



REICE. Revista Iberoamericana sobre  
Calidad, Eficacia y Cambio en Educación

E-ISSN: 1696-4713

RINACE@uam.es

Red Iberoamericana de Investigación Sobre  
Cambio y Eficacia Escolar  
España

Robinson, Viviane M. J.; Lloyd, Claire A.; Rowe, Kenneth J.  
El impacto del liderazgo en los resultados de los estudiantes: Un análisis de los efectos diferenciales  
de los tipos de liderazgo  
REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 12, núm. 4,  
septiembre, 2014, pp. 13-40  
Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar  
Madrid, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55131688002>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica  
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

## **El impacto del liderazgo en los resultados de los estudiantes: Un análisis de los efectos diferenciales de los tipos de liderazgo**

### **The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types**

Viviane M. J. Robinson\*

Claire A. Lloyd

Kenneth J. Rowe

Universidad de Auckland

El propósito de este estudio fue examinar el impacto relativo de los diferentes tipos de liderazgo en los resultados académicos y no académicos de los estudiantes. La metodología consistió en el análisis de los resultados de 27 estudios publicados sobre la relación entre liderazgo y resultados de los estudiantes. El primer meta-análisis, que incluyó 22 de los 27 estudios, implicó una comparación de los efectos de la transformación y liderazgo instructivo en los resultados de los estudiantes. Con el segundo meta-análisis se realizó una comparación de los efectos de cinco conjuntos derivados inductivamente de prácticas de liderazgo en los resultados de los estudiantes. Doce de los estudios contribuyeron a este segundo análisis. El primer meta-análisis indicó que el efecto promedio de liderazgo instructivo en los resultados de los estudiantes fue de tres a cuatro veces la de liderazgo transformacional. La inspección de los elementos de la encuesta que se utilizaron para medir el liderazgo escolar reveló cinco conjuntos de prácticas de liderazgo o dimensiones: el establecimiento de metas y expectativas; dotación de recursos estratégicos, la planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y el currículo; promoción y participan en el aprendizaje y desarrollo de los profesores, y la garantía de un ambiente ordenado y de apoyo. El segundo meta-análisis reveló fuertes efectos promedio para la dimensión de liderazgo que implica promover y participar en el aprendizaje docente, el desarrollo y efectos moderados de las dimensiones relacionadas con la fijación de objetivos y la planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y el currículo. Las comparaciones entre el liderazgo transformacional y el instructivo y entre las cinco dimensiones de liderazgo sugirieron que los líderes que focalizan sus relaciones, su trabajo y su aprendizaje en el asunto clave de la enseñanza y el aprendizaje, tendrán una mayor influencia en los resultados de los estudiantes. El artículo concluye con una discusión sobre la necesidad de que liderazgo, investigación y práctica estén más estrechamente vinculados a la evidencia sobre la enseñanza eficaz y el aprendizaje efectivo del profesorado. Dicha alineación podría aumentar aún más el impacto del liderazgo escolar en los resultados de los estudiantes.

**Descriptores:** Liderazgo, Director, Teoría del liderazgo, Rendimiento, Resultados, Meta-análisis.

---

\*Contacto: [vmj.robinson@auckland.ac.nz](mailto:vmj.robinson@auckland.ac.nz).

The purpose of this study was to examine the relative impact of different types of leadership on students' academic and nonacademic outcomes. The methodology involved an analysis of findings from 27 published studies of the relationship between leadership and student outcomes. The first meta-analysis, including 22 of the 7 studies, involved a comparison of the effects of transformational and instructional leadership on student outcomes. The second meta-analysis involved a comparison of the effects of five inductively derived sets of leadership practices on student outcomes. Twelve of the studies contributed to this second analysis. The first meta-analysis indicated that the average effect of instructional leadership on student outcomes was three to four times that of transformational leadership. Inspection of the survey items used to measure school leadership revealed five sets of leadership practices or dimensions: establishing goals and expectations; resourcing strategically; planning, coordinating, and evaluating teaching and the curriculum; promoting and participating in teacher learning and development, and ensuring an orderly and supportive environment. The second meta-analysis revealed strong average effects for the leadership dimension involving promoting and participating in teacher learning and development and moderate effects for the dimensions concerned with goal setting and planning, coordinating, and evaluating teaching and the curriculum. The comparisons between transformational and instructional leadership and between the five leadership dimensions suggested that the more leaders focus their relationships, their work, and their learning on the core business of teaching and learning, the greater their influence on student outcomes. The article concludes with a discussion of the need for leadership research and practice to be more closely linked to the evidence on effective teaching and effective teacher learning. Such alignment could increase the impact of school leadership on student outcomes even further.

**Keywords:** Leadership, Principal, Leadership theory, Achievement, Outcomes, Meta-analysis.

***Nota del autor:** Este artículo ha sido desarrollado con el apoyo financiero del Programa Iterative Best Evidence Synthesis del Ministerio de Educación de Nueva Zelanda (<http://educationcounts.edcentre.govt.nz/goto/BES?>). Una versión anterior de este artículo fue presentada en Abril de 2007 en la reunión anual de American Educational Research Association en Chicago (División A Symposium: Developing a Knowledge Base for the Leadership of Teaching and Learning). Los autores agradecen a John Hattie por su consejo estadístico.*

*Este artículo ha sido publicado originariamente en inglés por la revista Educational Administration Quarterly en el año 2008, volumen 44, número 635. Traducido por Haylen A. Perines Véliz.*

## Introducción

Existe un interés internacional sin precedentes en el tema de cómo los líderes educativos influyen en una serie de resultados de los estudiantes. En consecuencia, al menos cinco revisiones de la investigación empírica sobre los efectos directos e indirectos del liderazgo sobre los resultados de los estudiantes han aparecido recientemente (Bell, Bolam y Cubillo, 2003; Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins, 2006; Leithwood, Seashore-Louis, Anderson y Wahlstrom, 2004; Marzano, Waters y McNulty, 2005; Witziers, Bosker y Krüger, 2003).

Una razón importante para el interés en los vínculos entre el liderazgo y los resultados de los estudiantes es el deseo de los responsables políticos en muchas jurisdicciones por reducir las disparidades persistentes en los logros educativos entre diversos sectores sociales y grupos étnicos, y su creencia de que los líderes escolares juegan un papel vital

en hacerlo (OCDE, 2001). La confianza del público y de los políticos en la capacidad de los líderes de la escuela para hacer una diferencia considerable en los resultados del estudiante es apoyado por la investigación cualitativa sobre el impacto del liderazgo sobre eficacia escolar y mejora. En los estudios de caso sobre cambios en las escuelas y sobre intervenciones en la enseñanza y el aprendizaje, invariablemente otorgan al liderazgo de la escuela y del distrito una gran responsabilidad sobre la eficacia de la escuela y la enseñanza (Edmonds, 1979; Maden, 2001; Scheurich, 1998). La literatura sobre la sostenibilidad también ve la calidad del liderazgo escolar como una clave para continuar el aprendizaje y mejora organizacional (Datnow, 2005; Hargreaves y Fink, 2006).

Sin embargo, las imágenes que se obtienen a partir de la evidencia cualitativa del impacto del liderazgo es muy diferente de la que se obtiene de los análisis cuantitativos de los efectos directos e indirectos de liderazgo en los resultados académicos y sociales de los estudiantes. En un meta-análisis de 37 estudios multinacionales de los efectos directos de liderazgo en los resultados de los estudiantes, Witziers informa de un efecto medio (reportado como una puntuación  $z$ ) de 0,02, una estimación que se interpreta generalmente como una indicación de no impacto o de impacto muy débil (Witziers et al., 2003).

La mayoría de la investigación cuantitativa posterior ha conceptualizado la relación entre liderazgo y resultados de los estudiantes como indirecta, con líderes que establecen las condiciones (por ejemplo, la provisión de oportunidades de aprendizaje profesional docente, las formas de agrupación de estudiantes) a través del cual los profesores tienen un impacto más directo en los estudiantes. En el único meta-análisis publicado con tales investigaciones, Marzano informa de un efecto promedio de aproximadamente 0,4 entre los resultados académicos de liderazgo y estudiantiles (Marzano et al., 2005). Hay varios tipos diferentes de tamaño del efecto estadístico, y la utilizada por Marzano, Waters y McNulty (2005) es un coeficiente de correlación. Su correlación de 0,25 entre el liderazgo y el logro del estudiante se convierte en una puntuación  $z$  de 0,38.

Hay varias posibles razones por las que la estimación de meta-análisis de Marzano es considerablemente mayor que la de Witziers. En primer lugar, este último análisis incluyó efectos tanto directos como indirectos de liderazgo y debido a que los efectos del liderazgo normalmente se modelan como indirectos, los estudios de Marzano tenían más probabilidades de captar cómo los líderes hacen la diferencia. En segundo lugar, el trabajo de Marzano incluyó estudios sólo de Estados Unidos y los estudios de Witziers eran multinacionales. Debido a que los impactos de liderazgo son típicamente más fuertes en los Estados Unidos que en los estudios internacionales, estas contrastantes estrategias de muestreo de investigación podrían explicar parte de la diferencia. Por último, 60 de los 70 estudios incluidos en el meta-análisis de Marzano eran tesis no publicadas en Estados Unidos que no han sido sometidas a los mismos procesos de revisión por pares como el trabajo publicado. La conclusión típica elaborado por investigadores de liderazgo cuantitativos es que los líderes escolares tienen efectos pequeños e indirectos sobre los resultados de los estudiantes que están mediados fundamentalmente por los profesores (Hallinger y Heck, 1998).

Por lo tanto, parece que hay una contradicción entre la evidencia de que los líderes tienen un efecto indirecto y débil en los resultados de los estudiantes y las expectativas de la opinión pública y los responsables políticos que los líderes hacen una diferencia sustancial. ¿Cómo se explica esta paradoja? Las expectativas del público reflejan el sesgo

de atribución y una romántica visión del liderazgo (Meindl, 1998). ¿Los investigadores cuantitativos subestiman sistemáticamente el impacto del liderazgo a través de diseños de investigación y herramientas de evaluación que faltan a las formas en que las prácticas particulares en que determinados líderes son poderosos? ¿Es posible que ambos puntos de vista sean parcialmente correctos?

El propósito de este artículo es abordar las paradójicas diferencias entre la evidencia cualitativa y cuantitativa sobre los impactos de liderazgo tomando un nuevo enfoque para el análisis de la evidencia cuantitativa. En lugar de llevar a cabo un mayor meta-análisis de la repercusión global del liderazgo en los resultados de los estudiantes, nos centramos en la identificación de los efectos relativos de los diferentes tipos de liderazgo. Al centrarse en los tipos de liderazgo, en lugar de un liderazgo como una construcción unitaria, estamos reconociendo que el impacto de los líderes en los resultados de los estudiantes dependerá de las prácticas de liderazgo concretas en las que se involucran. Si la investigación empírica indica que algunas prácticas de liderazgo tienen un mayor impacto sobre los resultados de los estudiantes que a otros, entonces los investigadores y los profesionales pueden ir más allá de un enfoque general sobre el impacto del liderazgo, para el examen y el aumento de la frecuencia y distribución de las prácticas que crea diferencias positivas más grandes a resultados de los estudiantes.

Se utilizaron dos estrategias muy diferentes para identificar los tipos de liderazgo y su impacto. La primera implicaba una comparación entre el impacto del liderazgo transformacional y el instructivo. Estas dos teorías de liderazgo fueron elegidas porque dominan la investigación empírica sobre liderazgo educativo, y sus programas de investigación son lo suficientemente maduros como para dar pruebas suficientes para su análisis. Aunque han existido varias revisiones publicadas que incluyen discusiones de la evidencia sobre el impacto en los estudiantes de estos dos tipos de liderazgo, esas críticas no tienen cuantificado el impacto, y por lo tanto ha sido difícil comparar sistemáticamente en contra de este criterio (Hallinger, 2005; Hallinger y Heck, 1998; Leithwood y Jantzi, 2005; Leithwood, Tomlinson y Genge, 1996).

La segunda estrategia para identificar tipos de liderazgo involucra un enfoque más inductivo basado en un análisis detallado del significado de los elementos incluidos en las medidas de liderazgo utilizados en los estudios de la relación entre resultados y liderazgo. Todos los puntos del estudio, independientemente de la teoría del liderazgo a la que apuntan, se enumeran y se agrupan para reflejar conjuntos comunes de prácticas de liderazgo. Cinco grupos o dimensiones de liderazgo surgieron y se calcula su relación con los resultados de los estudiantes. Pasamos ahora a una breve discusión de la literatura sobre el liderazgo instructivo y liderazgo transformacional.

## **1. Liderazgo Instructivo**

La teoría del liderazgo instructivo tiene sus orígenes empíricos en estudios realizados durante la década de 1970 y principios de los 80 en las escuelas en las comunidades urbanas pobres donde los estudiantes tuvieron éxito a pesar de las probabilidades (Edmonds, 1979). Como señalan Bossert, Dwyer, Rowan y Lee (1982), estas escuelas tenían típicamente un fuerte liderazgo escolar, incluyendo un clima de aprendizaje libre de interrupciones, un sistema de objetivos didácticos claros, y altas expectativas de los profesores hacia los estudiantes.

Las primeras formulaciones de liderazgo instructivo asumen que es una responsabilidad del director. Por lo tanto, las medidas de este tipo de liderazgo, tales como la Escala Valorativa de la Gestión Pedagógica del Director (*Principals' Instructional Management Rating Scale - PIMRS*) (Hallinger y Murphy, 1985), centrado sólo en el director y dejando de lado la contribución de otros integrantes del personal para el establecimiento de metas de instrucción, la supervisión de los programas de enseñanza, y el desarrollo de una cultura académica y de aprendizaje positivo. El enfoque exclusivo sobre el director refuerza una visión heroica de la función que pocos eran capaces de alcanzar (Hallinger, 2005). La investigación reciente tiene un enfoque más inclusivo con muchas medidas de instrucción de liderazgo que ahora abrazan los directores y sus designados (Heck, 1992; Heck, Larsen, y Marcoulides, 1990; Heck, Marcoulides, y Heck, 1991), los que ocupan puestos de responsabilidad (Heck, 2000; Heck y Marcoulides, 1996), y el liderazgo educativo compartido (Marks y Printy, 2003).

La revisión más reciente del impacto del liderazgo instructivo en los resultados de los estudiantes llegaron a la siguiente conclusión: "La magnitud de los efectos que los directores contribuyen indirectamente hacia el aprendizaje del estudiante, aunque estadísticamente significativa es bastante pequeña" (Hallinger, 2005:229). Esta conclusión se alcanzó en el marco de una revisión de la literatura y discusión de la investigación sobre liderazgo educativo y no como un resultado de la estimación del tamaño del efecto para cada estudio considerado.

## **2. Liderazgo transformacional**

El liderazgo transformacional tiene sus orígenes en 1978 en la publicación de James McGregor Burns, en la que se analizó la capacidad de algunos líderes, a través de muchos tipos de organizaciones, de participar con el personal de una manera que inspiraron nuevos niveles de energía, compromiso y propósito moral (Burns, 1978). Se argumentó que esta energía y el compromiso con una visión común transformaron la organización mediante el desarrollo de su capacidad para trabajar en colaboración y así superar los retos y alcanzar metas ambiciosas.

La teoría Burns fue difundida por Bass y sus colegas, quienes desarrollaron instrumentos de encuesta para evaluar el liderazgo transformacional (Bass y Avolio, 1994). Las variaciones de estos instrumentos han sido utilizadas en muchos estudios empíricos publicados sobre el liderazgo transformacional en la educación, aunque pocos han investigado el impacto de este tipo de liderazgo en los resultados académicos o sociales de los estudiantes. De los 33 estudios revisados por Leithwood y Jantzi (2005), alrededor de la mitad fueron juzgados para demostrar que el liderazgo transformacional tenía una pequeña influencia indirecta en los resultados académicos y sociales de los estudiantes. Pero esta revisión no incluyó el cálculo de las estadísticas del tamaño del efecto.

## **3. Método**

La metodología general dentro de la cual puede ser localizado este estudio es el de meta-análisis. El meta-análisis es una estrategia empírica de construcción de conocimiento que permite que los resultados de estudios cuantitativos acerca de la relación entre las dos constructos se sumen de manera que se pueda derivar una estimación de la magnitud promedio del impacto de uno sobre el otro (Glass, McGaw, y Smith, 1981; Hedges y Olkin, 1985; Lipsey y Wilson, 2001).

En el metanálisis, se hace posible la comparación de los resultados derivados de los diferentes análisis y técnicas estadísticas por su conversión a una métrica común en la forma de una estadística del tamaño del efecto, por lo general, se expresa como la desviación estándar o puntuación *z*. Aunque hay muchas formas diferentes de estadísticas del tamaño del efecto, que se puede definir como una medida normalizada de la magnitud de un efecto (Field, 2005).

La ventaja de un meta-análisis sobre una revisión de la literatura cualitativa es que se requiere un tratamiento sistemático de los estudios pertinentes y se produce una medida de impacto global de la construcción de interés. No excluye, sin embargo, la necesidad de un análisis cualitativo cuidadoso de la literatura relevante como la teoría y el diseño de los estudios constituyentes, y el conocimiento de los factores contextuales relevantes debe ser ejercida sobre la interpretación de las estadísticas individuales y generales del tamaño del efecto. Estas consideraciones interpretativas eran de particular importancia en el presente meta-análisis ya que los estudios constitutivos utilizaron diferentes diseños, los enfoques teóricos y las herramientas de medición.

Una de las críticas más frecuentes hacia los meta-análisis es la agregación inadecuada entre los estudios que emplean diferentes enfoques teóricos o metodológicos (Lipsey y Wilson, 2001). Cada vez más, los meta-analistas están respondiendo a estas críticas mediante la realización de comparaciones entre subgrupos de los estudios, más que la agregación de todos los estudios, que tienen enfoques muy diferentes a la relación en cuestión. Hemos adoptado este enfoque comparativo, analizando el impacto de los diferentes tipos de liderazgo en lugar de producir una estimación del impacto de un constructo de liderazgo global indiferenciada.

### ***3.1. Estrategias de búsqueda***

La síntesis se inició con una investigación de la literatura internacional para publicaciones en inglés que examinaron empíricamente los vínculos entre el liderazgo instructivo y los resultados académicos o no académicos de los estudiantes. Por lo tanto, se incluyó cualquier estudio que examinara las relaciones entre las medidas empíricas de liderazgo (no obstante teorizados) y las medidas de resultados de los estudiantes. Un enfoque inclusivo fue llevado al concepto de liderazgo, con el superintendente, director, profesor y totales admisibles de liderazgo basado en la escuela. La primera estrategia de búsqueda incluyó el examen de bases de datos electrónicos utilizando una combinación de palabras clave en torno al liderazgo (líderes, el director, el liderazgo docente) y los resultados de los estudiantes (de rendimiento, las ganancias de rendimiento, los resultados sociales). La segunda estrategia consistió en la búsqueda electrónica o manual de tablas de contenido y resúmenes de revistas de liderazgo educativo. La tercera estrategia de búsqueda involucró una cuidadosa selección de las listas de referencias de los artículos relevantes, informes técnicos, y capítulos en revistas y manuales internacionales para identificar estudios adicionales pertinentes.

Fueron excluidos dos tipos de estudios potencialmente interesantes. Se omitieron tesis no publicadas y ponencias porque no habían sido sometidas a procesos de revisión por pares. Además, se excluyeron algunos estudios aparentemente relevantes porque los mismos conjuntos de datos se utilizaron en múltiples publicaciones. La búsqueda arrojó 27 estudios publicados entre 1978 y 2006, que proporcionaron evidencia sobre los vínculos entre el liderazgo y resultados de los estudiantes (tabla 1). La mayoría de los estudios (18 de 27) se llevaron a cabo en escuelas de Estados Unidos. Se realizaron dos

estudios en Canadá y uno en Australia, Inglaterra, Hong Kong, Israel, Países Bajos, Nueva Zelanda y Singapur.

Dieciséis estudios analizaron el liderazgo en contextos de escuelas primarias, cuatro en las escuelas secundarias, y siete estudios incluyeron una mezcla de escuelas primarias, intermedias y secundarias. Quince de los 27 estudios limitaron su análisis del liderazgo escolar a sólo el director, mientras que doce tomaron un punto de vista más amplio y distribuido de liderazgo.

Aunque estos estudios han examinado el impacto del liderazgo en una amplia gama de resultados de los estudiantes, los resultados académicos (matemáticas, lectura y lenguaje) predominaron. Veintidós estudios examinaron sólo los resultados académicos, cuatro estudios incluyeron sólo los resultados sociales y de actitud, y un estudio incluyó dos tipos de resultados. Sin una inspección minuciosa de los objetos de evaluación en las diferentes pruebas estandarizadas utilizadas, es difícil evaluar la profundidad intelectual de las habilidades y el conocimiento que se está evaluando.

El pensamiento crítico, el desafío intelectual y solución de problemas eran características de al menos algunas de las evaluaciones. Los cuatro estudios que analizan el impacto de liderazgo en los estudiantes tenían medidas sociales y el bienestar personal que incluían las actitudes de los estudiantes a la escuela, el autoconcepto académico, el compromiso y la participación en la educación.

La minuciosidad de esta búsqueda puede ser evaluada mediante la comparación con el número de estudios incluidos en dos revisiones recientes de la literatura sobre el impacto del liderazgo en los resultados de los estudiantes. Una síntesis hecha por el Instituto de Educación de Londres encontró sólo ocho estudios (Bell et al., 2003), mientras que el meta-análisis de Marzano y otros (2005) localizaron 70 estudios, 60 de los cuales eran tesis no publicadas o comunicaciones en congresos. En resumen, estos dos esfuerzos rindieron menos de una docena de publicaciones. Un meta-análisis informó en 2003 sobre los efectos directos de liderazgo en los estudiantes incluyó 15 estudios publicados (Witziers et al., 2003).

La información relevante a partir de los 27 estudios identificados se incluyó en una hoja de cálculo con los siguientes apartados: características de la muestra (jurisdicción, el tipo y el número de escuelas, los criterios de inclusión/exclusión, muestreo de personas de las escuelas, y desgaste de la muestra); la teoría del liderazgo y del liderazgo instructivo incluyendo su evaluación; los resultados de los estudiantes y las herramientas de evaluación, las variables contextuales (antecedentes de los estudiantes, el contexto de la comunidad escolar), los efectos indirectos de liderazgo (por ejemplo, en el clima de la escuela o el trabajo del profesorado); diseño y análisis de técnicas de estudio (por ejemplo, análisis de trayectoria, modelos multinivel, análisis discriminante, técnicas de regresión); y las conclusiones principales, incluyendo la magnitud de los efectos directos e indirectos del liderazgo sobre los resultados de los estudiantes. En casi todos los estudios, el diseño incluía un cierto control para efectos de fondo de estudiante, ya sea a través del uso de las puntuaciones de ganancia o covariables.

Se pudo registrar o calcular la magnitud del efecto en 22 de 27 estudios, según consta en la tabla 1. La falta de notificación de datos importantes o la imposibilidad de la conversión estadística a una estadística el tamaño del efecto (por ejemplo, cuando los resultados se informan como porcentaje de varianza explicada) representó la no inclusión de los cinco estudios restantes en el meta-análisis. Estos estudios son



considerados explícitamente en la posterior discusión de los análisis cuantitativos. Las mediciones estadísticas de la relación entre los tipos de liderazgo y resultados de los estudiantes se convirtieron a puntuaciones *z*. Se optó por este estimador del tamaño del dado que se deriva fácilmente a partir de la variedad de estadísticas empleadas en los estudios originales, incluyendo la regresión, ruta de acceso y los coeficientes de correlación, y una variedad de pruebas *t*.

Algunos de los estudios incluidos en la tabla 1 incluyen el liderazgo en un modelo más amplio de cómo las diversas variables organizacionales, culturales y/o de la comunidad influyen en los estudiantes y en el desempeño escolar (Heck, 2000; Heck y Marcoulides, 1996; Hoy, Tarter y Bliss, 1990; May y Wagemaker, 1993). En estos estudios, los datos pertinentes sobre los efectos del liderazgo directos e indirectos (por lo general los coeficientes de regresión) se extrajeron de los modelos de trayectoria y convertidos a puntuaciones *z*. La última columna de la tabla 1 informa la magnitud de los efectos del liderazgo sobre los resultados de los estudiantes en cada uno de los 22 estudios incluidos en el primer meta-análisis.

La última columna de la tabla 1 aporta datos de la magnitud de los efectos del liderazgo sobre los resultados de los estudiantes en cada uno de los 22 estudios incluidos en el primer meta-análisis. Si los autores informaron de relaciones de liderazgo en los resultados para los diferentes tipos de líderes, es mencionada para un único estudio más de una estadística del tamaño del efecto (Leithwood y Jantzi, 2000), múltiples tipos de escuela, (Heck, 1992), diferentes jurisdicciones educativas (Heck et al., 1991), o múltiples resultados (Alig-Mielcarick y Hoy, 2005; Heck, 2000; Leithwood y Jantzi, 1999, 2000; Siliņs y Mulford, 2002). Para algunos estudios se informa de un solo tamaño del efecto y para otros se reportó un efecto medio junto con el número de aportes estadísticos del tamaño del efecto. La inclusión de un tamaño medio de efecto para un único estudio indica que hemos sido capaces de calcular los tamaños del efecto independientes para los componentes de una variable de liderazgo compuesto. Estos tamaños del efecto de los componentes se utilizan en el segundo meta-análisis, en el que se calculó el impacto relativo de las diferentes dimensiones del liderazgo.

La primera pregunta de la investigación sobre el impacto relativo de liderazgo instructivo y transformacional fue respondida mediante la categorización de cada estudio de acuerdo con el marco teórico que informó a la conceptualización y medición de la dirección. Catorce estudios emplearon un marco de liderazgo educativo, doce de los cuales se han podido incluir en el meta-análisis. Seis estudios utilizaron un marco de liderazgo transformacional, cinco de los cuales se pudo incluir en el meta-análisis. Los siete estudios restantes emplearon una variedad de teorías, las cuales se mencionan en la tercera columna de la tabla 1. Cinco de esos estudios informaron las estadísticas que podrían ser incluidas en el meta-análisis. Se calculó el tamaño del efecto promedio de los estudios en cada una de las tres categorías.

Tabla 1. Los estudios individuales de los efectos del liderazgo sobre los resultados de los estudiantes

REFERENCIA	ESCUELAS	TEORÍA DEL LIDERAZGO	MEDIDA DEL LIDERAZGO	QUIÉN ES EL LÍDER	MEDIDA DE RESULTADOS DE LOS ALUMNOS	MAGNITUD DE LOS EFECTOS
Alig-Mielcarek y Hoy, 2005; USA	Muestra representativa de 146 escuelas primarias	Liderazgo instructivo	Estudio de las percepciones de los docentes sobre el liderazgo educativo	Sólo el director	Puntajes promedio de la escuela con más de 2 años de 4 <sup>o</sup> grado en la lectura y matemáticas (exámenes de dominio de Ohio)	ES para matemáticas = 0,32 para la lectura ES = 0,16
Andrews y Soder, 1987; USA	33 escuelas primarias	Liderazgo instructivo	Encuesta de 18 ítems sobre liderazgo educativo	Sólo el director	El aumento de más de 2 años en las puntuaciones de la curva individual equivalentes en CAT de lectura y matemáticas	Las ganancias en las escuelas con un fuerte liderazgo instructivo 2-3 veces mayor que con un débil liderazgo instructivo
*Bamburg y Andrews 1991; USA	10 de alto logro de manera comparable y 10 escuelas primarias de bajo rendimiento	Liderazgo instructivo	19 estrategias de interacción sobre las principales evaluaciones de los docentes	Sólo el director	Aumento de las puntuaciones en CAT sólo en matemáticas	La media ES de matemáticas = 1,01 (n = 19)
*Brewer, 1993; USA	Muestra nacional representativa de 1.100 escuelas secundarias	Liderazgo instructivo	Encuesta al administrador y profesor, además de la clasificación principal de la excelencia académica	Sólo el director	Aumento de las puntuaciones más de un período de 2 años en la prueba de habilidad verbal y cuantitativa	La media ES para la capacidad = 0,42 (n = 7)
Cheng, 1994; Hong Kong	Muestra de 164 escuelas primarias	Cuatro cuadros de liderazgo de Bolman y Deal (1991)	Encuesta docente de 30 ítems que comprende cuatro marcos de liderazgo genérico y una dimensión de liderazgo educativo adicional	Sólo el director	Encuesta a los Estudiantes sobre el autoconcepto, actitudes hacia la escuela, los maestros y el aprendizaje	La media ES para los resultados afectivos = 0,27 (n = 35)
*Eberts y Stone, 1986; USA	Muestra nacional representativa de aproximadamente 300 escuelas primarias	Liderazgo instructivo	Encuesta a profesor y director	Sólo el director	Resultados de las pruebas de pre-post en el examen de matemáticas estandarizado	La media ES de matemáticas = 0,14 (n = 8)
*Friedkin y Slater, 1994; USA	20 escuelas primarias de California	Teoría de las redes sociales	Encuesta a profesor y a personas de la escuela (a) con la que se discuten los temas, (b) a partir de los cuales se solicitó el asesoramiento, y (c) que son amigos personales cercanos	El Director y los profesores pueden ser incluidos en la red	4-años promedio de rendimiento escolar en matemáticas, lectura, y texto sobre la CAP ajustado por nivel socioeconómico	La media ES para el logro combinado = 0,44 (n = 6)
*Eberts y Stone, 1986; USA	Muestra nacional representativa de aproximadamente 300 escuelas primarias	Liderazgo instructivo	Encuesta a profesor y director	Sólo el director	Resultados de las pruebas de pre-post en el examen de matemáticas estandarizado	La media ES de matemáticas = 0,14 (n = 8)
*Friedkin y Slater, 1994; USA	20 escuelas primarias de California	Teoría de las redes sociales	Encuesta a profesor y a personas de la escuela (a) con la que se discuten los temas, (b) a partir de los cuales se solicitó el asesoramiento, y (c) que son amigos personales cercanos	El Director y los profesores pueden ser incluidos en la red	4-años promedio de rendimiento escolar en matemáticas, lectura, y texto sobre la CAP ajustado por nivel socioeconómico	La media ES para el logro combinado = 0,44 (n = 6)

Tabla 1. Los estudios individuales de los efectos del liderazgo sobre los resultados de los estudiantes. Continuación

REFERENCIA	ESCUELAS	TEORÍA DEL LIDERAZGO	MEDIDA DEL LIDERAZGO	QUIÉN ES EL LÍDER	MEDIDA DE RESULTADOS DE LOS ALUMNOS	MAGNITUD DE LOS EFECTOS
Goldring y Pasternak, 1994; Israel	34 escuelas primarias	Control y la coordinación del programa de enseñanza del director	El director asigna el tiempo para establecer las tareas, grado de influencia sobre la enseñanza, y la importancia de ciertos objetivos; informes de los profesores del grado de consenso	Sólo el director	Calificaciones de matemáticas y lectura de 5 grado y lectura de sexto grado	Coefficientes estandarizados discriminantes mostraron que el énfasis de las tareas de los directores en la participación de los padres (0,42) y la implementación de innovaciones (-0,51) discrimina entre las escuelas más y menos eficaces; énfasis de la meta de los directores en crecimiento personal y valores potenciales (+ ve), morales y sociales (-ve) discriminados más escuelas y menos eficaces, y de acuerdo al personal sobre las metas educativas fue fuertemente discriminador (+ ve)
Griffith, 2004; USA	117 escuelas primarias urbanas	Liderazgo transformacional	3 dominios del liderazgo transformacional: carisma, consideración individualizada y estimulación intelectual	Sólo el director	(a) análisis a nivel individual: informe del alumno de los grados logrado convertidos en GPA, (b) análisis a nivel de la escuela: resultados de exámenes estandarizados residuales	ES para los grados escolares = 0,68
Griffith, 2004; USA	117 escuelas primarias urbanas	Liderazgo transformacional	3 dominios del liderazgo transformacional: carisma, consideración individualizada y estimulación intelectual	Sólo el director	(a) análisis a nivel individual: informe del alumno de los grados logrado convertidos en GPA, (b) análisis a nivel de la escuela: resultados de exámenes estandarizados residuales	ES para los grados escolares = 0,68
Hallinger, Bickman y Davis, 1996; USA	87 escuelas primarias de Tennessee que participan en un programa estatal	Liderazgo instructivo	18 artículos sobre liderazgo educativo como parte del Cuestionario de Eficacia Escolar	Sólo el director	Aumento de las puntuaciones en las pruebas de lectura de tercero y sexto grado (BSFT)	ES para la lectura = 0.22
*Heck, 1992; USA	23-altos logros de primaria, 17 escuelas secundarias de alto rendimiento	Liderazgo instructivo	Encuesta a profesores de tres dominios de liderazgo educativo	Sólo el director	Puntuaciones del CAP	Escuelas primarias: la media ES para el logro = 1,1 (n = 8) Escuelas secundarias: media ES para el logro = 0,42 (n = 8)
Heck, 2000; USA (Hawaii)	122 escuelas primarias que comprenden todas las escuelas elegibles en Hawaii	Liderazgo instructivo	Encuesta a profesores incluyendo liderazgo educativo	No sólo el Director	Total de resultados en escala de lectura, lenguaje y matemáticas en el SAT	ES para el logro combinado = 0,41

Tabla 1. Los estudios individuales de los efectos del liderazgo sobre los resultados de los estudiantes. Continuación

REFERENCIA	ESCUELAS	TEORÍA DEL LIDERAZGO	MEDIDA DEL LIDERAZGO	QUIÉN ES EL LÍDER	MEDIDA DE RESULTADOS DE LOS ALUMNOS	MAGNITUD DE LOS EFECTOS
*Heck, Larsen, y Marcoulides, 1990; USA	30 escuelas primarias y secundarias que sean equivalentes y de alto y bajo logro	Liderazgo instructivo	Los maestros informaron sobre la frecuencia de implementación de 22 comportamientos de liderazgo instruccional	Director o la persona designada	Puntuaciones de la PAC en las matemáticas y la lectura combinada (y lengua en las escuelas secundarias)	ES para las ganancias combinadas = 0,37 La media de ES para logro combinado = 0,86 (n = 22)
*Heck y Marcoulides, 1996; Singapore	Una muestra de 26 escuelas secundarias	Liderazgo transformacional	El liderazgo como parte de los procesos de gestión de recursos, incluyendo disponibilidad, capacidad de respuesta a los problemas de los docentes (no especificadas), y un liderazgo visionario y de colaboración	Los administradores escolares	Prueba nacional en una variedad de áreas curriculares	Media ES para el logro combinado = -0,22 (n = 3)
*Heck, Marcoulides y Lang, 1991; USA y Marshall Islands	EE.UU.: 32 escuelas primarias y secundarias; Islas Marshall: 3 de primaria y 1 de secundaria	Liderazgo instructivo	Los docentes informaron sobre la frecuencia de implementación de 22 comportamientos de liderazgo instruccional	Director o la persona designada	California: Los resultados de la PAC; Islas Marshall: resultados de las pruebas nacionales de lectura y matemáticas	California: La media ES para el logro combinado = 0,51 (n = 22) Islas Marshall: La media ES para el logro combinado = 0,33 (n = 22)
*Hoy, Tarter y Bliss, 1990; USA	58 escuelas secundarias	Teoría de liderazgo como parte de (a) el clima organizacional o (b) un concepto de Parsons de salud organizacional	(a) el apoyo principal y directividad (dentro OCDQRS), (b) la influencia principal, énfasis académico, consideraciones, la estructura de la iniciación, y el apoyo de los recursos	Sólo el director	La lectura y el rendimiento en matemáticas, New Jersey HSPT	La media ES para el logro combinado = 0,42 (n = 7)
Leithwood y Jantzi, 1999; Canada	94 escuelas primarias	El liderazgo transformacional y transaccional	Encuesta docente de 53 ítems	Sólo el director para el liderazgo transformacional	Identificación del estudiante y la participación en la escuela medido por Participación Estudiantil y por la Encuesta de Cultura Educativa Familiar	ES para la identificación = 0,30 ES de participación = 0,20

Tabla 1. Los estudios individuales de los efectos del liderazgo sobre los resultados de los estudiantes. Continuación

REFERENCIA	ESCUELAS	TEORÍA DEL LIDERAZGO	MEDIDA DEL LIDERAZGO	QUIÉN ES EL LÍDER	MEDIDA DE RESULTADOS DE LOS ALUMNOS	MAGNITUD DE LOS EFECTOS
Leithwood y Jantzi, 2000; Canada	110 escuelas primarias y secundarias	El liderazgo transformacional y transaccional	Encuesta docente	Liderazgo del director y profesor de evaluadas por separado	El compromiso del estudiante con la escuela medido por la Participación Estudiantil y por la Encuesta de Cultura Educacional Familiar	Principal liderazgo transformacional: ES de participación = 0,08; ES para la identificación = 0,16 El liderazgo docente: ES para la participación = 0,20; ES para la identificación = - 0,08
Leithwood y Jantzi, 2006; UK	256 escuelas primarias para la alfabetización y 258 para el cálculo	Liderazgo transformacional	Encuesta a los docentes adaptada a la aplicación de estrategias de alfabetización y aritmética	Distribuido a "los que ocupan puestos de responsabilidad en su escuela"	Aumento de las puntuaciones en la etapa clave 2 de las pruebas	Impacto de liderazgo transformacional en los resultados de los estudiantes en la alfabetización y la aritmética es "no significativamente diferente de cero."
*Leitner, 1994; USA	27 escuelas primarias urbanas	Liderazgo instructivo	Medido por PIMRS de Hallinger	Sólo el director	Aumento de las puntuaciones mayores a un año para la lectura, las matemáticas y el lenguaje	ES medios para el logro combinado = 0,02 (n = 60)
Marks y Printy, 2003; USA	24 escuelas primarias, intermedias y secundarias	Liderazgo integrado que comprende un gran liderazgo transformacional y el alto liderazgo educativo compartido	Índices de cada tipo de liderazgo derivado de partidas en el maestro encuesta y codificación de las entrevistas y observaciones; medida de liderazgo instructivo que incluye grado de enfoque y en la influencia sobre la enseñanza, el currículo y la evaluación	El liderazgo transformacional en su mayoría sólo del director; medida del liderazgo instructivo combinado con la influencia del docente y del director	El logro del estudiante en tareas de matemáticas y estudios sociales marcó contra tres estándares de calidad intelectual	ES para el logro combinado = 0,56
*May y Wagemaker, 1993; NZ	175 escuelas primarias	Liderazgo instructivo	El director participa en la evaluación y el desarrollo de los maestros con respecto a la lectura	Sólo el director	IEA (1990) mide el rendimiento en lectura y el alcance de actividades de lectura voluntarias	ES para la lectura = 0.12
Ogawa y Hart, 1985; EE.UU.	124 escuelas primarias y 151 secundarias	El liderazgo como titular	Cambio en la dirección escolar	Sólo el director	Las calificaciones de matemáticas y lectura en la prueba de los logros de la PAC en un período de 6 años	Las escuelas primarias: de 6% a 8% de la varianza en los logros atribuidos al director después de controlar por año y efectos de la escuela Las escuelas secundarias: efecto similar para la lectura, pero más pequeña (3%) para las matemáticas

Tabla 1. Los estudios individuales de los efectos del liderazgo sobre los resultados de los estudiantes. Continuación

REFERENCIA	ESCUELAS	TEORÍA DEL LIDERAZGO	MEDIDA DEL LIDERAZGO	QUIÉN ES EL LÍDER	MEDIDA DE RESULTADOS DE LOS ALUMNOS	MAGNITUD DE LOS EFECTOS
Pounder, Ogawa, y Adams, 1995; USA	35 escuelas primarias y 25 escuelas secundarias	Liderazgo como una cualidad organizativa	Cantidad de influencia ejercida por las personas en cuatro roles de liderazgo diferentes	El director solamente, secretaria de la escuela, miembro del personal, y el grupo colectivo de personal	(a) SAT promedio escolar ajustado durante los tres años anteriores; (b) el absentismo estudiantil	Liderazgo para Directores: ES para el logro = - 0,20
Silins y Mulford, 2002; Australia	96 escuelas secundarias	Liderazgo transformacional	Estudio de las percepciones de los maestros sobre el liderazgo transformacional de sus directores	Liderazgo del director y del profesor se mide por separado	(a) Participación de los estudiantes en la escuela, (b) el compromiso del estudiante con la escuela, y (c) el autoconcepto académico	ES de participación = 0,10 ES para el compromiso = 0,30 ES para autoconcepto = 0,16
Van de Grift y Houtveen, 1999; Netherlands	383 escuelas primarias completaron la encuesta; estudiantes evaluados de 174 escuelas primarias	Liderazgo instructivo	Medido por encuesta profesor de liderazgo de instrucción el 15 - elemento escala Rasch	Sólo el director	El logro del estudiante en la prueba de 180 ítems del lenguaje, aritmética, un procesamiento de la información	Liderazgo educativo tiene un efecto pequeño pero significativo en los resultados del rendimiento de los estudiantes
*Wellisch, MacQueen, Carriere y Duck, 1978; USA	9 escuelas exitosas y 13 escuelas primarias no exitosas basadas en el número de grados / asignaturas mostrando mejoras en un año	Liderazgo instructivo	Informes de los profesores acerca de los directores acerca de la instrucción, la coordinación de los programas académicos, y los comentarios sobre el rendimiento de los maestros	No sólo el Director	Grados 3, 4, y 5 en lectura y matemáticas durante 2 años en el CAT	ES para el logro combinado = 0,55 (n = 6)

Fuente: Elaboración propia.

NOTA: El asterisco junto a los nombres de los autores indican los estudios que contribuyeron al análisis del impacto de las dimensiones de liderazgo. BSFT = Prueba de Habilidades Básicas; CAP = Proyecto de Evaluación de California; CAT = Prueba de Aprovechamiento de California; ES = Tamaño del efecto; GPA = Promedio de calificaciones; Proficiency Test HSPT = test de desempeño de Educación Secundaria; IEA = Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo; OCDQ-RS = Cuestionario de Clima Organizativo - Rutgers secundaria; PIMRS = Escala Valorativa de la Gestión Pedagógica del Director; SAT = Test Stanford de Rendimiento. Las entradas en negrita en la columna titulada "Magnitud de los efectos" indican los estudios para los que fue posible informar la relación entre liderazgo y resultados de los estudiantes como una estadística del tamaño del efecto. (+ ve) significa que existe una relación positiva entre el principal énfasis en la meta (el crecimiento personal y el potencial) y los resultados de los estudiantes y (- ve) significa que existe una relación negativa entre el principal énfasis en el objetivo (los valores morales y sociales) y los resultados de los estudiantes

a. Un añadido de 18 ítems midió otros aspectos del liderazgo. Sólo 6 de ellos fueron descritos con suficiente detalle para ser incluidos en el análisis dimensional.

b. De las tres variables de liderazgo incluidos en este estudio, sólo uno fue descrito en detalle suficiente para contribuir al análisis dimensional.

c. A pesar de que el impacto de las cuatro funciones de liderazgo diferentes se evalúan, no todos los resultados se presentan en una manera que permite el cálculo de una estadística de tamaño de efecto

La segunda pregunta de investigación sobre el impacto de las diferentes dimensiones de liderazgo se abordó mediante el uso de prácticas de liderazgo específicos en lugar de teorías de liderazgo amplios como la unidad de análisis. Al desagregar las variables de liderazgo compuestos y calcular medidas de impacto para cada componente de liderazgo, hemos sido capaces de estimar el impacto de los diferentes tipos de prácticas de liderazgo en los resultados de los estudiantes. Doce de los 22 estudios incluidos en el primer meta-análisis contribuyeron a este segundo análisis. Esos estudios se indican con un asterisco antes de la lista de autores en la tabla 1. Los 10 estudios restantes o bien utilizan construcciones de liderazgo unitarios, o no fue posible calcular los tamaños del efecto de los componentes de las variables de liderazgo.

Se estimó un tamaño del efecto por separado para cada variable de liderazgo para los estudios en los que había datos disponibles. Por ejemplo, todos los estudios de liderazgo de instrucción de Heck y colegas (Heck, 1992; Heck et al., 1990; Heck et al., 1991) emplearon una encuesta de liderazgo educativo similar en la que los profesores informan de la frecuencia con la que su director u otros líderes escolares participan en comportamientos particulares. Fue posible calcular una estadística del tamaño del efecto por separado para cada elemento en estas encuestas. En otros estudios, donde se informó de los datos frente a las construcciones de liderazgo de los componentes en lugar de elementos reales de la encuesta, también fue posible calcular un tamaño del efecto estadístico para cada constructo componente.

Las preguntas de la encuesta de liderazgo de 199 componentes y construcciones se registran palabra por palabra en una hoja de cálculo, se leen varias veces, y se agrupan juntos para reflejar significados muy similares. Esta estrategia inductiva contrasta con el enfoque más deductivo utilizado en el estudio reportado por Witziers et al. (2003), en la que se utilizaron las categorías de instrucción de liderazgo de las PIMRS como base para la clasificación. Cinco categorías o dimensiones de la práctica del liderazgo se derivaron de los 199 elementos o construcciones de la encuesta de la lista.

Después, cada elemento de la lista se codificó contra una de las dimensiones y el tamaño del efecto medio y el error estándar para cada dimensión de liderazgo calculada, como se presenta en la tabla 2.

## 4. Resultados

Los resultados de nuestra comparación de liderazgo transformacional y liderazgo instructivo se presentan en primer lugar, seguido por el análisis del impacto de determinadas dimensiones de liderazgo.

### 4.1. *El impacto de la Transformación, Instrucción, y otros tipos de Liderazgo*

La figura 1 presenta las estimaciones del tamaño del efecto medio y los errores estándar para el impacto del liderazgo transformacional ( $ES = 0,11$ ), liderazgo instructivo ( $ES = 0,42$ ), y otros tipos de liderazgo ( $ES = 0,30$ ) en los resultados de los estudiantes.

El primer punto a destacar es la gran diferencia en el tamaño del efecto promedio entre los tres tipos de liderazgo. Esto confirma la utilidad de analizar el impacto de los tipos de liderazgo más que de liderazgo en general. El segundo punto es que las estimaciones de las medias del tamaño del efecto para el impacto del liderazgo instructivo en los resultados estudiantiles es de tres a cuatro veces mayor que la de liderazgo transformacional. De las 11 estadísticas del tamaño del efecto de liderazgo

transformacional reportados en la tabla 1, diez cayeron en el rango que nosotros interpretamos como débil para pequeño impacto (no existe un enfoque único para la interpretación de los tamaños del efecto. La convención que se usa para la interpretación de los tamaños del efecto en este artículo es la siguiente: 0,0 a 0,2 (sin efecto en efecto débil); de 0,2 a 0,4 (efecto pequeño); 0,4-0,6 (efecto moderado), más de 0,6 (gran efecto)).

El estudio restante de Griffith (2004), que examinó el liderazgo del director en 117 escuelas primarias de Estados Unidos, mostró que los directores tenían un moderado a gran efecto indirecto en los resultados de las pruebas residuales a nivel escolar a través de su influencia sobre la satisfacción del personal. Este es un hallazgo interesante dado que la otra investigación de liderazgo transformacional que indica que a pesar de que tiene un efecto sobre las actitudes del personal estos efectos no suelen seguir a través de resultados de los estudiantes. También vale la pena señalar que los efectos del liderazgo no siempre son positivos. La estimación media para el liderazgo transformacional se redujo ligeramente en los resultados de dos estudios que encontraron un débil para pequeño efecto negativo de liderazgo docente en la identificación del estudiante (Leithwood y Jantzi, 2000) y un pequeño efecto negativo de liderazgo administrador de la escuela en el logro estudiantil (Heck y Marcoulides, 1996). Hubo menos coherencia en los impactos reportados de liderazgo instructivo, aproximadamente la mitad de los 16 efectos de la tabla 1 indican efectos débiles o pequeños y 8 de moderados a grandes impactos. En general, los grandes tamaños del efecto fueron encontrados en estudios que involucraron diseños o análisis entre-grupos. Los grupos de comparación compuestos por escuelas en las que los estudiantes llevan a cabo desempeños sistemáticamente mejores o peores que las escuelas que sirvieron a los estudiantes procedentes de entornos sociales similares (Bamburg y Andrews, 1991; Heck, 1992; Heck et al., 1990; Heck et al., 1991; Wellisch, MacQueen, Carriere y Duck, 1978). En general, las comparaciones mostraron que existen diferencias sustanciales entre los líderes de las escuelas con lo demás similares de alto y de bajo rendimiento, y que esas diferencias son importantes para los resultados académicos de los estudiantes. El liderazgo en las escuelas de mayor rendimiento fue reportado por los profesores para ser, entre otras cosas, más centrado en la enseñanza y el aprendizaje, al ser un recurso didáctico más fuerte para los docentes, y para ser participantes más activos en y los líderes del aprendizaje y desarrollo de los profesores.

A pesar de la aparentemente fuerte diferencia en el impacto del liderazgo transformacional y de instrucción, se justifica una interpretación prudente. Como ya se ha indicado, existe una gama considerable de efectos para el liderazgo instructivo. Por otra parte, las medidas de resultado usadas en los estudios de liderazgo transformacional fueron predominantemente de resultados sociales, mientras que los investigadores de liderazgo instructivo tienden a concentrarse en las carreras universitarias. Dos estudios de liderazgo transformacional, sin embargo, emplearon los resultados académicos, y mostraron ampliamente impactos diferentes de liderazgo transformacional (Griffith, 2004; Heck y Marcoulides, 1996). Además, el estudio de Leithwood y Jantzi (2006) sobre el efecto de liderazgo transformacional en las ganancias de los estudiantes en la alfabetización y la aritmética en las escuelas primarias en inglés es relevante, a pesar de que no pudieron ser incluidos en el meta-análisis. Los autores llegaron a la conclusión de que el liderazgo transformacional explica muy poco la variación en las ganancias de los estudiantes en la alfabetización y la aritmética.



Los tamaños del efecto para los cinco estudios incluidos en la categoría "otros" de la teoría del liderazgo, variaron de -0,20 (Pounder, Ogawa y Adams, 1995) a 0,56 (Marks y Printy, 2003). Este último estudio es especialmente relevante como el liderazgo escolar fue evaluado sobre medidas tanto de instrucción y el liderazgo transformacional. Los autores llegaron a la conclusión de que una forma "integrada" de liderazgo, que incorpora una fuerte capacidad de desarrollo de liderazgo instructivo compartido combinado con las cualidades asociadas con el liderazgo transformacional, fue el mejor predictor de la calidad intelectual del trabajo de los estudiantes en matemáticas y estudios sociales.

Tabla 2. El impacto de las cinco dimensiones de liderazgo en los resultados de los estudiantes (n = 199)

DIMENSIÓN DE LIDERAZGO	SIGNIFICADO DE LA DIMENSIÓN	TAMAÑO DE LOS EFECTOS (N) DE LOS ESTUDIOS (N)	MEDIA DE TAMAÑO DEL EFECTO	SE
El establecimiento de metas y expectativas	Incluye la creación, la comunicación, y el monitoreo de las metas de aprendizaje efecto, las normas y las expectativas, y la participación del personal y otros en el proceso para que haya claridad y consenso sobre las metas.	49 tamaños del efecto de 7 estudios	0,42	0,07
La dotación de recursos estratégicos	Involucra a alinear la selección y asignación de recursos a los objetivos de enseñanza prioritaria. Incluye la provisión de 7 estudios de especialización adecuada a través de la contratación de personal.	11 tamaños del efecto de 7 estudios	0,31	0,10
La planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y el currículo	La participación directa en el apoyo y la evaluación de la enseñanza a través de visitas a las aulas regulares y provisión de retroalimentación formativa y sumativa a los maestros. Supervisión directa del plan de estudios a través de la coordinación de toda la escuela en todas las clases y niveles y la alineación con los objetivos de la escuela año.	80 tamaños del efecto de 9 estudios	0,42	0,06
Promover y participar en el aprendizaje y desarrollo de los profesores	Liderazgo que no sólo promueve sino directamente participa con los maestros en el aprendizaje profesional formal o informal.	17 tamaños del efecto de 6 estudios	0,84	0,14
Asegurar un ambiente ordenado y de apoyo	La protección de tiempo para la enseñanza y el aprendizaje por reducción de las presiones e interrupciones externas y el establecimiento de forma ordenada y de apoyo tanto dentro como fuera de las aulas.	42 tamaños del efecto de 6 estudios	0,27	0,09

Fuente: Elaboración propia.

En resumen, si bien es necesario tener precaución en la interpretación de la evidencia presentada en la figura 1, se sugiere que el impacto del liderazgo instructivo en los resultados de los estudiantes es notablemente mayor que el de liderazgo transformacional. Se observa que, en general, las teorías de liderazgo abstractos proporcionan guías pobres a las prácticas específicas de liderazgo que tienen un mayor impacto sobre los resultados de los estudiantes.

En la siguiente sección, resumimos los resultados de nuestro segundo análisis que fue diseñado para comprender el impacto de un conjunto específico de prácticas de liderazgo, lo que llamamos dimensiones de liderazgo.

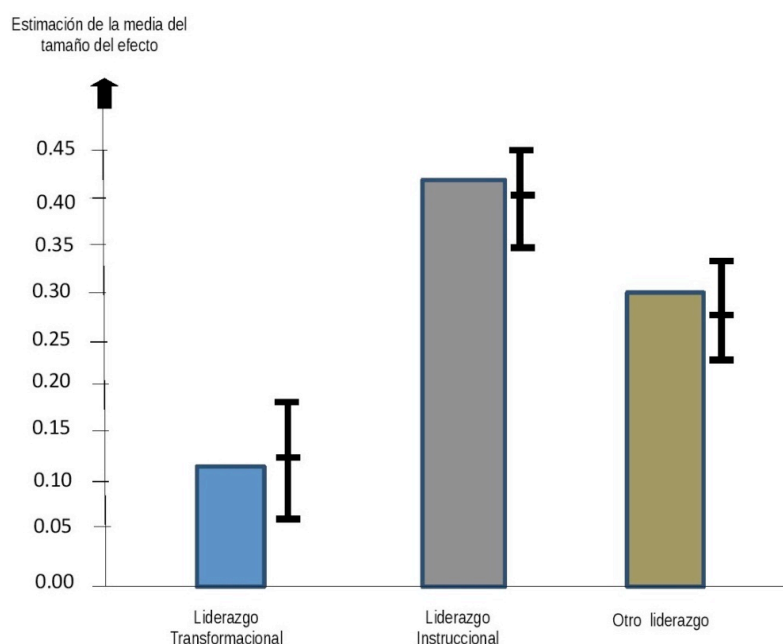


Figura 1. Media del tamaño del efecto del impacto de liderazgo

Fuente: Elaboración propia.

Nota: Las barras indican las estimaciones promedio de punto delimitadas por  $\pm 1$  de error estándar. La media del tamaño del efecto para el Impacto de Liderazgo Transformacional (13 efectos de 5 estudios), Liderazgo Instruccional (188 efectos a partir de 12 estudios), y otros enfoques de liderazgo (50 efectos a partir de 5 estudios) sobre los resultados de los estudiantes.

#### 4.2. El impacto de las dimensiones particulares de liderazgo

La tabla 2 presenta las cinco dimensiones derivadas inductivamente de liderazgo, sus definiciones, y el tamaño medio de efecto y los errores estándar asociados a cada dimensión. Es importante subrayar que estas cinco dimensiones reflejan los marcos conceptuales y de medición empleados en los doce estudios que tienen un asterisco en contra de las entradas de autor en el cuadro 1, y que las diferentes dimensiones podrían surgir de la investigación futura.

La lista de dimensiones es inusual, ya que no incluye la distinción típica entre liderazgo a través de las tareas y la organización y el liderazgo a través de las relaciones y las personas. Leithwood y otros (2004), por ejemplo, organiza su revisión de la literatura sobre "cómo influye el liderazgo sobre el aprendizaje del estudiante" en tres apartados: el establecimiento de la dirección, el desarrollo de las personas, y el rediseño de la organización. Se ha evitado la distinción entre tareas y relaciones porque las habilidades de relación están incorporadas en todas las dimensiones. En el establecimiento de objetivos, por ejemplo, el liderazgo eficaz implica no sólo la determinación del contenido objetivo (enfoque de tareas) pero hacerlo de una manera que permita que el personal entienda y se comprometa con la meta (relaciones). Lo que funciona, al parecer, es una cuidadosa integración de las consideraciones del personal con los requisitos de la tarea. Los líderes eficaces no reciben las relaciones correctas y luego hacen frente a los desafíos educativos que incorporan ambos tipos de restricciones en su resolución de problemas. El resto de esta sección se examina brevemente las pruebas pertinentes a cada una de las cinco dimensiones.

### *Dimensión 1: Establecer metas y expectativas*

Siete de los 12 estudios utilizados en el análisis dimensional proporcionan evidencia de la importancia de las metas y expectativas. Veintiún indicadores de esta dimensión produjeron un tamaño del efecto promedio de 0.42 desviaciones estándar, que puede ser interpretado como moderadamente grande, y ciertamente como un efecto educativo significativo. El establecimiento de objetivos, al igual que todas las dimensiones de liderazgo discutidos aquí, tiene efectos indirectos sobre los estudiantes de enfocar y coordinar el trabajo de los profesores y, en algunos casos, los padres. Con los factores de antecedentes de los estudiantes controlados, el liderazgo hizo una diferencia para los estudiantes a través del grado de énfasis en objetivos académicos claros y de aprendizaje (Bamburg y Andrews, 1991; Brewer, 1993; Heck et al., 1991). Este efecto se observó incluso en las escuelas donde los líderes no tienen las metas académicas como máxima prioridad. Por ejemplo, en su estudio de las escuelas de la comunidad de Israel, Goldring y Pasternak (1994) encontraron que la excelencia académica no era uno de los cinco principales objetivos, ya sea en escuelas de bajo o de alto rendimiento, pero los directores de este último grupo todavía le dieron significativamente más importancia que el primero.

En las escuelas con un mayor rendimiento o aumento de las ganancias de rendimiento, el enfoque académico objetivo es a la vez una propiedad de la dirección (por ejemplo, "el director hace que el logro del estudiante objetivo superior de la escuela") y una calidad de la organización escolar (por ejemplo, "los objetivos de toda la escuela son el punto focal de enseñanza de la lectura en esta escuela"). Estos ítems que evalúan el papel de las metas, estándares y expectativas se han tomado de la Encuesta de Escuelas efectiva en Heck (2000).

Si los objetivos son a funcionar los mecanismos de coordinación influyentes, tienen que ser incorporados en las rutinas y procedimientos (Robinson, 2001) de la escuela y del aula. Influencias de liderazgo exitoso de enseñanza y aprendizaje, tanto a través de las relaciones cara a cara y de la estructuración de la forma en que los maestros hacen su trabajo (Ogawa y Bossert, 1995).

La importancia de las relaciones en esta dimensión de liderazgo es evidente a partir del hecho de que los líderes de las escuelas de mayor rendimiento tienden a dar más énfasis a la comunicación de los objetivos y las expectativas (Heck et al., 1990; Heck et al., 1991), informando a la comunidad de logros académicos y el reconocimiento de éstos (Heck et al., 1991). También hubo alguna evidencia de que el grado de consenso sobre las metas del personal de la escuela era un discriminador significativo entre las escuelas similares de alto y bajo rendimiento (Goldring y Pasternak, 1994).

El contenido de la meta es tan importante como el proceso genérico de la fijación de estas. Los estudios de liderazgo de instrucción eran más propensos que el liderazgo transformacional para incluir indicadores de liderazgo que pidieron los maestros para reportar los énfasis de los líderes en metas concretas, en lugar de la medida en que la dirección de la escuela proporciona una dirección genérica. La mayor alineación entre los indicadores de liderazgo y las variables de resultado en la investigación sobre el liderazgo instructivo se puede explicar en parte por sus fuertes efectos de liderazgo en comparación con las de liderazgo transformacional.

Algo similar ha sido hecho por Leithwood y Jantzi (2006) en su discusión sobre los resultados de la función del liderazgo transformacional en las reformas nacionales de

alfabetización y aritmética. Ellos encontraron que el grado de liderazgo transformacional, explicó la medida en que cambian los profesores, pero la magnitud de los cambios de los maestros no guardaba relación con las ganancias de rendimiento de los estudiantes, ya sea en la alfabetización o aritmética. Los presentes autores están de acuerdo con el llamado de Leithwood y Jantzi (2006) para los investigadores de liderazgo de centrarse en mayor medida en qué cambios son alentados y promovidos por los líderes, en lugar de limitarse en la medida en que promueven cambios no especificados o innovadores. Leithwood y Jantzi (2006) escribe:

*Hay un abismo significativo entre las prácticas de aula que son "cambiadas" y prácticas que en realidad conducen a un mayor aprendizaje de los alumnos; la potencia de liderazgo para aumentar el aprendizaje del estudiante depende de las prácticas específicas en el aula que los líderes estimulan, alientan y promueven. (p. 223)*

En el contexto del establecimiento de metas, esto significa que lo que los líderes e investigadores de liderazgo se deben enfocar no está en las actividades de motivación y dirección de fijación de los líderes, sino en el contenido educativo de estas actividades y su alineamiento con los resultados estudiantiles previstos.

La importancia del establecimiento de metas también se sugiere a partir de los resultados de un meta-análisis de la investigación sobre los efectos directos del liderazgo sobre los logros académicos de los estudiantes reportados por Witziers et al. (2003). Aunque el impacto global del liderazgo en los estudiantes fue insignificante, se encontró que el rol de ajuste de la dirección del líder tuvo un impacto más directo sobre los resultados de los estudiantes que cualquiera de las otras seis dimensiones de liderazgo en el que se disponía de datos.

Las otras dimensiones del liderazgo que se examinaron con tamaños del efecto asociados para lograr un impacto en el rendimiento fueron: supervisar y evaluar el plan de estudios ( $z = 0,02$ ); monitorear el progreso del estudiante ( $z = 0,07$ ); coordinación y gestión de planes de estudio ( $z = 0,02$ ), el suministro de asesoramiento y apoyo ( $z = 0,02$ ); visibilidad ( $z = 0,08$ ), la promoción de la mejora escolar y el desarrollo profesional ( $z = -0,05$ ), y orientación al logro ( $z = 0,02$ ).

#### *Dimensión 2: Obtención de recursos de manera estratégica*

La palabra "estratégico" en la descripción de esta dimensión indica que la actividad de liderazgo es acerca a asegurar que los recursos se alinean con fines de instrucción, en lugar de las habilidades de liderazgo en la obtención de recursos por sí mismos. Por lo tanto, esta medida no se debe interpretar como un indicador de la habilidad en la recaudación de fondos, escritura de la concesión o de asociación con las empresas, como las habilidades puedan ser o no ser aplicadas de manera que sirvan para los propósitos educativos esenciales.

Siete estudios proporcionaron evidencias de cómo los directores pueden influir en el logro del estudiante a través de sus decisiones sobre los recursos de personal y de enseñanza. Once indicadores de esta dimensión obtuvieron un tamaño de efecto promedio de las desviaciones estándar 0,31 lo que sugiere que este tipo de liderazgo tiene un pequeño impacto indirecto en los resultados de los estudiantes.

En un estudio que involucró a dos jurisdicciones separadas, hubo una pequeña relación entre la capacidad de los líderes instructivos para garantizar recursos y el rendimiento estudiantil en las escuelas de California, y una gran relación en una segunda muestra de las escuelas de las Islas Marshall (Heck et al., 1991). El hallazgo más fuerte para las Islas

Marshall refleja probablemente en contexto con relativamente escasos recursos de enseñanza. En un segundo estudio de 20 escuelas primarias de Estados Unidos, hubo una interesante interacción entre el control de los directores hacia los docentes seleccionados y la ambición de sus objetivos académicos (Brewer, 1993).

Para los directores con altas metas académicas, el rendimiento de los estudiantes fue mayor en las escuelas donde habían nombrado a sí mismos a un mayor porcentaje de su personal actual. Para los directores con objetivos académicos bajos, lo contrario era evidente.

Estos resultados son incompletos y se necesita saber más acerca del conocimiento y las habilidades necesarias por el liderazgo instructivo, para así vincular la contratación y la asignación de recursos a los objetivos pedagógicos específicos.

### *Dimensión 3: Planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y el currículo*

A través de nueve estudios, 80 indicadores de esta dimensión mostraron que este tipo de liderazgo tiene un impacto moderado en los resultados estudiantiles ( $ES = 0,42$ ). Los líderes en las escuelas con un mayor desempeño se distinguen de sus homólogos por su implicación personal en la planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y el profesorado. Cuatro sub-dimensiones interrelacionadas están implicadas en esta dimensión de liderazgo. En primer lugar, los profesores de las escuelas de mayor rendimiento informan que sus líderes están involucrados activamente en la discusión colegiada de los asuntos de instrucción, incluyendo cómo lograr impactos de instrucción en el estudiante (Heck et al., 1991).

En segundo lugar, los líderes de las escuelas de mayor rendimiento se distinguen por su supervisión activa y la coordinación del programa de instrucción. Los líderes escolares y el personal trabajan juntos para revisar y mejorar la enseñanza -una idea capturada por el liderazgo educativo compartido (Heck et al., 1990; Heck et al., 1991; Marks y Printy, 2003). En escuelas de alto rendimiento, el liderazgo estaba más directamente involucrado en la coordinación del plan de estudios a través de los niveles del año que en las escuelas de menor rendimiento. Esto incluye actividades tales como el desarrollo de progresiones de los objetivos de enseñanza para la lectura a través de los niveles del año (Heck et al., 1991).

En tercer lugar, el grado de participación del líder en observación en el aula y la retroalimentación posterior también se asoció con las escuelas de mayor rendimiento. Los docentes de esas escuelas informaron que sus líderes establecen y se adhieren a despejar las normas de rendimiento para la enseñanza (Andrews y Soder, 1987; Bamburg y Andrews, 1991) e hizo observaciones regulares de la clase que les ayudaron a mejorar su enseñanza (Bamburg y Andrews, 1991; Heck, 1992; Heck et al., 1990).

En cuarto lugar, hubo un mayor énfasis en las escuelas de mayor rendimiento en asegurar que el personal haga un seguimiento sistemático del progreso de los alumnos (Heck et al., 1990) y que los resultados de las pruebas se utilicen con el fin de mejorar el programa (Heck et al., 1991). Para un estudio en las escuelas primarias de Hawai, el uso de datos de los logros que participan tanto el director de la escuela dirigida por el examen de los datos y la supervisión basada en el aula dirigida por el maestro de los estudiantes (Heck, 2000).

El uso por parte de los profesores de datos para evaluar el progreso del estudiante, ajustar su enseñanza, planificar su programa semanal, y dar a los estudiantes la

retroalimentación, fue un fuerte indicador de la calidad de la escuela, y el nivel de calidad de la escuela tuvo una influencia significativa en el rendimiento de los estudiantes en lectura y matemáticas.

Es importante tener en cuenta si estos hallazgos son aplicables por igual a las escuelas primarias y secundarias. Cuanto mayor sea el tamaño, las estructuras más diferenciadas y la cultura docente especializada de las escuelas secundarias, el grado de influencia del directores puede ser menor (Siskin y Little, 1995). El presente análisis proporciona algunas pruebas pertinentes a este tema. Utilizando una muestra de 23 escuelas primarias y 17 secundarias, Heck (1992) encontró que la frecuencia media de actividad de instrucción de liderazgo en las escuelas de mayor y menor rendimiento fue menor en el grupo de la escuela secundaria.

#### *Dimensión 4: Promover y participar en el aprendizaje y desarrollo de los profesores*

Esta dimensión de liderazgo se describe como promover y participar porque es más complicado que simplemente apoyar o patrocinar el resto del personal en su aprendizaje. El líder participa en el aprendizaje como líder, estudiante, o ambos. Los contextos de este tipo de aprendizaje son tanto formales (reuniones de personal y desarrollo profesional) e informales (discusiones sobre los problemas específicos de enseñanza).

Se calcularon diecisiete tamaños del efecto de seis estudios para esta dimensión produciendo un tamaño medio de efecto de 0,84 desviaciones estándar. Este es un efecto grande y proporciona cierto apoyo empírico para las llamadas a los líderes escolares de que participen activamente con sus docentes como los "líderes aprendices" de los alumnos de su escuela. Con los factores de antecedentes de los estudiantes controlados, mientras más los profesores informan que de sus líderes de la escuela (por lo general el director) son participantes activos en el aprendizaje y desarrollo del profesorado, más altos son los resultados de los estudiantes (Andrews y Soder, 1987; Bamburg y Andrews, 1991). Los líderes en escuelas de alto rendimiento también son más propensos a ser descritos por sus profesores como participantes en la discusión personal informal sobre problemas de enseñanza y aprendizaje (Heck et al., 1990; Heck et al., 1991).

Es más probable que el director también sea visto por el personal como una fuente de asesoramiento de instrucción, lo que sugiere que son a la vez más accesibles y con más conocimientos sobre asuntos de instrucción que sus contrapartes en escuelas con calificaciones más bajas que las similares. En un estudio que utilizó una red social en lugar de la teoría del liderazgo instructivo, se pidió a los maestros que indicaran que ellos se acercan para consejos sobre su enseñanza (Friedkin y Slater, 1994).

Los directores fueron significativamente más propensos a ser nominados como fuentes de asesoramiento en las escuelas que han alcanzado altos resultados. Por el contrario, en la medida en que los profesores identificaron directores como amigos personales o como participantes en las discusiones no se relacionó significativamente con el rendimiento escolar. Los autores sugieren que los líderes que son percibidos como fuentes de asesoría educacional y la experiencia de ganar mayor respeto por parte de su personal y por lo tanto tienen una mayor influencia sobre la forma en que enseñan. Además, la posición central de los directores en las redes de comunicación de la escuela significa que sus consejos son más propensos a tener una influencia a través de la coordinación de la escuela (Friedkin y Slater, 1994).

#### *Dimensión 5: Asegurar un ambiente ordenado y de apoyo*

El liderazgo instructivo también incluye la creación de un ambiente para el personal y los estudiantes que hace posible que las metas académicas y sociales que deben alcanzarse sean importantes. En un ambiente ordenado, los profesores pueden concentrarse en la enseñanza y los estudiantes pueden concentrarse en el aprendizaje. Esta dimensión se derivó de 42 tamaños de los efectos derivados de los ocho estudios. El tamaño del efecto promedio de esos 20 indicadores fue una pequeña desviación estándar de 0,27.

Estos hallazgos sugieren que el liderazgo de las escuelas eficaces se caracteriza por el énfasis en el éxito y en el establecimiento de un entorno seguro y de apoyo a través de expectativas sociales claras y aplicadas con consistencia y códigos de disciplina (Heck et al., 1991). En un estudio que encuestó a profesores padres y estudiantes (Heck, 2000), hubo consistentes informes de la medida en que los tres grupos se sentían seguros, cómodos y cuidados. La más positiva de estas reacciones señala que cuando se controlan factores de fondo de los estudiantes es más alta es la calidad de la escuela y más altos sus niveles de logro.

El liderazgo en las escuelas de mayor rendimiento también se juzga por los profesores para ser mucho más exitoso que el liderazgo de las escuelas de peor desempeño en la protección de los maestros de las presiones indebidas por parte de los funcionarios de educación y de los padres (Heck, 1992; Heck et al, 1991). Este hallazgo fue particularmente fuerte en las muestras de las escuelas secundarias.

Un ambiente ordenado y de apoyo es también aquel en la que el conflicto personal se dirigió con rapidez y eficacia. En un estudio, la capacidad principal de identificar y resolver los conflictos, en lugar de dejar que se agraven, está fuertemente asociada con el logro del estudiante en matemáticas (Eberts y Stone, 1986). Una segunda variable, la medición de las diferencias entre el profesor y las percepciones principales de la capacidad de este último para identificar y resolver los conflictos, discriminación, incluso con más fuerza entre las escuelas de mayor y menor rendimiento.

## **5. Discusión**

El propósito de este estudio fue examinar el impacto de los tipos particulares de liderazgo en los resultados de los estudiantes. Dos análisis de los diferentes tipos de liderazgo proporcionaron esencialmente la misma respuesta: es más probable que los líderes educativos que se acercan más a la actividad principal de la enseñanza y el aprendizaje tendrán un mayor impacto positivo en los resultados de los estudiantes.

Antes de profundizar en estas conclusiones, tenemos que reconocer algunas limitaciones de este estudio. En primer lugar, sólo 27 estudios publicados estaban disponibles para el análisis y 5 de ellos no pudieron ser incluidos en el primer meta-análisis, que comparó los efectos de los tipos de instrucción, de transformación y de otro tipo de liderazgo. El segundo meta-análisis, que calcula los efectos promedio de cinco dimensiones de liderazgo distintos, se basó sólo en 12 estudios, ya que los trabajos restantes utilizaron constructos de liderazgo unitarios o no informó los datos necesarios para calcular los efectos de los componentes de sus variables de liderazgo compuestos. La segunda limitación es nuestro tratamiento de los resultados educativos. Lo ideal sería que se hubiera llevado a cabo el análisis por separado de los efectos del liderazgo en los

resultados académicos y no académicos, pero el número de estudios disponibles era demasiado pequeño para esta práctica.

Nuestros resultados de ambos efectos moderados y fuertes para las dimensiones de liderazgo particulares, contrasta con el meta-análisis reportado por Witziers y otros (2003). Witziers y sus colegas concluyeron que los nulos efectos o los efectos débiles pueden explicarse por el hecho de que, en ese momento, había pocos o ningún estudio de los efectos indirectos de la dirección sobre los resultados de los estudiantes. El tamaño de los efectos del liderazgo que reportamos son mucho más comparables con los informados por Marzano y otros (2005), pero hay que recordar que este último meta-análisis se basó principalmente en pruebas inéditas.

La comparación entre el liderazgo instructivo y el transformacional mostró que el impacto del primero es tres a cuatro veces mayor que la de los segundos. La razón es que el liderazgo transformacional se centra más en la relación entre líderes y seguidores que en la labor educativa de liderazgo de la escuela, y la calidad de estas relaciones no es predictiva de la calidad de los resultados de los estudiantes. Liderazgo educativo implica no sólo la construcción de equipos colegiales, un personal leal y coherente, y compartiendo una visión inspiradora. También implica enfocar este tipo de relaciones en algún trabajo pedagógico muy específico, y las prácticas de liderazgo que participan son mejor capturadas por las medidas de liderazgo instructivo educativo que de liderazgo transformacional.

La investigación sobre la validez de constructo de liderazgo transformacional ayuda a explicar por qué el liderazgo transformacional puede decirnos más sobre las relaciones líder-personal que sobre el impacto de los líderes en los resultados de los estudiantes. Brown y Keeping (2005) mostraron que las calificaciones subordinadas de liderazgo transformacional están fuertemente influenciadas por el grado en que les "gusta" a su líder. De hecho, cuando se controló el grado de gusto, el impacto del liderazgo transformacional en los resultados organizacionales se redujo significativamente.

Si las medidas de liderazgo transformacional están capturando el gusto de los subordinados por su líder en lugar de las prácticas de liderazgo reales, entonces los defensores del liderazgo transformacional tienen que discutir que es esta respuesta afectiva más que determinadas prácticas de liderazgo que une el liderazgo al resultados de los estudiantes. Dada la complejidad técnica de añadir valor a los resultados de los estudiantes, esta explicación de la influencia de liderazgo parece menos plausible que otra, como el liderazgo instructivo, que especifica las prácticas de liderazgo que crean las condiciones para mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

Es importante señalar, sin embargo, que los investigadores educativos sobre el liderazgo transformacional están modificando cada vez más los instrumentos de evaluación genéricos originales para incluir elementos educativos más explícitos (por ejemplo, Leithwood y Jantzi, 2006). En el ámbito de la evaluación de liderazgo, por lo tanto, si no en el nivel de la teoría de liderazgo, hay una creciente convergencia entre la investigación y el liderazgo transformacional de instrucción en la educación. Hay por lo menos un estudio empírico que ha evaluado el liderazgo contra ambos marcos. En su estudio de 24 escuelas primarias, intermedias y secundarias de EE.UU, Marks y Printy (2003) evaluaron tanto el liderazgo transformacional principal y el grado de liderazgo educativo compartido y combinado de los dos en una medida de "liderazgo integral" (tabla 1). El logro estudiantil fue mayor en aquellas escuelas con mayor liderazgo integrado. Sus análisis de impacto del liderazgo en la calidad pedagógico y en los



resultados de los estudiantes emplean la combinación de la medida del liderazgo integrado y por lo que no se pueden sacar conclusiones acerca de la contribución relativa de cada uno. Sin embargo, sí sugieren que el liderazgo transformacional es una condición necesaria pero no suficiente para el liderazgo educativo compartido.

Claramente, los tipos de habilidades de motivación, colaboración, e interpersonales que se enfatizan en la investigación sobre el liderazgo transformacional son esenciales para la capacidad de los líderes para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. La cuestión crítica es si uno tiene la teoría de liderazgo transformacional para estudiar y desarrollar este aspecto del liderazgo. En nuestra opinión, uno no lo hace. Como se señaló anteriormente, en las medidas de liderazgo de instrucción se están integrando cada vez más un enfoque interpersonal y trabajo en sus indicadores. Las cinco dimensiones de liderazgo derivados de la investigación publicada incluyen prácticas de liderazgo que requieren la integración de las consideraciones de la tarea y de relación.

Nuestros hallazgos sobre el impacto relativo de las cinco dimensiones de liderazgo proporcionan una guía más detallada, lo que lo hace el análisis previo, sobre los tipos de liderazgo que marcan la diferencia en los resultados de los estudiantes. Este liderazgo implica el ejercicio determinado de objetivos claros, que puedan ser entendidos como atractivos para quienes los persiguen. El establecimiento de objetivos es una herramienta poderosa de liderazgo en la búsqueda de la mejora de resultados de los estudiantes, porque señala a los funcionarios que a pesar de que todo es importante, algunas de las actividades y los resultados son más importantes que otros. Sin metas claras, el esfuerzo personal y las iniciativas pueden disiparse en múltiples agendas y prioridades en conflicto, el cual, con el tiempo, puede producir agotamiento, cinismo y falta de compromiso.

Porque mucho más sucede en las escuelas que la búsqueda de metas explícitas, incluso la mayoría de los líderes centrados en las metas necesitarán manejar con destreza las distracciones constantes que amenazan con socavar sus mejores intenciones. Tales distracciones, en la forma de nuevas iniciativas políticas, las crisis de la escuela, pide la revisión meta o el abandono, y la necesidad de mantener las rutinas escolares que no están directamente relacionadas con los objetivos, todos amenazan con socavar la búsqueda de las meta. Un enfoque objetivo compartido permite a los líderes y al personal reconocer que están siendo distraídos y decidir conscientemente qué hacer al respecto. Sin ese enfoque, no hay distracción de reconocer, las rutinas y las crisis llegan a dominar el trabajo de los líderes.

La claridad en torno a objetivos educativos hace que la dotación de recursos estratégica sea posible. Aunque esta dimensión de liderazgo tuvo un pequeño impacto en los resultados de los estudiantes, la búsqueda de recursos es una de las condiciones necesarias para el logro de metas. Los líderes en las escuelas, donde los estudiantes realizan por encima de los niveles esperados se informaron por su personal para que los recursos didácticos apropiados y disponibles para ellos mismos sean fuentes de asesoramiento sobre los problemas de enseñanza. Hay una conexión obvia entre la selección y asignación de recursos y el conocimiento de los líderes del plan de estudios, las progresiones del plan de estudios y la pedagogía.

La dimensión 3, "la planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y el plan de estudios," se encuentra en el corazón del liderazgo educativo. En las grandes escuelas secundarias, gran parte de este liderazgo se llevaría a cabo por especialistas en la materia, tales como jefes de departamento y los líderes del plan de estudios. Los líderes

en las escuelas, donde los estudiantes realizan por encima de los niveles esperados eran más propensos a estar involucrados con su personal en la planificación del plan de estudios, visitando las aulas, y la revisión de la evidencia sobre el aprendizaje del estudiante. El personal dio la bienvenida a la participación de los líderes en la evaluación de los docentes y de observación en el aula, ya que dio lugar a una retroalimentación útil.

La dimensión de liderazgo que está más fuertemente asociada con los resultados positivos de los estudiantes es el de promover y participar en el aprendizaje y desarrollo de los profesores. Debido a que el programa para el aprendizaje profesional de los docentes es interminable, la fijación de objetivos debe jugar un papel importante en la determinación de la agenda de aprendizaje del profesorado. Participación de líderes en el aprendizaje docente les proporciona un conocimiento profundo de las condiciones necesarias para que el personal pueda realizar y sostener los cambios necesarios para mejorar los resultados. Es la responsabilidad de los dirigentes en todos los niveles del sistema crear esas condiciones.

El liderazgo que garantiza un ambiente ordenado y de apoyo hace posible que el personal enseñe y que los estudiantes aprendan. Protección de las horas de enseñanza de la interrupción administrativa y estudiantes es un aspecto crítico de esta dimensión. Otra es la creación de ambientes de clase y un área de recreo en la que tanto el personal como los estudiantes se sienten respetados y atendidos personalmente.

Nuestra conclusión acerca de la importancia del poder de la participación directa del líder en la enseñanza y aprendizaje de los docentes no debe interpretarse en el sentido de que el liderazgo de cada escuela debe tener una mayor participación en este tipo de liderazgo que en otros asuntos como asegurar un ambiente ordenado y de apoyo. Escuelas en diferentes etapas de desarrollo necesitarán diferentes énfasis de liderazgo. Para algunas escuelas, un enfoque en el orden, la seguridad y el civismo puede ser un paso previo imprescindible antes de que los líderes puedan dar más atención al plan de estudios y al aprendizaje profesional de los docentes. La naturaleza de la sección transversal de la evidencia directa de la que estas dimensiones se han derivado los medios que cuya importancia relativa en diferentes etapas de la escuela o el desarrollo departamental no fueron capturados por nuestro análisis. Sin embargo, es probable que los hallazgos no signifiquen que el liderazgo de la escuela tenga repercusiones más positivas en el rendimiento estudiantil y el bienestar cuando es capaz de concentrarse en la calidad del aprendizaje, la enseñanza y aprendizaje de los docentes.

Aproximadamente la mitad de los estudios que se describen en la tabla 1 miden el liderazgo de algo más que el director. Estas medidas capturaron la frecuencia de las distintas prácticas de liderazgo, independientemente de que determinadas funciones de liderazgo estaban involucradas. Nuestros hallazgos no deben interpretarse, por tanto, en el sentido de ninguna dimensión. Tal interpretación sería reforzar el enfoque heroico muy problemático a la escuela de liderazgo-un enfoque que tiene, entre otras cosas, desalentado a muchos profesores sobre asumir papeles más altos de liderazgo (Copland, 2003). La implicación más defendible de nuestros hallazgos es que lo que importa es la frecuencia de las diversas prácticas de liderazgo de instrucción en lugar de la medida en la que se llevan a cabo por un papel de liderazgo en particular.

Por último, hacemos algunas observaciones acerca de la contribución de la teoría del liderazgo y la investigación para el conocimiento de cómo hacer más grandes las diferencias positivas de los resultados de los estudiantes. En primer lugar, el hecho de que haya menos de 30 estudios publicados en Inglés que han examinado los vínculos

entre el liderazgo y resultados de los estudiantes indica cuán desconectada está la investigación de liderazgo del negocio principal de la enseñanza y el aprendizaje (Robinson, 2006). El acoplamiento débil del liderazgo escolar y enseñanza en el aula, comentado por Cuban, Elmore y otros, tiene su paralelo en la academia por la separación de la investigación y los investigadores más el liderazgo de la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje, y por la popularidad de las teorías de liderazgo que tienen poco contenidos educativos (Cuban, 1988; Elmore, 2004). Afortunadamente, la brecha entre los dos campos se empieza a disminuir por un resurgimiento del interés en el liderazgo educativo que pone más atención a los conocimientos y habilidades que los líderes necesitan para apoyar el aprendizaje de los docentes acerca de cómo elevar el rendimiento al tiempo que reduce la disparidad (Prestine y Nelson, 2005; Stein y Nelson, 2003; Stein y Spillane, 2005).

En segundo lugar, parece claro que si vamos a aprender más acerca de cómo el liderazgo apoya a los docentes para mejorar los resultados de los estudiantes, tenemos que medir cómo los líderes tratan de influir en las prácticas de enseñanza que importan. La fuente de nuestros indicadores de liderazgo debe ser nuestro conocimiento de cómo los profesores diferencian a los estudiantes en lugar de varias teorías de las relaciones líder-seguidor. El último punto de referencia ha generado mucha más rentabilidad en términos de nuestro conocimiento del impacto de los líderes en el personal y en los estudiantes.

En tercer lugar, a pesar de que las cinco dimensiones de liderazgo aquí presentadas son muy prometedoras, todavía se expresan a un nivel de abstracción que no explica completamente los procesos responsables de sus efectos particulares. A menos que se identifiquen y entienden estos procesos, los responsables políticos y los profesionales tendrán dificultades para crear las condiciones necesarias para lograr los efectos deseados. Tomar la dimensión con los más fuertes efectos en el liderazgo de la formación profesional de los docentes y el desarrollo (Dimensión 4). Un mayor liderazgo de este tipo podría ser contraproducente si se hace sin referencia a la evidencia acerca de las cualidades específicas y a los procesos de desarrollo profesional docente que producen efectos en los alumnos de los profesores participantes (Timperley y Alton-Lee, 2008). Del mismo modo, el aumento de la evaluación de la enseñanza (Dimensión 3) podría ser contraproducente si se hace sin entender cómo ciertos tipos de listas de observación de las estrategias de enseñanza supuestamente "eficaces" pueden ser contraproducentes para la evaluación de la capacidad de respuesta de los docentes a los estudiantes la comprensión (Nelson y Sassi, 2005).

En resumen, la aplicación reflexiva de las dimensiones requiere un entendimiento de las cualidades particulares que son responsables de su impacto. Los recursos necesarios para discriminar estas cualidades particulares se encuentran típicamente en la investigación empírica o teórica en la tarea en cuestión, en lugar de que en la literatura general de liderazgo. Por ejemplo, las explicaciones teóricas del poder de la fijación de metas se encuentran en una rica literatura de investigación sobre la fijación de objetivos (Latham y Locke, 2006). Explicaciones de las condiciones en que las comunidades profesionales de los profesores logran o no un impacto en los estudiantes de los maestros participantes, se encuentran en las evaluaciones del desarrollo profesional de los docentes y no en la literatura sobre liderazgo. En definitiva, porque la práctica del liderazgo es una tarea incrustada, la teoría del liderazgo y la investigación no ofrece una mayor rentabilidad para los resultados del estudiante, a menos que estén más

estrechamente integrados con la investigación sobre las tareas de liderazgo específicas identificadas por los meta-análisis. En el lado positivo, un programa de investigación y evaluación del liderazgo que refleje con mayor precisión estos resultados es probable para demostrar impactos aún mayores en los resultados de los estudiantes que los encontrados en nuestro propio meta-análisis.

## Referencias

- Alig-Mielcarek, J.M. y Hoy, W.K. (2005). Instructional leadership: Its nature, meaning, and influence. In C.G. Miskel y W.K. Hoy (Eds.), *Educational leadership and reform* (pp. 29-52). Greenwich, CT: Information Age.
- Andrews, R. y Soder, R. (1987). Principal leadership and student achievement. *Educational Leadership*, 44(6), 9-11.
- Bamburg, J.D. y Andrews, R.L. (1991). School goals, principals, and achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 2, 175-191.
- Bass, B.M. y Avolio, B.J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bell, L., Bolam, R. y Cubillo, L. (2003). *A systematic review of the impact of school headteachers and principals on student outcomes*. Londres: EPPI-Centre.
- Bolman, L. y Deal, T.E. (1991). *Reframing organizations*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Bossert, S.T., Dwyer, D.C., Rowan, B. y Lee, G.V. (1982). The instructional management role of the principal. *Educational Administration Quarterly*, 18(3), 34-64.
- Brewer, D.J. (1993). Principals and student outcomes: Evidence from U.S. high schools. *Economics of Education Review*, 12(4), 281-292.
- Brown, D.J. y Keeping, L.M. (2005). Elaborating the construct of transformational leadership: The role of affect. *The Leadership Quarterly*, 16(2), 245-272.
- Burns, J.M. (1978). *Leadership*. Nueva York: Harper y Row.
- Cheng, Y.C. (1994). Principal's leadership as a critical factor for school performance: Evidence from multi-levels of primary schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 5(3), 299-317.
- Copland, M.A. (2003). Leadership of inquiry: Building and sustaining capacity for school improvement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25, 375-395.
- Cuban, L. (1988). The managerial imperative and the practice of leadership in schools. The sustainability of comprehensive school reform models in changing district and state contexts. *Educational Administration Quarterly*, 41(1), 121-153.
- Eberts, R.W. y Stone, J.A. (1986). Student achievement in public schools: Do principals make a difference? *Economics of Education Review*, 7(3), 291-299.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37, 15-24.
- Elmore, R.F. (2004). *School reform from the inside out: Policy, practice, and performance*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. Londres: Sage.
- Friedkin, N.E. y Slater, M.R. (1994). School leadership and performance: A social network approach. *Sociology of Education*, 67(2), 139-157.
- Glass, G.V. McGaw, B. y Smith, M.L. (1981). *Meta-analysis in social research*. Londres: Sage.

- Goldring, E.B. y Pasternak, R. (1994). Principals coordinating strategies and school effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 5, 237-251.
- 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. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 221-239.
- Hallinger, P., Bickman, L. y Davis, K. (1996). School context, principal leadership, and student reading achievement. *The Elementary School Journal*, 96(5), 527-549.
- Hallinger, P. y Heck, R.H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9, 157-191.
- Hallinger, P. y Murphy, J. (1985). Assessing the instructional leadership behavior of principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217-248.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2006). *Sustainable leadership for sustainable change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Heck, R.H. (1992). Principals' instructional leadership and school performance: Implications for policy development. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(1), 21-34.
- Heck, R.H. (2000). Examining the impact of school quality on school outcomes and improvement: A value-added approach. *Educational Administration Quarterly*, 36(4), 513-552.
- Heck, R.H., Larsen, T.J. y Marcoulides, G.A. (1990). Instructional leadership and school achievement: Validation of a causal model. *Educational Administration Quarterly*, 26(2), 94-125.
- Heck, R.H. y Marcoulides, G.A. (1996). School culture and performance: Testing the invariance of an organizational model. *School Effectiveness and School Improvement*, 7(1), 76-95.
- Heck, R.H., Marcoulides, G.A. y Lang, P. (1991). Principal instructional leadership and school achievement: The application of discriminant techniques. *School Effectiveness and School Improvement*, 2(2), 115-135.
- Hedges, L. y Olkin, I. (1985). *Statistical methods for meta-analysis*. Nueva York: Academic Press.
- Hoy, W.K., Tarter, C.J. y Bliss, J.R. (1990). Organizational climate, school health, and effectiveness: A comparative analysis. *Educational Administration Quarterly*, 26(3), 260-279.
- Latham, G.P. y Locke, E.A. (2006). Enhancing the benefits and overcoming the pitfalls of goal setting. *Organizational Dynamics*, 35(4), 332-340.