

REVISIÓN TEÓRICA DE LOS MODELOS DE LIDERAZGO EDUCATIVO

Recibido: 5 julio 2020 Aprobado: 1 octubre 2020*

DANIELA CARREÑO PÉREZ

GABRIELA CRODA BORGES

Universidad Popular Autónoma Del Estado De Puebla

daniela.carrenou@gmail.com

gabriela.croda@upaep.mx

Resumen

El artículo presenta una revisión teórica de los modelos más estudiados de liderazgo educativo. Dentro de los modelos de liderazgo educativo revisados se encuentran el liderazgo transformacional (Liethwood, 1994), liderazgo para el aprendizaje (MacBeath y Dempster, 2009 y Hallinger, 2011), liderazgo distribuido (Gronn, 2002 y Spillane, 2007), liderazgo constructivista (Lambert, 1998) y el liderazgo educativo centrado en los estudiantes (Robinson, Hohepa y Lloyd, 2015). Para el análisis se reconocen sus principales características y autores. A partir de ello, se identifica el liderazgo como un proceso de influencia, así como un fenómeno fluido y social, en donde se motiva, se dialoga, se participa y se trabaja en comunidad para el logro de objetivos comunes que llevan a la calidad educativa deseada en los centros escolares.

Palabras clave: liderazgo, calidad en la educación, aprendizaje.

Abstract

The article is a theoretical reflection of educational leadership models and their relationship with the influence on student learning outcomes and educational quality. Among the models studied are, transformational leadership (Liethwood, 1994), leadership for learning (MacBeath and Dempster, 2009 and Hallinger, 2011), distributed leadership (Gronn, 2002 and Spillane, 2007), constructivist leadership (Lambert, 1998) and school leadership and student outcomes (Robinson, Hohepa and Lloyd, 2015). For the analysis, its main characteristics and authors are recognized. From this, leadership is identified as a process of influence like so a fluid and social phenomenon, where it is motivated, dialogues, participates and works in community to achieve common goals that lead to the desired educational quality in schools.

Keywords: leadership, education quality, learning.

INTRODUCCIÓN

La calidad en la educación es una de las metas con mayor presencia en las reformas educativas alrededor del mundo. Los esfuerzos que se han realizado para identificar las dimensiones que afectan en la calidad educativa se ven reflejados en las investigaciones educativas de los últimos tiempos, en donde se identifica al liderazgo educativo como un fenómeno que contribuye al logro de las metas de los centros escolares.

Una de las aseveraciones más frecuentes en los estudios de liderazgo educativo, es la que lo relaciona con el logro de resultados de aprendizaje de los estudiantes. A partir de estas investigaciones, autores como Leithwood, Harris y Hopkins (2019), mencionan que el liderazgo educativo influye de forma positiva en la calidad educativa de los centros escolares. De igual forma Bush (2016), a través del meta-análisis realizado por Robinson (2007), menciona que “mientras más cercanos estén los líderes a los procesos de enseñanza-aprendizaje, mayor es la probabilidad de que logren buenos resultados con sus estudiantes” (Bush, 2016, p. 20).

Por su parte Bolívar (2010), menciona que “el liderazgo escolar 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 públicas” (p. 81). Es importante señalar que, autores como Leithwood (1994, 2004, 2007, 2008, 2019), Gronn (2002, 2008), Spillane (2007), Lambert (1998, 2003), Hallinger (2011) y Robinson (2007, 2015), han investigado la contribución del liderazgo en diferentes dimensiones relacionadas con la calidad educativa, sin embargo, en México son escasos los estudios que se han dedicado a profundizarlo.

Al tomar en cuenta el contexto educativo en México se puede observar que en el 2018 se realizó en México el examen PISA a 7,299 estudiantes, cuyos resultados posicionan a México por debajo de la media de los países pertenecientes a la OCDE; además se observa que no ha habido aumento significativo en consideración con años pasados (OCDE, 2019). Además, según la UNICEF (2019), en México “los rezagos en materia de educación se observan principalmente en términos de aprendizaje, pues 8 de cada 10 estudiantes en el país no alcanza los conocimientos requeridos en su nivel educativo” (p. 5).

Es por ello que el liderazgo educativo surge como una oportunidad para mejorar la calidad de la educación en México, lo que conlleva una mejor gestión, prácticas pedagógicas efectivas y un aumento en mejores resultados de los aprendizajes de los estudiantes. Tintoré (2018) afirma que “La necesidad de formar adecuadamente a los líderes educativos se hace más imperiosa en el actual contexto de la sociedad global del conocimiento” (p.19). Sin embargo, se reconoce que “el liderazgo educativo en México ha sido un tema de poco análisis, de poca importancia desde una perspectiva pedagógica, pero de alto impacto para los intereses políticos de las comunidades” (Parés, 2015, p. 168).

Tomando en consideración lo expuesto anteriormente, se identifica entonces la necesidad de generar este documento, en donde se presentan los diversos modelos de liderazgo educativo, se identifican sus aportaciones y se reconocen sus diferencias y puntos de encuentro.

REFERENTES TEÓRICOS

Actualmente se puede encontrar en la literatura una gran densidad intelectual sobre modelos de liderazgo en educación, lo que representa escenarios complejos para su análisis y la necesidad de tomar postura por parte del investigador al incursionar en el estudio del liderazgo educativo. En consideración a esto, Weinstein (2016) menciona que “existe un dinamismo en los enfoques y temas principales de interés, provocando que se vayan sucediendo diferentes temáticas en el tiempo y que no siempre sea sencillo entender las posiciones que hay en juego.” (p. 6). De igual forma menciona cómo es que, a través de esta gran diversidad de aproximaciones conceptuales, se ha llegado a comprender mejor el fenómeno de liderazgo.

Este ensayo parte de la perspectiva teórica que concibe al liderazgo como un proceso de influencia, así como un fenómeno fluido que se construye a través de las interacciones entre los miembros de la comunidad educativa (Gronn, 2002 y Spillane, 2007). Para esta postura también se toman como referencia los estudios de Leithwood (2009), Lambert (2003), Muijs y Harris (2006), Hallinger (2011) y Robinson (2017).

Se aborda la definición de Leithwood (2009), en donde se concibe al liderazgo como “la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela” (p. 20). Y se complementa con otras definiciones como la brindada por Muijs y Harris (2006), quienes proponen al liderazgo como un proceso fluido y emergente que “opera en las organizaciones, en lugar de un proceso operativo, u operado por un individuo” (p. 962). De igual forma se retoma la definición brindada por Gronn (2002), en donde se comprende al liderazgo como una unidad de análisis con diversas formas de dispersión, lo que lleva a conceptualizarlo como un proceso distribuido.

A continuación se presentan referentes teóricos que consideran la temporalidad en la que se han desarrollado en la literatura. Sin embargo, es importante resaltar que esta temporalidad no es lineal, pues estos modelos coexisten en las realidades educativas. En un principio se presentan las aportaciones de Leithwood (1994, 2004, 2008, 2019) sobre el liderazgo transformacional; posteriormente se presentan las aportaciones de Lambert (1998, 2003) sobre el liderazgo constructivista y las aportaciones de Gronn (2002) y de Spillane (2007) sobre el liderazgo distribuido. Se abordan las aportaciones de MacBeath y Dempster (2009) y Hallinger (2011) sobre el liderazgo para el aprendizaje, y finalmente se integran las aportaciones de Robinson (2015) referentes a las dimensiones que se observan en el liderazgo centrado en los estudiantes.

LIDERAZGO TRANSFORMACIONAL

El modelo de liderazgo transformacional en educación toma aportaciones de autores que desarrollaron este modelo aplicado a organizaciones y empresas. Inicialmente Burns (1975) considera al liderazgo transformacional como un tipo de liderazgo en donde los líderes inspiran a sus seguidores a lograr resultados extraordinarios, y durante el proceso líderes y seguidores mejoran su motivación para así experimentar una transformación de ambos (Liu, Li y Wang, 2019). Posteriormente, Bass (1985) complementa la propuesta de Burns (1975):

Bass (1985) definió el liderazgo transformacional como un liderazgo que motiva a los seguidores a mejorar al (1) dejar que los seguidores se den cuenta de la importancia de metas específicas; (2)

trasladar a los seguidores de las metas de interés propio a las metas organizacionales; e (3) inspirar a los seguidores a buscar metas de mayor nivel. (Liu, Li y Wang, 2019, p. 2)

Para Bass y Riggio (2006), los líderes transformacionales toman en cuenta las necesidades individuales de sus seguidores, así como su desarrollo personal, ayudándolos a desarrollar su propio liderazgo.

Leithwood (1994), retoma la propuesta del liderazgo transformacional y la desarrolla considerando contextos escolares. Este autor puede considerarse uno de los principales referentes del liderazgo transformacional en educación. Sus aportaciones estiman que el proceso interno del líder afecta en la toma de decisiones del liderazgo escolar. Es así como las experiencias personales, las preferencias, las creencias y los sentimientos de la persona son elementos que interfieren. De igual forma hay influencias externas: la capacitación que ha recibido y las experiencias de socialización en la escuela. Este autor menciona que

Las prácticas de liderazgo contribuyen potencialmente a los resultados que la escuela aspira para los estudiantes (...), pero este potencial casi siempre estará mediado por otras personas, eventos o cosas tales como el compromiso de los maestros o la cultura escolar. (Leithwood, 1994, p. 503)

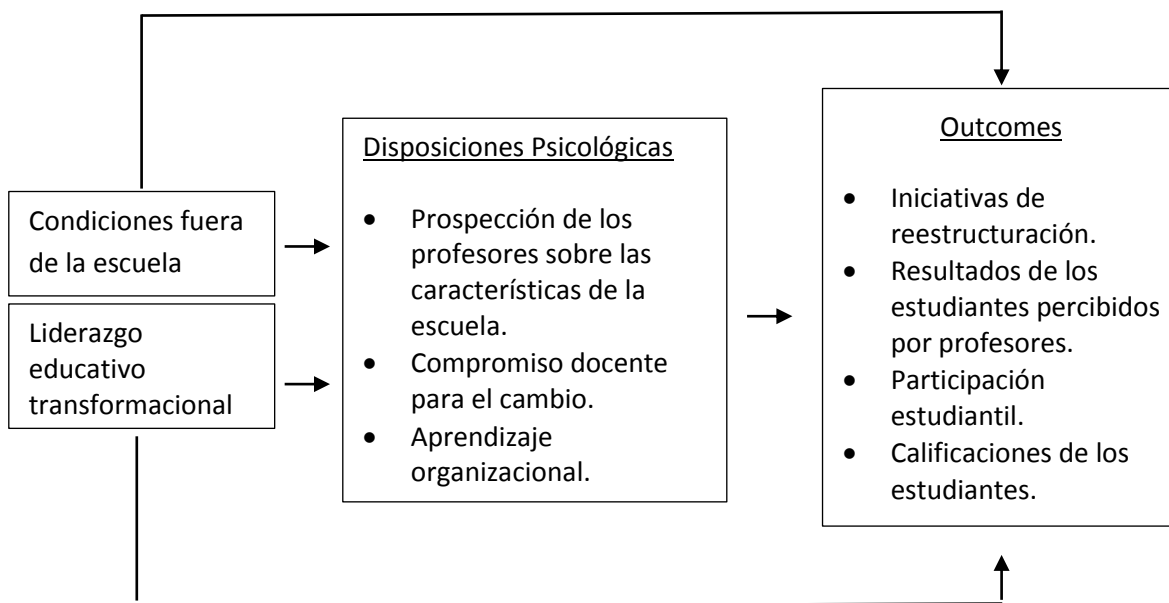


Figura 1. Efectos de liderazgo transformacional. Tomada de Leithwood, K. (1994).

Leithwood (2009), afirma que el liderazgo transformacional se enfoca principalmente en “fomentar el desarrollo de capacidades y un mayor grado de compromiso con las aspiraciones colectivas y al deseo de un dominio personal y colectivo sobre las capacidades necesarias para realizar esas aspiraciones” (p. 37). Con esta cita se identifica el fin social del liderazgo, ya que no se realiza para un fin individual, sino para las aspiraciones colectivas, utilizando las capacidades y el compromiso de todos, llegando así a “la trascendencia del propio interés” (p. 37).

En una investigación sobre liderazgo educativo realizada por Leithwood, Harris y Hopkins (2008), se identifican siete premisas generadas que exponen en su artículo, *Seven strong claims about successful school leadership*. En estas se reconoce que, si bien no existe un modelo de liderazgo ideal para alcanzar la calidad educativa, sí existe una tendencia en las prácticas de liderazgo que llevan los líderes exitosos. De igual forma se identifica cómo es a través de la distribución del liderazgo que se llega a tener mayor influencia en los centros escolares. Además, se reconoce la influencia que tiene del contexto en donde se está presentando el liderazgo, así como ciertas características personales del que ejerza el rol de liderazgo. Las siete declaraciones son las siguientes:

1. El liderazgo de la escuela es segundo elemento, solamente debajo de la enseñanza en el aula, que se reconoce como una influencia en el aprendizaje estudiantil.
2. Casi todos los líderes exitosos dibujan el mismo repertorio de prácticas básicas de liderazgo.
3. Las formas en que los líderes aplican estas prácticas básicas de liderazgo –no las prácticas mismas– demuestran la capacidad de respuesta, en lugar de dictar, los contextos en los que trabajan.
4. Los líderes escolares mejoran la enseñanza y el aprendizaje indirectamente y más poderosamente a través de su influencia en la motivación, el compromiso y las condiciones de trabajo del personal.
5. El liderazgo educativo tiene una mayor influencia en las escuelas y los estudiantes cuando se distribuye ampliamente.
6. Algunos patrones de distribución son más efectivos que otros.
7. Un pequeño puñado de rasgos personales explica una alta proporción de la variación en la efectividad del liderazgo. (Leithwood, Harris y Hopkins, 2008, p. 27)

Cabe resaltar que posterior a esta investigación, se realizó una revisión de las declaraciones presentadas en el 2008 (Leithwood, Harris y Hopkins, 2019). La revisión sustenta que cuatro de las declaraciones (2, 3, 5 y 6) se mantienen estables debido a que en los últimos años ha crecido o se

ha mantenido la evidencia que las avalan. De ahí dos de ellas (1 y 7) presentan revisiones moderadas; por último se menciona que la cuarta declaración tuvo mayor sustento, lo que valida su permanencia. Tomando en cuenta la revisión, se presentan las dos declaraciones con modificaciones moderadas:

1. El liderazgo escolar tiene un efecto significativo en las características de la organización escolar que influye positivamente en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Si bien es de tamaño moderado, este efecto de liderazgo es vital para el éxito de la mayoría de los esfuerzos de mejora escolar...
7. Si bien se requiere más investigación, un conjunto bien definido de “recursos de liderazgo personal” cognitivos, sociales y psicológicos promete explicar una alta proporción de variación en las prácticas promulgadas por los líderes escolares. (Liethwood et al. 2019, pp. 2, 11)

Para ampliar la definición de liderazgo, Leithwood (2009), “incorpora los siguientes entendidos, provenientes de fuentes empíricas, conceptuales y normativas” (p. 19). Estos entendidos favorecen a la conceptualización del liderazgo en donde se puede dar cuenta que el liderazgo es entendido como interacción con los otros y con el contexto.

- El liderazgo existe dentro de las relaciones sociales y sirve a fines sociales.
- El liderazgo implica un propósito y una dirección.
- El liderazgo es un proceso de influencia.
- El liderazgo es una función.
- El liderazgo es contextual y contingente (Leithwood, 2009, p.19)

LIDERAZGO CONSTRUCTIVISTA

Para Lambert (1998, 2003), el liderazgo no debe darse en una sola persona, entendiendo a esa persona como el director, sino que debe ser responsabilidad de toda la comunidad escolar, en donde todos participen para el logro de metas comunes. Relaciona al liderazgo con un proceso de aprendizaje constructivista en donde, a través del liderazgo, la comunidad escolar aprende, lo que hace que el liderazgo sea recíproco. Es a partir de esta reciprocidad que la comunidad comparte y reflexiona.

Lambert (2003) compara el proceso de aprendizaje constructivista que aplica el profesor en el aula hacia sus estudiantes, con el liderazgo ejercido en la escuela. Identifica puntos clave de comparación que se muestran en la tabla 1.

Tabla 1

Comparación de profesores constructivistas y líderes constructivistas

Profesores constructivistas	Líderes constructivistas
Buscar y valorar los puntos de vista de los estudiantes.	Buscar y valorar los puntos de vista de los profesores.
Estructurar las clases para desafiar los supuestos de los estudiantes.	Estructurar el concepto de liderazgo para desafiar el sistema de creencias de los profesores.
Reconocer que los estudiantes deben agregar relevancia (significado) al currículo.	Construir significado a través de reflexión y diálogo.
Estructurar las clases sobre grandes ideas, no pequeñas piezas de información.	Estructurar la vida de la escuela sobre grandes imágenes, no sobre un evento o pequeñas piezas de información.
Evaluar el aprendizaje de los alumnos en el contexto de las investigaciones diarias en el aula, no en actuaciones o eventos aislados.	Evaluar el aprendizaje de los profesores en el contexto y la complejidad del aprendizaje de la organización, y no en resultados o eventos aislados.

Adaptada al español de Lambert, L. (2003).

Se puede observar cómo es a través del aprendizaje constructivista que se va construyendo las prácticas de liderazgo que involucran a los profesores, brindándoles voz al valorar sus puntos de vista, integrándolos a un sistema más amplio que el trabajo individual dentro de sus aulas, de tal forma que se estructura una cultura organizacional de diálogo y aprendizaje.

La capacidad de liderazgo de cada institución se configura en la participación de su comunidad, involucrando no solo el trabajo del director o de los profesores, sino también de los padres de familia y estudiantes. Sin embargo, no solo es la participación la que asegura prácticas de liderazgo exitosas, es a través de que la comunidad desarrolle sus habilidades en esta colaboración institucional. De

esta forma, la escuela estará mucho más cerca de lograr un liderazgo que influya en los resultados de los estudiantes (Lambert, 2003).

A partir de su investigación, Lambert (1998) genera cinco supuestos para ejercer el liderazgo educativo que plantea:

- El liderazgo no es la teoría del rasgo; liderazgo y líder no son lo mismo.
- El liderazgo es sobre el aprendizaje que conduce a un cambio constructivo.
- Todos tienen el potencial y el derecho de trabajar como líderes.
- Liderar es un esfuerzo compartido, la base para la democratización de las escuelas.
- El liderazgo requiere la redistribución de poder y autoridad (s/p, capítulo 1).

LIDERAZGO DISTRIBUIDO

La revisión teórica sugiere que Gibb (1947) fue el primer autor en emplear el término de liderazgo distribuido. Este autor argumentó que “el liderazgo, en lugar de ser visto como un atributo fijo de un individuo, se consideraba mejor como una función de los objetivos y valores del grupo y las técnicas disponibles para que el grupo alcance su objetivo” (Thorpe, Gold y Lawler, p. 6). A partir de sus aportaciones, autores como Brown y Hosking (1986) también desarrollaron el término; sin embargo, no fue sino hasta después del año 2000 cuando investigadores educativos emplearon el término aplicado a espacios escolares.

La noción de liderazgo distribuido surge por la necesidad de generar relaciones horizontales que replacen a las jerárquicas.

El reciente interés por el liderazgo distribuido se funda en la teoría de los “sustitutos para el liderazgo” (Jermier y Kerr, 1997), las teorías de cognición situada y distribuida (Brown y Duguid, 1991; Wender, 1998), y la teoría institucional (Ogawa y Bossert, 1995). (Leithwood, 2009, p.25)

Spillane, Camburn y Stitzel (2007), mencionan que “el trabajo reciente sugiere que ver el liderazgo escolar desde una perspectiva distribuida tiene el potencial de proporcionar una nueva y útil perspectiva sobre cómo se desarrolla la gestión y el liderazgo en la vida diaria de las escuelas”

(p.103). Bajo la perspectiva de Spillane (2007) se identifican dos aspectos importantes en la distribución del liderazgo: el líder-plus y la práctica.

Para Spillane (2007), el leader-plus no solo es la figura del director de la escuela, sino que integra a la comunidad escolar dependiendo de la situación y los talentos de cada persona, “reconoce que dirigir y administrar escuelas puede involucrar a varios individuos, no solo a los líderes de la organización o aquellos con designaciones formales de liderazgo” (Spillane, Camburn y Stitzel, 2007, p. 108).

Existen diferentes tipos de liderazgo que se han aplicado a la educación, desarrollados en diversas investigaciones: liderazgo transformacional (Burns, 1978 y Bass, 1985), liderazgo facilitador (Lashway, 1995), liderazgo persuasivo (Stoll y Fink, 1999), liderazgo sostenible (Hargreaves y Fink, 2003). Sin embargo, Murillo (2006) plantea que ninguno ha perdurado en el tiempo como el liderazgo distribuido. Aunque los estudios teóricos de los modelos de liderazgo sugieren una progresión en el tiempo, en la realidad de los centros escolares muchas veces no es así, ya que estos modelos coexisten y operan conjuntamente en una misma temporalidad.

Murillo (2006) expone al liderazgo distribuido como una alternativa a la visualización de un líder único, en donde el liderazgo se manifiesta a todos los niveles. Además, reafirma que el liderazgo distribuido no es una delegación de tareas, sino que “significa un cambio en la cultura, que entraña el compromiso y la implicación de todos los miembros de la comunidad escolar en la marcha, el funcionamiento y la gestión de la escuela” (p. 19). En este, los actores miembros de la comunidad educativa surgen como agentes de cambio y el papel del director, en lugar de reflejar el modelo burocrático, es proactivo, gestor de talentos y motivador en el desarrollo de los miembros de la comunidad escolar. Así, “el liderazgo comienza a verse menos como de un individuo y más como de una comunidad, asumido por distintas personas según sus competencias y momentos” (Murillo, 2006, p. 19). De esta forma, el rol de líder y de seguidores se dispersa dependiendo de la situación.

Para Bolívar (2010), el liderazgo distribuido se distingue por ser un “nuevo marco conceptual o lente teórica que posibilita reconceptualizar y reconfigurar la práctica del liderazgo en las escuelas” (p. 92). Además, afirma que “el liderazgo distribuido, más que una mera forma de descentralizar o dirigir de modo participativo, se inscribe en una organización entendida como «organización que

aprende»” o, más recientemente, como “comunidad profesional de aprendizaje” (Bolívar, 2000, p. 92). Estas aportaciones no solo de Bolívar, sino de diversos investigadores como Krichesky y Murillo (2011), y Leithwood (2016), abren una línea de investigación referente al liderazgo educativo y comunidades profesionales de aprendizaje.

Los principales investigadores respecto a esta área en el liderazgo educativo son Gronn (2000, 2002, 2008), Spillane (2007) y Leithwood (2009), con diferencias y atributos similares en la conceptualización de este tipo de liderazgo. Sobre el liderazgo distribuido, Gronn (2002) menciona: “defiendo una unidad de análisis que abarque patrones o variedades de liderazgo distribuido” (p. 424), de igual forma, menciona que existen al menos tres formas de acción en las que se puede dar el liderazgo distribuido en la educación. La primera se da a través de la colaboración espontánea; la segunda, es la comprensión intuitiva; y la tercera, se da a través de variedad en las relaciones estructurales, así como acuerdos institucionalizados, los cuales pretenden brindar mayor formalismo a la acción de distribución.

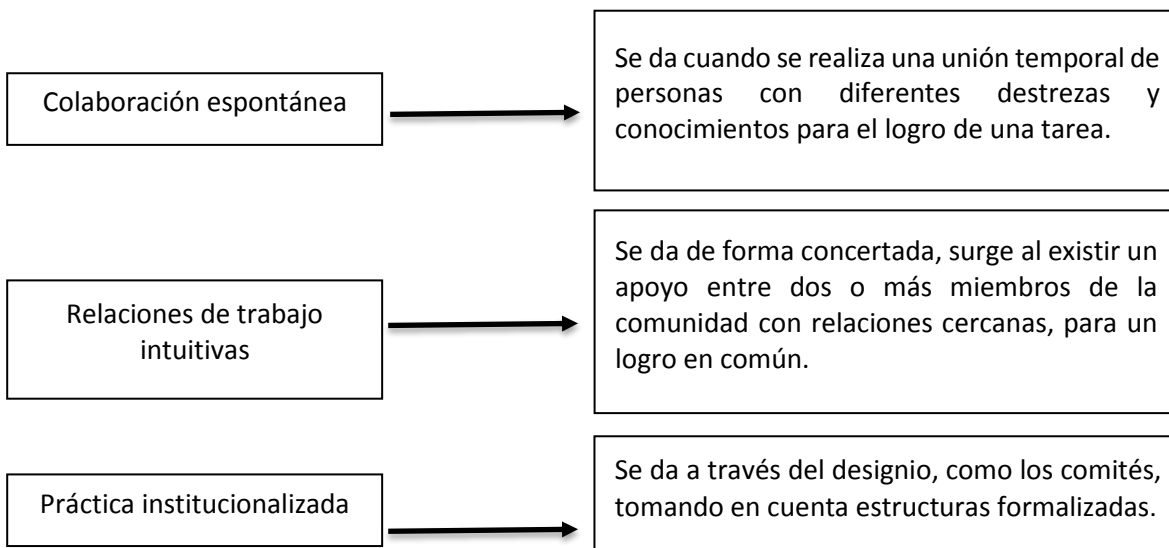


Figura 2. Formas de distribución según Gronn, 2002 (Elaboración propia).

A partir de esta división que brinda Gronn (2002), diversos autores como Leithwood (2007) han retomado sus aportaciones para presentar una división con cuatro formas de distribución: alineamiento planificado, alineamiento espontáneo, desalineamiento espontáneo y

desalineamiento anárquico. Leithwood (2009) –uno de los principales referentes de liderazgo educativo– identifica al liderazgo bajo un modelo transformacional del cual menciona que es “la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela” (p. 20); además, integra que la distribución de este liderazgo favorece a la obtención de mejores resultados.

Leithwood et al. (2007) rescata que las creencias y valores son importantes para el funcionamiento del alineamiento planificado en el liderazgo educativo, de las cuales menciona cinco:

- La reflexión y el diálogo como fundamento para una buena toma de decisiones.
- La confianza en los móviles de los colegas que ejercen el liderazgo.
- Creencias bien fundadas acerca de las capacidades de los colegas que ejercen el liderazgo.
- Compromiso con las metas compartidas de la organización en su conjunto.
- La cooperación en vez de competencia como la mejor forma de promover la productividad dentro de la organización (Leithwood et al., 2007, p. 101).

LIDERAZGO PARA EL APRENDIZAJE

Uno de los modelos de liderazgo en educación con mayor presencia en el tiempo es el liderazgo instruccional. Si bien una de las valiosas aportaciones que fortaleció el modelo fue la relación entre el liderazgo educativo con los resultados de aprendizaje de los estudiantes, fue ampliamente criticado por su excesiva carga de liderazgo en el director y por priorizar la acción de enseñar en lugar de aprender. Es por ello que Bush y Glover (2014) comentan que este modelo “tiende a ignorar o subestimar el papel de otros líderes como subdirectores, mandos intermedios, equipos de liderazgo y profesores de aula” (p. 556).

MacBeath y Dempster (2009) presentan el liderazgo para el aprendizaje, en el cual se abordan las debilidades presentadas en el liderazgo instruccional. Se entiende al liderazgo para el aprendizaje como:

una forma distinta de práctica educativa que involucra un diálogo explícito, manteniendo un enfoque en el aprendizaje, atendiendo las condiciones que favorecen el aprendizaje y un liderazgo compartido y responsable. El aprendizaje y el liderazgo se conciben como "actividades" vinculadas por la

centralidad de la agencia humana dentro de un marco de propósito moral (Swaffield y MacBeath, 2009, p. 42).

Otro referente teórico importante es Hallinger (2011), el cual toma las aportaciones de los autores mencionados anteriormente y presenta una conceptualización más amplia que implica “una gama de fuente de liderazgo, así como focos adicionales para la acción” (p. 126). A continuación se ejemplifica su modelo propuesto (Figura 3), en donde se observa una fuerte relación entre contexto y liderazgo, así como la relación que se tiene con la comunidad, la institución y el medio cultural social. De igual forma, se observa en este modelo propuesto cómo es a través de los valores, las creencias, los conocimientos y la experiencia de cada líder, que se caracteriza la forma de ejercer el liderazgo educativo.

Bajo este modelo, el liderazgo no es directamente una fuente de impacto en el aprendizaje de los estudiantes, sino que “es mediado por los procesos y las condiciones a nivel de la escuela” (p. 127).

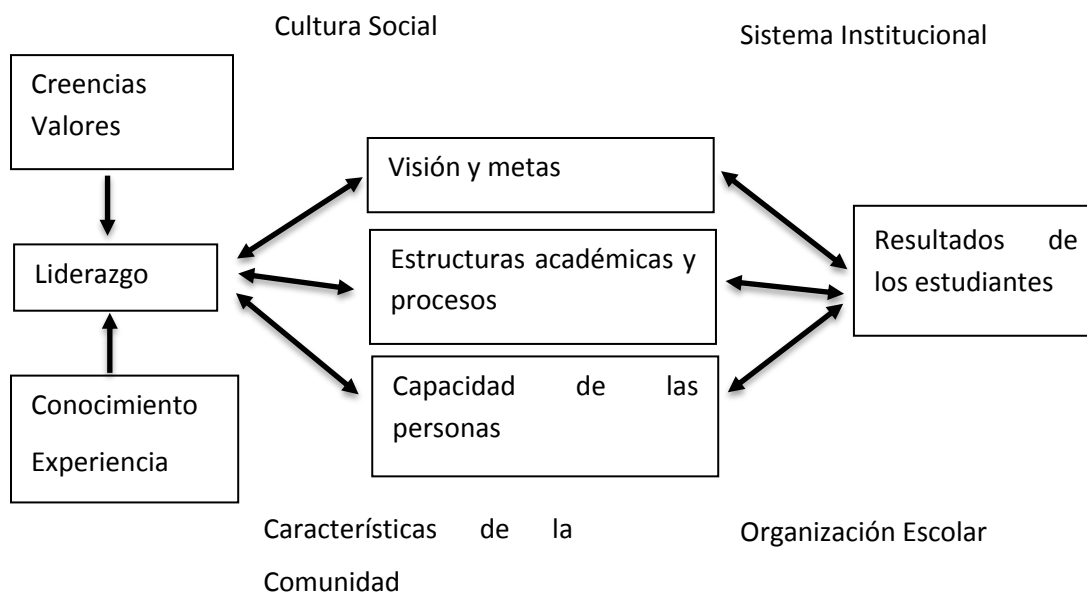


Figura 3. Síntesis del modelo para el aprendizaje. Tomado de Hallinger, P. (2011).

LIDERAZGO CENTRADO EN EL ESTUDIANTE

El estudio realizado por Robinson, Hohepa y Lloyd (2015), identifica 5 dimensiones en el liderazgo educativo que afectan los resultados de aprendizaje del estudiante. La primera dimensión es el establecimiento de metas y expectativas; la segunda es la obtención de recursos de forma estratégica; la tercera es la planeación, coordinación y evaluación docente y del currículum; la cuarta dimensión es la promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo docente; y la quinta es el aseguramiento de un entorno ordenado y de apoyo.

Robinson, Hohepa y Lloyd (2015), mencionan que existen ciertas acciones o prácticas que los líderes deben de llevar a cabo para el logro de estas dimensiones. Estas acciones están reflejadas en la tabla 2.

Tabla 2

Dimensiones y acciones del liderazgo educativo centrado en los estudiantes

Establecimiento de metas y expectativas	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer la importancia de las metas • Asegurarse de que las metas son claras • Desarrollar el compromiso del grupo
Obtención de recursos de forma estratégica	<ul style="list-style-type: none"> • Usar criterios claros que estén alineados con propósitos pedagógicos y filosóficos; • Asegurar la financiación sostenida de las prioridades pedagógicas.
Planeación, coordinación y evaluación docente y del currículum	<ul style="list-style-type: none"> • Promover discusiones colegiales sobre la enseñanza y su impacto en el rendimiento estudiantil; • Proporcionar supervisión activa y coordinación del programa de enseñanza; • Observar en las aulas y proporcionar comentarios que los maestros describan como útiles; • Garantizar un seguimiento sistemático del progreso de los estudiantes y el uso de los resultados de la evaluación para Mejora del programa.
Promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo docente	<ul style="list-style-type: none"> • Garantizar un enfoque intensivo en la relación enseñanza-aprendizaje; • Promover la responsabilidad colectiva y la rendición de cuentas para el logro de los estudiantes y bienestar; • Proporcionar consejos útiles sobre cómo resolver problemas de enseñanza.

Aseguramiento de un entorno ordenado y de apoyo

- Proteger el tiempo de enseñanza;
- Asegurar rutinas de disciplina consistentes;
- Identificar y resolver conflictos rápida y efectivamente.

Robinson, Hohepa y Lloyd (2015)

CONCLUSIONES

Como se ha mencionado a lo largo del documento, existe una amplia evidencia de que el liderazgo educativo contribuye a los resultados de los estudiantes. Además, se puede observar que “durante los últimos diez años, los académicos también han mejorado la solidez de sus diseños de investigación, incluidos diseños más longitudinales, diseños de métodos mixtos más sólidos, métodos cuantitativos más sólidos y estudios a mayor escala” (Liethwood et al., 2019, p. 12). Lo que fortalece la validez de sus resultados.

Respecto a la revisión teórica presentada se puede observar la diversidad de modelos de liderazgo educativo. En algunos se pueden advertir diferencias significativas como es el caso del liderazgo transaccional con el liderazgo transformacional, así como el liderazgo instruccional con el liderazgo para el aprendizaje. Sin embargo, las diferencias se vuelven menos perceptibles cuando se comparan modelos como el liderazgo transformacional, constructivista y el distribuido. Para ello es necesario tomar en cuenta que existen modelos que se complementan, y otros que representan diferencias cualitativas significativas.

Los modelos revisados en este ensayo, si bien no representan todos los modelos de liderazgo educativo, sí se encuentran entre los más estudiados.

Una revisión sistemática de varios estudios sobre modelos de liderazgo desde 1980 hasta 2014 por Gumus et al. (2018) concluyó que el liderazgo distribuido, el liderazgo instructivo, el liderazgo docente y el liderazgo transformacional continúan siendo los modelos de liderazgo más estudiados. (Liethwood, 2019, p. 12)

Muchos de los modelos mencionados anteriormente presentan puntos de encuentro muy claros. Por ejemplo, en la mayoría se presenta la motivación e inspiración a los seguidores, y la reflexión y el diálogo como acciones indispensables de un liderazgo exitoso, así como el compromiso y el involucramiento de todos los miembros de la comunidad educativa. Tomando como referencia

estos ejemplos, se puede observar cómo en el caso del liderazgo distribuido –así como el constructivista– si bien presentan un desarrollo teórico en la motivación e inspiración, se advierte mayor interés en desarrollar el involucramiento de los miembros del centro escolar, así como en el aprendizaje de estos miembros dentro de la escuela. Otro ejemplo es el caso del liderazgo transformacional, en donde sí se observa la necesidad de distribución del liderazgo; sin embargo, se prioriza la motivación, la inspiración y el desarrollo de los seguidores.

Algo importante a resaltar al analizar estos modelos de liderazgo educativo, es que todos ellos presentan una preocupación por el logro de los aprendizajes de los estudiantes; sin embargo, existen diferencias sobre dónde presentan mayor preocupación, si en los resultados o en los procesos para llegar a ellos. Por lo que, si bien es necesario que los líderes escolares tomen postura sobre el liderazgo a desarrollar, es necesario que tengan apertura para integrar diferentes perspectivas teóricas en su práctica. Sobre las propuestas de los modelos de liderazgo educativo se consideran las palabras de Blush y Glover (2014, p. 565):

Proporcionan perspectivas distintas pero unidimensionales sobre el liderazgo escolar. También son distinciones artificiales, o "tipos ideales", en el sentido de que la mayoría de los líderes exitosos probablemente incorporen la mayoría o todos estos enfoques en su trabajo. Por ejemplo, los directores pueden aspirar a desarrollar un liderazgo educativo distribuido.

Por último, es importante mencionar que estos modelos de liderazgo expuestos, así como la posición que se tomó en el artículo, reconocen al liderazgo como un proceso de influencia al igual que un fenómeno fluido y social, identificando que sí existe una diferencia significativa entre liderazgo y líder. Y que el rol de liderazgo que tenga cada persona puede desarrollarse tomando en cuenta elementos de más de un modelo –siempre considerando el contexto– así como la coherencia con las bases epistemológicas de cada modelo tomado.

REFERENCIAS

- Bass, B. M. y Riggio, R. E. (2006). *Transformational Leadership*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Bolívar, 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. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281023476005>
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-112>
- Bush, T y Glover, D. (2014). School leadership models: what do we know? *School Leadership & Management*, 40(5), 553-571. <https://doi.org/10.1080/13632434.2014.928680>
- Gronn, P. (2000). Distributed Properties: A New Architecture for Leadership. *Educational Management & Administration*, 28(3), 317-338. <https://doi.org/10.1177/0263211X000283006>
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13(4), 423-451. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(02\)00120-0](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00120-0)
- Gronn, P. (2008). The future of distributed leadership. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 141-158. <https://doi.org/10.1108/09578230810863235>
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2) 125-142. <https://doi.org/10.1108/09578231111116699>
- Harris, A. y Muijs, D. (2003). *Teacher Leadership: principles and practice*. Reino Unido: National Collage for School Leadership.
- Lambert, L. (1998). *Building leadership capacity in schools*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Lambert, L. (2003). *Leadership Capacity for lasting school improvement*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Leithwood, K. (1994). Liderazgo para la reestructuración escolar. *Educational Administration Quarterly*, 30 (4), 498-518. doi: 10.1177 / 0013161x94030004006
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Chile: Fundación Chile.
- Leithwood, K., Seashore, K., Anderson, S. y Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. Canadá: The Wallace Foundation.
- Leithwood, K., Mascall, B., Strauss, T., Sacks, R., Memon, N. y Yashkinna, A. (2007). Distributing Leadership to Make Schools Smarter: Taking the Ego Out of the System. *Leadership and Policy in Schools*, (6)1, 37-67. <https://doi.org/10.1080/15700760601091267>
- Carreño, D., Croda, G. (2020). Revisión teórica de los modelos de liderazgo educativo. *Revista A&H* (13). 161-178.

- Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42. <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>
- Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, D. (2019). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership and Management*, 40(1), 5-22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Liu, P., Li, L. y Wang, J. (2019). Understanding the relationship between transformational leadership and collective teacher efficacy in Chinese primary schools. *International Journal of Leadership in Education*, 23(5), 604-617. <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1623922>
- Swaffield, S. y MacBeath, J. (2009). Leadership for Learning. En J. MacBeath y N. Dempster. (Ed.), *Connecting Leadership and Learning. Principles for practice* (pp.32-54). Nueva York, EUA: Routledge.
- Muijs, D y Harris, A. (2006). Teacher led school improvement: Teacher leadership in the UK. Reino Unido: *Teaching and teacher education*. pp. 961-972.
- Murillo, F. J. (2006). Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. España: REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 11-24. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140403.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2019). Programa para la evaluación internacional de alumnos (PISA) PISA 2018 – Resultados. OCDE Volumes I-III. Recuperado de: http://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf
- Parés, I. (2015). Liderazgo Educativo en México. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 3(2), 143-172. <http://dx.doi.org/10.17583/ijelm.2015.1575>
- Robinson, V., Hohepa, M. y Lloyd, C. (2015). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why*. Nueva Zelanda: New Zealand Ministry of Education.
- Spillane, J. P Camburn, E. M, y Stitzel, A. (2007). Taking a Distributed Perspective to the School Principal's Workday. *Leadership and Policy in Schools*, 6(1), 103-125. <https://doi.org/10.1080/15700760601091200>
- Tintoré, M. (2018). *Programas de formación en liderazgo educativo: nuevos métodos activos*. Pedagogía y Sociedad, 21(53), 18-36. Recuperado de: <http://revistas.uniss.edu.cu/index.php/pedagogia-y-sociedad/article/view/758>
- Thorpe, R., Gold, J. y Lawler, J. (2011). Locating distributed leadership. *International Journal of Management Reviews*, 13(3), 239-250. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2370.2011.00303.x>
- UNICEF. (2019). *La agenda de la Infancia y la Adolescencia 2019 – 2024*. UNICEF.
- Weinstein, J. (2016). *Liderazgo Educativo en la Escuela, Nueve Miradas*. Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.