para citar este documento:

Gajardo, J., Ulloa J. (2016). Liderazgo Pedagógico, Conceptos y Tensiones. Nota Técnica N°6, LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Universidad de Concepción, Chile.

Diseño gráfico editorial:

Matias Mancilla



ÍNDICE

Resumen	4
El concepto de liderazgo pedagógico: Tensiones y prácticas	5
Principios, dimensiones y prácticas del liderazgo pedagógico	7
Marcos de actuación orientadores	10
Conclusiones y reflexiones	12
Referencias	13



Resumen

Cuando hablamos de liderazgo pedagógico, se distinguen tensiones en su abordaje conceptual. Existe consenso en el sentido que se refiere a un conjunto de prácticas que realizan los líderes escolares para provocar que la actividad de enseñanza logre altos niveles de aprendizaje en los estudiantes. Liderazgo pedagógico implica que los establecimientos escolares focalicen sus tareas fundamentales en aquello, requiriendo prácticas que posibiliten establecer propósitos y metas de manera compartida, el desarrollo profesional de los docentes y generar condiciones organizacionales, especialmente la promoción de una cultura de colaboración.

El concepto de liderazgo pedagógico: tensiones y prácticas

A pesar que en la literatura existe una utilización bastante laxa del concepto de liderazgo pedagógico (instructional leadership), se puede señalar, en principio, que se refiere a un tipo de liderazgo con foco en el currículum y la pedagogía, más que en la gestión y la administración (Thomas & Nuttall, 2013; en Ord et al., 2013). En otras palabras, se refiere a la forma en que se lleva a cabo en los centros educativos la tarea central de mejorar la enseñanza y el aprendizaje (Bolívar, 2010a, 2010b; Ord et al., 2013). No obstante lo anterior, el concepto de liderazgo pedagógico como constructo propiamente tal, aún es un concepto emergente, requiriendo bastante desarrollo teórico, particularmente en aquellos países donde la noción misma de pedagogía es un término de reciente introducción (Heikka & Waniganayake, 2011).

En términos generales, se puede señalar que el liderazgo pedagógico enfatiza en un tipo de liderazgo escolar que tiene propósitos educativos tales como establecer objetivos educativos, planificar el currículum, evaluar a los docentes y la enseñanza y promover el desarrollo profesional docente (Hallinger, 2005; Ord et al., 2013; Robinson, Hohepa, & Lloyd, 2009). Por tanto, el liderazgo pedagógico es, en efecto, un liderazgo para el aprendizaje (Ord et al., 2013). Considerando aquello, cabe precisar que en la literatura existen numerosas observaciones a la relación entre los constructos liderazgo y aprendizaje, ya sea desde el punto de vista de los impactos del primero sobre el segundo (Hallinger, 2010; Hallinger & Heck, 2010; Leithwood, Day, Sammons, Harris, & Hopkins, 2006; Leithwood, Louis, Anderson, & Wahlstrom, 2004; Robinson, 2011; Robinson et al., 2009) o bien al revisar la discusión ideológica sobre los elementos que intervienen en dicha relación (Bush & Glover, 2014; Coughlin & Baird, 2013; Farnsworth, 2015; Goldring, Porter, Murphy, Elliott, & Cravens, 2009; LaPointe-Terosky, 2014; Male & Palaiologou, 2012; Reardon, 2011).

Al respecto cabe precisar que existen dos tipologías cercanas en relación al concepto de liderazgo pedagógico, las cuales, sin embargo, obedecen a tradiciones con objetivos distintos. Efectivamente, de acuerdo a Bush y Glover (2014) las teorías de liderazgo instruccional (instructional leadership) –de origen norteamericano–, han asumido típicamente que el foco crítico de atención de parte de los líderes, es el comportamiento de los docentes y su relación con las actividades que afectan directamente el aprendizaje de los estudiantes. En cambio, en Inglaterra y otros lugares, dicha etiqueta ha sido sustituida por la noción de “liderazgo centrado en el aprendizaje” (learning-centred leadership). El primer concepto se ha relacionado con asegurar la calidad de la enseñanza; el segundo, se ha concentrado en incorporar un amplio espectro de acciones de liderazgo para sostener el aprendizaje y sus resultados.

Igualmente, el liderazgo instruccional ha sido criticado por dos elementos: en primer lugar, ha sido percibido asociado con la enseñanza más que con el aprendizaje (Rhodes & Brundrett, 2009). Asimismo, se ha centrado demasiado en la figura del director como centro de expertise, poder y autoridad, tendiendo a ignorar a otros líderes, o bien, en la práctica, tiende a centrarse en acciones vinculadas al liderazgo transaccional y en elementos superficiales de la relación con el docente (LaPointe-Terosky, 2014). Del mismo modo, la evidencia a nivel internacional indica que, a pesar del énfasis que en los últimos tiempos se le ha dado al liderazgo instruccional, para gran parte de los directores sus tareas se relacionan con tareas de gestión, como la gestión de las instalaciones, la seguridad escolar y el cumplimiento del papeleo (Macbeath & Townsend, 2011; Townsend, Acker-Hocevar, Ballenger, & Place, 2013).

No obstante lo anterior, se puede señalar que el concepto de liderazgo para el aprendizaje (learning-centred leadership), representa una mezcla entre conceptualizaciones tempranas del liderazgo: el liderazgo instruccional y el transformacional (Hallinger, 2010; Hallinger & Heck, 2010). Así, el liderazgo para

el aprendizaje incorpora al liderazgo instruccional, señalando el rol crítico que juegan los líderes en crear y sostener un foco en el aprendizaje que aborda a toda la escuela, no solo a los estudiantes, sino también a los docentes y al equipo en general (Hallinger, 2010; Lewis & Murphy, 2008).

Del mismo modo, al comparar los modelos del liderazgo transformacional e instruccional, las similitudes son mayores que las diferencias (Hallinger, 2010). De acuerdo a Hallinger (2010:22), ambos modelos enfatizan que el foco del director educacional sería:

- La creación de un propósito compartido.
- El enfoque en el desarrollo de un clima de altas expectativas y una cultura escolar centrada en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje.
- Dar forma a la estructura de incentivos de la escuela, a fin de reflejar los objetivos establecidos para el personal y los estudiantes.
- Organizar y proporcionar una amplia gama de actividades destinadas a la estimulación y el desarrollo intelectual para el personal.
- Ser una presencia visible en la escuela, modelando los valores que se están promoviendo en el establecimiento.

Considerando lo anterior, a continuación, se expondrán brevemente los modelos de prácticas de liderazgo con foco en el aprendizaje de los estudiantes. Se ha considerado que la etiqueta liderazgo pedagógico puede ser homologable a los modelos que a continuación se presentan, en cuanto comparten dicho foco (Bolívar, 2010; Bolívar, López, & Murillo, 2013), ya sea de forma directa o indirecta (Bendikson, Robinson, & Hattie, 2012). El liderazgo pedagógico directo, se focaliza en la calidad de la práctica docente, vale decir, tanto de la calidad del currículum, la enseñanza y la evaluación, como del desarrollo profesional docente. El liderazgo pedagógico indirecto, en cambio, se focaliza en crear las condiciones para una buena enseñanza y aprendizaje, garantizando que las decisiones de gestión –ya sea de las políticas escolares, los mecanismos de asignación recursos, entre otros– apoyen la enseñanza y aprendizaje (Bendikson et al., 2012).

Principios, dimensiones y prácticas del liderazgo pedagógico

En un intento por sistematizar las experiencias e investigaciones en liderazgo escolar, MacBeath, Swaffield y Frost (2009), han propuesto cinco principios que vinculan el liderazgo y el aprendizaje. Como tales, son enunciados normativos, que actúan como visión orientadora para el logro de un liderazgo para el aprendizaje exitoso. Para los autores pueden ser vistos como parámetros de referencia, a partir de los cuales los líderes pueden medir la distancia entre lo que hacen y lo que se aspira que realicen. Dichos principios son:

- Centrarse en el aprendizaje como actividad, lo que implica considerar que todos en la escuela son aprendices; que el aprendizaje descansa en la interrelación efectiva de los procesos cognitivos, emocionales y sociales; que la eficacia del aprendizaje es altamente sensible al contexto y a las formas en las que las personas aprenden; que la capacidad del liderazgo es producto de experiencias de aprendizaje de gran alcance; y que las oportunidades para ejercitar el liderazgo mejoran el aprendizaje.
- Crear condiciones favorables para el aprendizaje, lo que significa considerar que las culturas fomentan el aprendizaje de todos los miembros de la comunidad; todo el mundo tiene la oportunidad de reflexionar sobre la naturaleza, las habilidades y procesos de aprendizaje; los espacios físicos y sociales estimulan el aprendizaje; entornos seguros y protegidos permiten a los alumnos y docentes a tomar riesgos, hacer frente al fracaso y responder positivamente a los desafíos; herramientas y estrategias mejoran el pensar sobre el aprendizaje y la práctica de la enseñanza.
- Promover un diálogo sobre el liderazgo y el aprendizaje, que involucra: hacer de las prácticas de liderazgo para el aprendizaje explícitas, discutibles y transferibles; promover la investigación colegiada activa en el vínculo entre el aprendizaje y el liderazgo; lograr la coherencia a través del intercambio de valores, concepciones y prácticas; abordar los factores que inhiben y promover el aprendizaje y el liderazgo; hacer que la relación entre el liderazgo y el aprendizaje sea una preocupación compartida por todos los miembros de la comunidad escolar; y extender el diálogo a nivel internacional a través de una red, tanto virtuales como presenciales.
- Compartir el liderazgo, que implica: la creación de estructuras que invitan a la participación en el desarrollo de la escuela como una comunidad de aprendizaje; simbolizando el liderazgo compartido en el flujo del día a día de las actividades de la escuela; alentando a los miembros de la comunidad escolar a liderar, según convenga a la tarea y al contexto; considerar la experiencia y conocimientos del personal, así como de los estudiantes y sus padres; promoviendo patrones de colaboración en el trabajo, más allá de los límites de los sujetos, roles y estatus.
- Establecer una responsabilización común por los resultados, que involucra: tener en cuenta las realidades políticas y ejercer la elección informada considerando la propia historia de la escuela; el desarrollo de un enfoque común de accountability interno como condición previa para la rendición de cuentas a las agencias externas; mantener un foco en la evidencia y su congruencia con los valores fundamentales de la escuela; la reformulación de la política y la práctica cuando entran en conflicto con los valores fundamentales; la incorporación de un enfoque sistemático para la autoevaluación en el aula, la escuela y de la comunidad; y mantener un enfoque continuo en la sostenibilidad, la sucesión y el legado.

Por otra parte, diversos estudios se han focalizado en identificar Prácticas de Liderazgo con impacto en el aprendizaje de los estudiantes. En una revisión realizada a más de 40 publicaciones, tanto del ámbito del liderazgo escolar, como en contextos alternativos, Leithwood y otros (Cfr.: Day, Sammons, Leithwood, & Hopkins, 2011; Leithwood et al., 2006) han descrito 14 prácticas de liderazgo, distribuidas en cuatro categorías, que muestran impacto en el aprendizaje de los estudiantes. Dichas categorías son: a) establecer dirección; b) rediseñar la organización; c) desarrollar personas; y d) gestionar la instrucción (enseñanza y aprendizaje) en la escuela.

La primera categoría, establecer dirección, se refiere a definir un propósito de carácter moral, que motive al equipo y los lleve a perseguir sus propias metas. Las prácticas asociadas son: construir una visión compartida, fomentar la aceptación de objetivos grupales y demostrar altas expectativas del cumplimiento de las metas propuestas.

La segunda categoría, rediseñar la organización, se vincula con las condiciones de trabajo que permitan al personal desarrollar sus capacidades. Las prácticas asociadas son: construir una cultura colaborativa, estructurar una organización que facilite el trabajo, crear una relación productiva con la familia y la comunidad y conectar a la escuela con su entorno.

La tercera categoría, desarrollar personas, implica potenciar las capacidades de los miembros de la organización necesarias para movilizarse de manera productiva en función de las metas propuestas. Las prácticas relevantes son: atención y apoyo individual a los docentes, apoyo intelectual a los docentes, modelamiento a través de la interacción permanente y visibilidad.

La cuarta categoría, gestionar la instrucción, se refiere al conjunto de tareas destinadas a supervisar y evaluar la enseñanza, coordinar el currículum, proveer los recursos necesarios y seguir el progreso de los alumnos. Las prácticas asociadas son: dotar de personal idóneo, proveer apoyo técnico a los docentes, monitorear las prácticas docentes y los aprendizajes y evitar la distracción del equipo.

Lo relevante de lo anterior, es que el modelo de prácticas propuesto se relacionan con un amplio rango de otras variables, que pueden ejercer un papel moderador (al incrementar o disminuir sus efectos) o bien mediador de las prácticas de liderazgo respecto del aprendizaje de los estudiantes. De tal modo, se ha reconocido que las prácticas de liderazgo tienen un efecto en los resultados de aprendizaje de los estudiantes,

al impactar en las variables mediadoras del desempeño docente (Leithwood, Harris, & Hopkins, 2008). No obstante la magnitud del impacto es relativa y varía en su influencia, de forma tal que mientras el liderazgo escolar tiene un alto impacto en la variable mediadora condiciones de trabajo, un efecto moderado en la motivación y un bajo efecto en las capacidades docentes, son estas últimas las que ejercen mayor efecto en las prácticas pedagógicas (Leithwood et al., 2008) (figura 1).

De modo paralelo, la revisión de Robinson, Hohepa y Lloyd (2009), ha reconocido cinco dimensiones de un liderazgo eficaz con impacto significativo en el aprendizaje de los estudiantes, a saber: a) Promover y participar en el aprendizaje y desarrollo profesional de su profesorado; b) Planificar, coordinar y evaluar la enseñanza y el currículum; c) Establecer metas y expectativas; d) Emplear los recursos de forma estratégica; y e) Asegurar un entorno ordenado de apoyo. Al respecto, se han encontrado pequeños efectos en las prácticas de establecer objetivos, recursos estratégicos y el establecimiento de un ambiente ordenado y de apoyo; efectos moderados para la planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y el plan de estudios; y grandes efectos en promover y participar en el aprendizaje y desarrollo de los docentes (figura 2). Respecto a esta última dimensión, se sabe que aspectos tales como el contexto, contenido, actividades de aprendizaje y procesos de aprendizaje asociados con estas oportunidades, tienen un efecto importante en su efectividad respecto al logro de los estudiantes (Timperley & Alton-Lee, 2008).

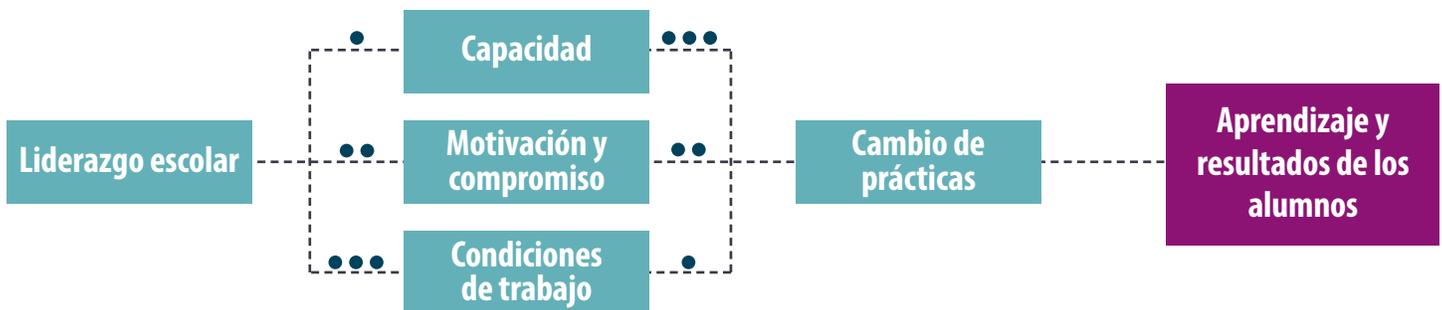


Fig. 1. Los efectos del liderazgo escolar en la capacidad del docente, su motivación y compromiso y sus creencias respecto a las condiciones de trabajo. Clave: ● = influencia débil; ●● = influencia moderada; ●●● = fuerte influencia



Fig. 2. El impacto de las cinco dimensiones de liderazgo en el aprendizaje de los estudiantes (Robinson et al., 2009)

No cabe duda que existen notables semejanzas en los dos últimos modelos de prácticas revisados, de tal forma que perfectamente pueden ser contrastadas a partir de un cuadro comparativo (tabla 1).

Finalmente, el modelo de liderazgo instruccional desarrollado por Hallinger y Murphy en los años 80, aborda tres dimensiones del liderazgo (Hallinger, 2005; Hallinger, Wang, Chen, & Li, 2015): definir la misión de la escuela, gestionar el programa de instrucción y desarrollar un clima escolar para el aprendizaje positivo. Estas dimensiones implican diez funciones del liderazgo instruccional (figura 3).

- La primera dimensión, definir la misión de la escuela, se refiere a la función del director en la determinación de las áreas en las que la escuela va a centrar sus recursos durante el año escolar. Así, las funciones asociadas son definir y comunicar las metas de la escuela.
- La segunda dimensión, gestionar el programa de enseñanza, se focaliza en la coordinación y control de la instrucción y el currículum. Esta dimensión requiere que el director y otros líderes han de intervenir en la estimulación, supervisión y control de la enseñanza y el aprendizaje en la escuela, por ejemplo, logrando un conocimiento profundo del programa instruccional de la escuela. A pesar de las

limitaciones de tiempo que pueden limitar los propios esfuerzos personales del director en este dominio, sigue siendo fundamental para modelar y organizar todo el equipo de liderazgo para asegurar que esto se hace. Así, las tres funciones de liderazgo que implica son: supervisar y evaluar la instrucción (con foco en el desarrollo de capacidades docentes, más que en su evaluación), coordinar el currículum (asegurando su alineamiento) y monitorear el progreso de los estudiantes.

- La tercera dimensión, desarrollar un clima escolar para el aprendizaje positivo, se relaciona con el rol crítico que juegan los líderes escolares en organizar las estructuras y procesos de trabajo. Se relaciona, además, con la idea de que las escuelas exitosas crean un “presión académica” a través del desarrollo de altos estándares y expectativas y el desarrollo de una cultura que fomenta y premia el aprendizaje y la mejora continua. Cabe destacar que esta dimensión se solapa con las dimensiones incorporadas en los marcos de liderazgo transformacional (Cfr. Leithwood et al., 2006, categoría rediseñar la organización). Esta dimensión incorpora las siguientes funciones: la protección del tiempo de enseñanza, llevar a cabo desarrollo profesional, mantener una alta visibilidad, incentivar a los docentes, y proporcionar incentivos para el aprendizaje.

Tabla 1: Principales dimensiones de las prácticas de liderazgo según autores

Prácticas de liderazgo para el aprendizaje (Leithwood, Day et al., 2006)	Dimensiones de un liderazgo eficaz (Robinson et al., 2009)
Establecer una dirección (visión, expectativas y metas del grupo)	Establecimiento de metas y expectativas
Desarrollar al personal	Promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo profesional
Rediseñar la organización	Obtención y asignación de recursos de manera estratégica
Gestionar los programas de enseñanza y aprendizaje	Aseguramiento de un entorno ordenado y de apoyo
	Planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículum



Fig. 3. Dimensiones y funciones del liderazgo instruccional (Hallinger et al., 2015)

Marcos de actuación orientadores

En Chile, la discusión respecto del liderazgo escolar ha cristalizado en los distintos instrumentos de política pública, hacia un enfoque de liderazgo pedagógico. Esto se refleja particularmente en los “Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores” (MINEDUC, 2014) y el “Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar” (MINEDUC, 2015).

El primero tiene como propósito apoyar la evaluación indicativa de desempeño, apoyar la gestión de los establecimientos, ayudar a los establecimientos a identificar oportunidades de mejora y ser un referente para definir metas y acciones en la elaboración de los planes de mejoramiento. Los estándares definidos, particularmente para la función del director, tienen una base en el liderazgo pedagógico. Uno de ellos, señala “El director asume como su principal responsabilidad el logro de los objetivos formativos y académicos del establecimiento” (MINEDUC, 2014:53). La matriz evaluativa para el nivel de desarrollo satisfactorio describe como desempeño satisfactorio que el director tenga “presencia activa en el establecimiento: recorre los distintos momentos de la rutina escolar, conversa con estudiantes y docentes, observa clases, participa en las actividades relevantes, entre otros” (MINEDUC, 2014:54). Claramente focos de liderazgo pedagógico.

Por su parte, el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo escolar, establece una vinculación más directa con el concepto de Liderazgo Pedagógico. Constituye un marco que define los conocimientos, competencias y prácticas para el desarrollo del liderazgo escolar en Chile y tiene como objetivo “orientar la acción de los directivos de las escuelas y liceos en Chile, así como también su proceso de auto desarrollo y formación especializada” (MINEDUC, 2015:16). A diferencia de su versión anterior, incorpora el concepto de práctica y establece que una de esas dimensiones es “Liderando los procesos de enseñanza aprendizaje” (MINEDUC, 2015:24). La descripción de esta práctica plantea que los equipos directivos ponen énfasis en asegurar la calidad de la implementación curricular, fortalecer las prácticas de enseñanza y con foco en el logro de los resultados de aprendizaje de los estudiantes (MINEDUC, 2015).

Conclusiones y reflexiones

La política pública en Chile, a través de diferentes instrumentos, ha puesto el foco en la relevancia del Liderazgo como factor que facilita la mejora educativa en los establecimientos educacionales. La existencia de dos Centros de Liderazgo, los marcos orientadores para la enseñanza, el liderazgo y la dirección escolar, así como los estándares indicativos de desempeño, demuestran el alineamiento de estos instrumentos con la evidencia científica y experiencia internacional de los mejores sistemas educativos. El liderazgo del director y equipo es el factor movilizador de la mejora escolar. No obstante, podemos señalar que aún queda un recorrido largo para que los sentidos más profundos y las prácticas más efectivas, puedan ser parte integral de la cultura de cambio y mejora de nuestras escuelas. La evidencia del desempeño de éstas, especialmente de las que atienden a la población escolar más vulnerable, nos increpan de manera certera. Desde la arista de la formación nos surgen algunas preguntas: ¿cómo detectamos y formamos líderes tempranamente?; ¿cómo formamos a los líderes en servicio?; ¿cuáles son los métodos más efectivos para que cambien sus prácticas? Las reformas se juegan en las escuelas y sus salas de clases. Responder a estas interrogantes será estratégico.

- Bendikson, L., Robinson, V., y Hattie, J. (2012). Principal instructional leadership and secondary school performance. *SET Research Information for Teachers*, (1), 1–8.
- Bolivar, A. (2010). Liderazgo para el aprendizaje. *Organización y Gestión Educativa*, (1), 15–20.
- Bolívar, A. (2010a). ¿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.
- Bolívar, A. (2010b). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(2), 9–33.
- Bolívar, A., López, J., y Murillo, J. (2013). Liderazgo en las Instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15–60.
- Bush, T., y Glover, D. (2014). School leadership models: What do we know? *School Leadership & Management*, 34(5), 553–571.
- Coughlin, A. M., y Baird, L. (2013). *Pedagogical leadership*. Ontario: Queen's Printer for Ontario.
- Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., y Hopkins, D. (2011). *Successful school leadership: Linking with learning and achievement*. Maidenhead: Open University Press.
- Farnsworth, S. J. (2015). *Principal learning-centered leadership and faculty trust in the principal*. Brigham Young University.
- Goldring, E., Porter, A., Murphy, J., Elliott, S. N., y Cravens, X. (2009). Assessing learning-centered leadership: Connections to research, professional standards, and current Practices. *Leadership and Policy in Schools*, 8(1), 1–36.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4, 221–239.
- Hallinger, P. (2010). *Gateways to leading learning. Leading educational change. APCLC Monograph Series* (Vol. 1). <http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Hallinger, P., y Heck, R. H. (2010). Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference in school improvement? *Educational Management Administration & Leadership*, 38(4), 654–678.
- Hallinger, P., Wang, W. C., Chen, C. W., y Li, D. (2015). *Assessing instructional leadership with the principal instructional management rating scale. Assessing instructional leadership with the principal instructional management rating scale*. New York: Springer.
- Heikka, J., y Waniganayake, M. (2011). Pedagogical leadership from a distributed perspective within the context of early childhood education. *International Journal of Leadership in Education*, 14(4), 499–512.
- LaPointe-Terosky, A. (2014). From a managerial imperative to a learning imperative: experiences of urban, public school principals. *Educational Administration Quarterly*, 50(1), 3–33.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., y Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership what it is and how it influences pupil learning*. Nottingham: Research Report 800.
- Leithwood, K., Harris, A., y Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28(1), 27–42.
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., y Wahlstrom, K. (2004). *Review of research how leadership influences student learning*. Minneapolis; Toronto & New York.

Lewis, P., y Murphy, R. (2008). New directions in school leadership. *School Leadership & Management*, 28(2), 127–146.

MacBeath, J., Swaffield, S., y Frost, D. (2009). Principled narrative. *International Journal of Leadership in Education*, 12(3), 223–237.

Macbeath, J., y Townsend, T. (2011). Leadership and learning: Paradox, paradigms and principles. In T. Townsend & J. Macbeath (Eds.), *International Handbook of Leadership for Learning*. New York: Springer.

Male, T., y Palaiologou, I. (2012). Learning-centred leadership or pedagogical leadership? An alternative approach to leadership in education contexts. *International Journal of Leadership in Education*, 15(1), 107–118.

MINEDUC. (2014). Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Murphy, J., Elliott, S., Goldring, E., y Porter, A. (2006). *Learning-centered leadership: A conceptual foundation*. The Wallace Foundation. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED505798&site=ehost-live&scope=site>

Ord, K., Mane, J., Smorti, S., Carroll-lind, J., Robinson, L., Armstrong-Read, A., Brown-Cooper, P., Meredith, E., Rickard, D., y Jalal, J. (2013). *Developing pedagogical leadership in early childhood education*. Wellington: Te Tari Puna Ora o Aotearoa/NZ Childcare Association.

Reardon, R. M. (2011). Elementary school principals' learning-centered leadership and educational outcomes: Implications for principals' professional development. *Leadership and Policy in Schools*, 10(1), 63–83.

Rhodes, C., y Brundrett, M. (2009). Leadership development and school improvement. *Educational Review*, 61(4), 361–374.

Robinson, V. (2011). *Student-Centered Leadership* (First Edit). San Francisco: Jossey-Bass.

Robinson, V., Hohepa, M., y Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why. Best evidence synthesis iteration [BES]*. Wellington.

Timperley, H., y Alton-Lee, A. (2008). Reframing teacher professional learning: An alternative policy approach to strengthening valued outcomes for diverse learners. *Review of Research in Education*, 32, 328–369.

Townsend, T., Acker-Hocevar, M., Ballenger, J., y Place, W. (2013). Voices from the field: What have we learned about instructional leadership? *Leadership and Policy in Schools*, 12(1), 12–40.