

LIDERAZGO INSTRUCCIONAL Y LOGRO
ACADÉMICO EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA
EN CHILE

Paulo Volante

Paulo Volante

Académico de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Director Académico del Diplomado de Liderazgo Educacional y del Diplomado de Gestión Directiva de Organizaciones Escolares (en alianza con la Universidad de Pensilvania). Investigador del Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación, CEPPE (Proyecto CIE01-CONICYT) (pvolante@uc.cl).

Este artículo se basa en el estudio realizado en la tesis doctoral *Influencia instruccional de la dirección escolar en los logros académicos*, realizada por el autor en 2010 (Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile). El propósito central fue evaluar distintas fuentes que ejercen influencia sobre los logros académicos de los estudiantes de educación secundaria, relacionadas con características organizacionales, tales como el liderazgo instruccional de los directivos y las creencias de los profesores acerca de su eficacia.

Introducción

El presente artículo sintetiza antecedentes internacionales y evidencia nacional sobre la relación existente entre el liderazgo instruccional y el logro académico de los estudiantes de educación secundaria, a partir del estudio realizado en la tesis doctoral *Influencia instruccional de la dirección escolar en los logros académicos* (Volante, 2010). El propósito central de esa investigación fue evaluar distintas fuentes que ejercen influencia sobre los logros académicos de dichos estudiantes, relacionadas con características organizacionales, tales como el liderazgo instruccional de los directivos y las creencias de los profesores acerca de su eficacia colectiva. Una vez aislado el efecto de las diferencias socioeconómicas entre establecimientos, se estudió la potencia de la influencia instruccional aislando también el efecto de las características individuales de los estudiantes.

El enfoque y los resultados del estudio contribuyen a indagar empíricamente el efecto del liderazgo en la enseñanza secundaria en Chile, precisando la magnitud de esta influencia sobre los resultados académicos. En el marco de la preocupación creciente por la calidad de la enseñanza y los factores que inciden sobre los resultados académicos, se ha buscado así aportar evidencia radicada en el contexto de la educación secundaria chilena, evaluando nuevas relaciones entre variables que han sido ampliamente estudiadas en la investigación internacional sobre liderazgo y efectividad escolar.

1. Antecedentes teóricos y empíricos

Desde el punto de vista teórico y empírico puede afirmarse que uno de los principales objetivos de la investigación sobre gestión y administración educacional consiste en comprender qué y cómo hacen las organizaciones educativas para lograr altos resultados de aprendizaje en sus estudiantes (Hoy, 1994). Se asume que los resultados académicos son un indicador clave de calidad educacional, y que la medición comparativa provee una señal de la efectividad de cada organización y del sistema en su conjunto (Raudenbush y Willms, 1995). En esta lógica, las funciones de las personas encargadas del desarrollo y rendimiento de las organizaciones educativas se orientan principalmente al logro del aprendizaje y se focalizan en los aspectos claves de la gestión instruccional. Así, “mientras los profesores son los responsables directos de los procesos de enseñanza y aprendizaje en las salas de clases, la labor de los directivos es el desarrollo de organizaciones que faciliten estos procesos” (Goddard et al., 2000b, p. 683).

Desde esta perspectiva, el estudio de la influencia de los directores no solo ha enfatizado su efecto en los resultados de aprendizaje, sino también en procesos escolares y transformativos bastante más amplios (Leithwood, 1994), algunos de los cuales se vinculan en forma significativa con el empoderamiento de los profesores (Blase y Blase, 2000), el fortalecimiento de una visión y objetivos compartidos (Hallinger y Heck, 2002) y las capacidades de rendición de cuentas (*accountability*) institucional (Leithwood et al., 2002), entre otros.

Considerando la diversidad de modelos teóricos que se han desarrollado en torno al concepto de “liderazgo educacional” y en torno al rol de liderazgo de los directivos, es complejo plantear una definición o un repertorio único de estilos y prácticas que lo sinteticen. Sin embargo, un buen intento de sistematizar variadas prácticas de liderazgo eficaz es el meta-análisis de Marzano, Waters y McNulty (2005), quienes evaluaron los resultados de tres décadas de investigación sobre el efecto del liderazgo en los resultados de aprendizaje. Su estudio incluyó el análisis de 69 investigaciones, que involucraban a 2.802 establecimientos y 14.000 profesores y, pese a que sus criterios de selección han sido cuestionados posteriormente (Robinson et al., 2008), sus conclusiones ejemplifican con bastante claridad el estado actual del conocimiento en el tema.

Una primera conclusión fue que no todas las funciones y acciones de los directores reportadas en las investigaciones analizadas se asocian con resultados de aprendizaje, pero al menos 21 de ellas sí tienen correlaciones significativas con esta variable. Otro hallazgo importante es que cuando los directivos ejercen influencia, el efecto promedio de sus prácticas de liderazgo sobre los logros estudiantiles alcanza una magnitud del 10% de la varianza en logros de aprendizaje (Waters et al., 2005, p. 30).

Desde mediados de la década de 1990 la hipótesis predominante sobre el efecto del liderazgo escolar se configuró como un modelo causal indirecto que incluye la intervención de otras variables (Hallinger, 2008). Según esta aproximación, el liderazgo escolar del director puede considerarse como el segundo factor que más contribuye a los logros de aprendizaje de los estudiantes, después de la instrucción en la sala de clases (Leithwood et al., 2006; Marzano et al., 2005). A partir de su validación original, esta afirmación ha sido reevaluada en numerosas investigaciones y contextos, mediante estudios cuantitativos en grandes muestras enfocados, por ejemplo, en el rol de los directores en los logros de lectoescritura en la enseñanza primaria (Hallinger, 2008) y posteriormente se ha constituido en un modelo de referencia para los estudios comparados sobre el efecto del liderazgo del director en diversos países (Heck y Hallinger, 2005; Leithwood et al., 2006; Pont et al., 2008).

Sin embargo, a pesar de los antecedentes teóricos y empíricos que ponen el foco en la influencia de prácticas específicas sobre los resultados de aprendizaje, la investigación tradicional sobre liderazgo en educación enfatizó durante mucho tiempo el estudio de diversos estilos y de sus relaciones con aspectos más amplios del desarrollo y la calidad educacional. Por ejemplo, Silins (1994) evaluó los estilos de conducción denominados “transformacional” y “transaccional”, según diferencias en tipos de organizaciones escolares. En esta misma línea, Somech (2002) discutió la pertinencia de estilos más participativos versus estilos directivos (de carácter más individual) y se ha planteado lo compleja que resulta la administración participativa cuando existen estándares y expectativas bien definidos por parte de los usuarios y del Estado. Algunos resultados de estos análisis coinciden en privilegiar un enfoque situacional y/o contingente para explicar la preeminencia de uno u otro estilo de conducción o táctica de influencia (Sheppard, 1996). Sin embargo, bastante evidencia señala la conveniencia de superar el contraste entre estilos de liderazgo y proponer más bien la integración de prácticas asociadas al apoyo a las personas con prácticas que privilegian la supervisión de la tarea en función de objetivos educativos (Marks y Printy, 2003).

1.1 Liderazgo instruccional

Los esfuerzos por fundamentar el efecto del liderazgo escolar sobre los logros de aprendizaje suman al menos tres décadas de investigación que ofrece evidencias para asociar determinadas prácticas de liderazgo con las diferencias que se observan en la calidad de la enseñanza y los resultados académicos entre organizaciones educativas (Heck y Hallinger, 2005). Pese a que se han propuesto diferentes énfasis y denominaciones para caracterizar tales prácticas, los tres principales énfasis siguen siendo aquellos más relacionados con influir en las prácticas instruccionales (Hallinger y Murphy, 1985; Alig-Mielcarek y Hoy, 2005; Robinson et al., 2008). En primer lugar se identifican prácticas relacionadas con la *definición de metas y prioridades que se focalizan en el proceso pedagógico*; en segundo término, prácticas relacionadas con la *comunicación y motivación de objetivos académicos*; y en tercer lugar, prácticas relacionadas con el *desarrollo y rediseño de las capacidades organizacionales para mejorar y monitorear la enseñanza* (Leithwood et al., 2006, p. 9; Robinson et al., 2008).

A partir de una revisión de estas dimensiones y de los modelos de liderazgo instruccional validados empíricamente, Alig-Mielcarek y Hoy (2005) adecuaron este constructo al contexto de los procesos de reforma y mejoramiento educativo, situando la función del liderazgo instruccional como un factor clave para orientar las metas y focalizar a los agentes internos hacia el logro de resultados académicos en enseñanza primaria en Estados Unidos. En estos estudios, se reporta una correlación significativa con el rendimiento de los estudiantes tanto en matemáticas como en lenguaje. Asimismo, el liderazgo instruccional se relaciona positivamente con la variable 'presión académica que ejerce la escuela', que a su vez se asocia en forma directa con el rendimiento académico (Alig-Mielcarek y Hoy, 2005, p. 44).

En síntesis, la vasta investigación internacional permite suponer que el impacto del liderazgo instruccional sobre los logros de aprendizaje se explica por su influencia en *priorizar propósitos académicos* y en inducir prácticas para *monitorear la acción de profesores y estudiantes en función de este objetivo* (Robinson et al., 2008; OCDE, 2009).

Sin embargo, el concepto de liderazgo instruccional ha tenido al menos una doble y ambivalente valoración. Por una parte, se confirma su influencia en los resultados académicos y se ha mostrado que sus dimensiones más influyentes son las más relacionadas con el monitoreo de la enseñanza y el aprendizaje (Robinson et al., 2008). Pero por otra parte, se han planteado críticas a su aparente sesgo unipersonal y a su asociación con procesos poco participativos. En respuesta a ambas valoraciones y en especial a su crítica, han surgido nuevas connotaciones del liderazgo instruccional, tales como el liderazgo instruccional compartido (Marks y Printy, 2003), el modelo de liderazgo instruccional simplificado (Alig-Mielcarek y Hoy, 2005) y el liderazgo centrado en el aprendizaje (Lewis y Murphy, 2008); en todas ellas se mantiene el foco en las dimensiones instruccionales, pero se destaca más la capacidad de la organización que la función unipersonal de un rol o cargo directivo en particular.

En conclusión, las investigaciones empíricas basadas en el concepto de liderazgo instruccional muestran que la influencia en los logros académicos de quienes dirigen organizaciones educativas es más bien indirecta (Hallinger, 2008) y modesta en su magnitud (Witziers et al., 2003). Además, dado que su efecto potencia variables de nivel organizacional, como la orientación a metas y la promoción de altas expectativas, su contribución va más allá de la eficacia en resultados, pues impacta en otras variables relacionadas con procesos del currículo y la instrucción (Firestone y Riehl, 2005), además de otras dimensiones relacionadas con la cultura y la experiencia escolar (Alig-Mielcarek y Hoy, 2005).

1.2 Enfoque organizacional

Según los antecedentes expuestos, la hipótesis del liderazgo instruccional operacionaliza un tipo de influencia que expresa una *función organizacional* consistente en proveer una clara orientación hacia los objetivos académicos e influye sistemáticamente en el esfuerzo de los profesores y estudiantes para alcanzarlos. Por lo tanto, en la medida que este efecto se focaliza y potencia en las capacidades instruccionales colectivas, es posible captar diferencias entre organizaciones que cuentan o no con esta función, y estas diferencias se asociarán con variaciones significativas en los logros académicos de los estudiantes.

Según lo anterior, la idea de que el liderazgo es *más bien una función que un fenómeno individual* enfatiza que su sentido radica en generar condiciones y estimular la acción de otros más que en actuar directamente sobre las situaciones rutinarias o emergentes de la gestión de las organizaciones escolares. Esta idea también coincide con las líneas propuestas por Spillane (2000) y Harris (2009), quienes enfatizan que el ejercicio del liderazgo escolar supone distribuir la influencia y converger respecto a los objetivos académicos compartidos.

A partir de estos estudios, se infiere que la presencia de fenómenos colectivos es una condición para que la función del liderazgo instruccional pueda relacionarse con los resultados de aprendizaje. De hecho, las investigaciones de Spillane y colaboradores (2000 y 2003) han propuesto que el liderazgo opera como un proceso distribuido de influencia y no necesariamente requiere de posiciones formales para actuar, aun cuando estas son deseables. Por su parte, Sweetland y Hoy (2002) han planteado que la percepción de mayor empoderamiento entre los profesores se relacionaría con diferencias de resultados académicos entre colegios. Posteriormente, estos mismos autores han destacado el rol de la percepción de eficacia colectiva y la confianza organizacional como claves de la efectividad escolar, hipótesis que se validó empíricamente en Chile (Volante, 2010).

Este tipo de evidencia indica la necesidad de explicitar la connotación distribuida del liderazgo, en el sentido de que este tipo de influencia supone interacción social y diversos roles a la hora de operar como función organizacional más que como una característica o rasgo personal. En síntesis, *el liderazgo escolar efectivo consistiría en un proceso de traspasar poder más que en el hecho de ejercerlo en forma concentrada o unipersonal*.

1.3 Eficacia colectiva

Las creencias de eficacia colectiva se refieren a la percepción de un determinado grupo humano sobre sus capacidades ejecutivas respecto a tareas significativas que le son propias y en las que se requiere una coordinación efectiva entre sus miembros. De acuerdo con Bandura (1997), “la eficacia colectiva captura la capacidad de desempeño de un sistema social como un todo” (p. 469). En el caso de las escuelas, se refiere a la percepción de los profesores respecto a la capacidad de la organización escolar para elaborar y ejecutar cursos de acción, a fin de tener efectos positivos en el progreso de los estudiantes (Goddard, 2002).

En las últimas dos décadas se han realizado investigaciones que han encontrado vínculos importantes entre el rendimiento de los estudiantes y los tres tipos de creencias de eficacia propuestos por Bandura: i) los juicios de autoeficacia de los estudiantes, ii) las creencias de los profesores en su propia eficacia instruccional y iii) las creencias de los profesores en la eficacia colectiva de su escuela. De estas tres fuentes de creencias de eficacia, la percepción de eficacia colectiva es el constructo que se ha desarrollado más recientemente y ha recibido la menor

atención de los investigadores en educación (Goddard et al., 2004). No obstante, su potencia en aplicaciones de gestión y liderazgo educacional ha motivado a otros investigadores, como Leithwood y Mascall (2008), a encontrar relaciones con otras fuentes de influencia vinculadas con el liderazgo escolar, como el optimismo y la confianza organizacional.

1.4 Metas académicas de los estudiantes

Las metas u otras variables de los propios estudiantes, como su motivación, compromiso y esfuerzo, entre otras, son uno de los aspectos menos estudiados en las investigaciones sobre liderazgo escolar o en los diversos meta-análisis sobre sus condicionantes y efectos en el rendimiento académico. Esta omisión es relativamente comprensible ya que la mayoría de esta evidencia proviene de estudios realizados en enseñanza básica, donde los estudiantes aparecen como menos responsables de su contribución a la calidad educativa.

Al no profundizar en este nivel de influencia, las características de los estudiantes solo son evaluadas como condición del proceso educativo (*input: nivel socioeconómico*) o como una variable de resultado de él (*output: puntajes académicos*); así, el poder de transformación del liderazgo escolar queda también limitado a la influencia que puedan ejercer directivos y profesores, perdiéndose la potencia de los estudiantes como pares y de la comunidad estudiantil. De este modo, los estudios e intervenciones en materia de liderazgo caen en la misma paradoja que otras tendencias de política o mejoramiento escolar: se proponen conseguir resultados expresados en el logro de aprendizaje de los estudiantes, pero sin incorporarlos a ellos como agentes determinantes de los procesos de cambio o como condición moderadora de las intervenciones propuestas.

Los fundamentos que destacan la influencia de los estudiantes en el logro académico, y en particular el efecto de sus propósitos y metas en el rendimiento escolar, se encuentran principalmente en la investigación sobre motivación escolar de Maehr (2001), así como en los estudios del efecto del compromiso de los estudiantes en sus resultados (Montgomery y Rossi, 1994) y, más específicamente, del impacto de la orientación a metas descrito por Pintrich y Schunk (2002), en los cuales se evidencia el poder de estos factores psicológicos en el logro académico de las personas y de las organizaciones escolares. Consecuentemente, estos últimos autores plantean que la motivación por alcanzar metas permite inferir cómo los estudiantes se orientarán por sí mismos para desarrollar competencias y lograr resultados en contextos académicos; para comprender mejor este proceso en situaciones específicas, es importante considerar el contenido de las metas y la valoración que las personas tienen de ellas y su contexto de acción, a la hora de incorporarlas como variables explicativas o moderadoras, es decir, como variables que potencien o atenúen un efecto.

1.5 El estudio propuesto

En el estudio en que se basa este artículo (sobre la influencia instruccional en los logros académicos en enseñanza secundaria) se sostiene la hipótesis de que el efecto organizacional de los establecimientos –una vez aislado el efecto de las diferencias socioeconómicas entre ellos– se puede modelar como una cadena de influencias cuyos eslabones articulan fuentes de influencia de dos niveles principales: i) a nivel organizacional, desde el liderazgo instruccional de los directivos y las creencias de eficacia colectiva de los docentes, y ii) a nivel individual, desde las metas y el esfuerzo académico de los propios estudiantes. Ambos niveles y fuentes de influencia son difícilmente separables como fenómeno social, aunque desde la perspectiva

analítica es relevante diferenciar su impacto en el desempeño y en los logros académicos. Para ello se utilizó un modelo de análisis multinivel de tipo jerárquico (HLM) que permite distinguir e integrar la interdependencia de fuentes de influencia de tipo individual y organizacional (Raudenbush y Bryk, 2002; Raudenbush et al., 2000).

En el período en que se realizó este estudio (2008-2009) se contaba en Chile con escasa evidencia empírica sobre el efecto del liderazgo escolar en los resultados de aprendizaje. Los datos más consistentes se referían a estudios y enfoques sobre enseñanza básica (Majluf y Hurtado, 2008; CEPPE, 2009) o bien a análisis cualitativos de establecimientos eficaces en contextos vulnerables pero respecto a variados aspectos de calidad educativa (Raczynski y Muñoz, 2006). De este modo, este estudio buscó hacer un aporte, proporcionando evidencia focalizada en la explicación de los resultados académicos en enseñanza media, incorporando variables de distinto nivel y constructos inéditos en la investigación sobre liderazgo en Chile y América Latina.

2. Antecedentes metodológicos

Al estudiar el efecto de las organizaciones es de interés explicar las diferencias observadas en el rendimiento promedio *entre los establecimientos escolares*, pero también explicar por qué *dentro de un mismo establecimiento* algunas características de los individuos influyen más o menos en el rendimiento diferencial de los establecimientos. Este enfoque ha sido crucial en los estudios sobre equidad educativa, ya que ha mostrado cómo los factores individuales (nivel socioeconómico, etnia, género y otros) influyen de distinta manera en instituciones educativas con distintas características y calidad en sus procesos organizacionales (Lee y Bryk, 1989).

En este estudio, el objetivo (integrando los dos niveles de fuentes de influencias antes mencionados) fue explicar el grado en que las variables de nivel organizacional 'liderazgo instruccional de los directivos' y 'creencias de eficacia colectiva de los profesores' inciden en las diferencias de los logros académicos medidos por resultados en la PSU (admisión 2008)¹, controlando el efecto del tipo de dependencia de los establecimientos; así como identificar cómo estas variables de nivel organizacional interactúan con las variables de nivel individual 'metas y esfuerzo académico de los estudiantes', controlando el efecto de las diferencias en el nivel sociocultural de sus familias.

Una síntesis de las principales variables empleadas en el estudio se presenta en el siguiente cuadro, especificando además los instrumentos, fuentes y participantes involucrados en la recolección de datos.

¹ Prueba de Selección Universitaria, una batería de cuatro pruebas que las universidades integrantes del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas aplican para seleccionar a los estudiantes que postulan a sus carreras.

Cuadro 1. Especificaciones del estudio

Instrumentos y fuentes	Participantes	VARIABLES	Alpha de Cronbach
Inventario de liderazgo instruccional de equipos directivos	Docentes y directivos	Índice de liderazgo instruccional en base a 23 ítems (controlado por dependencia y nivel socioeconómico del establecimiento)	0,96
Cuestionario de creencias sobre eficacia colectiva de los profesores	Docentes y directivos	Índice de eficacia colectiva en base a 21 ítems.	0,80
Escala de metas académicas	Estudiantes	Índice de metas académicas en base a 3 ítems (controlado por rendimiento en enseñanza media y preuniversitario)	0,71
Cuestionario ESOMAR de escolaridad y ocupación del sostenedor del hogar	Estudiantes	Índice ESOMAR de nivel socioeconómico familiar del estudiante (variable de control)	Índice validado por ADIMARK, (2000)
Puntajes observados en la PSU 2008	Base de datos de resultados PSU 2008	Promedio de resultados PSU en lenguaje y matemáticas	0,80

Fuente: Elaboración propia.

La muestra estuvo conformada por 60 establecimientos secundarios de nivel socioeconómico medio (categoría C según el Ministerio de Educación), lo que corresponde al 31% de los casos de la Región Metropolitana. En cuanto a su dependencia administrativa, se trató de 43 establecimientos particulares subvencionados y 17 de dependencia municipal (82% y 16% respectivamente del total de establecimientos de cada tipo en la Región Metropolitana).

En esos establecimientos, se aplicaron los cuestionarios a 211 profesores miembros de equipos directivos y 247 docentes, sumando un total de 458 profesores. Se controló que quienes ejercen labores directivas tuvieran al menos 3 años de permanencia en el cargo, y que quienes fueran docentes se desempeñaran en las asignaturas relacionadas con las pruebas de selección universitaria (lenguaje, matemáticas, historia y ciencias). Los cuestionarios de estudiantes se aplicaron al menos a 30 estudiantes del último curso de enseñanza media (4° año) de cada establecimiento, y posteriormente se cruzaron estos datos con los puntajes obtenidos en las pruebas de selección universitaria (PSU) en el proceso de admisión 2008. El total de estudiantes que respondieron los cuestionarios y de los cuales se obtuvieron los resultados académicos fue de 2.278.

2.1 Técnica de análisis

El análisis aplicado se fundamenta en supuestos teóricos y estadísticos que pretenden diferenciar e interpretar la interrelación entre variables de distinto nivel, que representan fuentes de influencias que afectan la experiencia y los resultados de las organizaciones educativas. Por ello, se empleó la técnica de Análisis Jerárquico Multinivel (HLM) y se plantearon cuatro modelos específicos a las hipótesis y variables predictoras y de control del estudio.

Modelo I: estima el promedio general de logro académico de los 60 establecimientos (promedio PSU) y la variabilidad entre organizaciones educativas en torno a este.

Modelo II: estima los predictores del logro académico a nivel organizacional (nivel socioeconómico de las familias del establecimiento, dependencia, percepción de liderazgo instruccional y percepción de eficacia colectiva).

Modelo III: estima los predictores del logro académico a nivel individual (nivel socioeconómico de las familias, rendimiento en enseñanza media, asistencia –o no– a preuniversitario y metas académicas).

Modelo IV: combina los modelos II y III y predice la variabilidad individual y organizacional del logro académico.

A partir de estos modelos, se contrastaron las hipótesis sobre el tipo de efecto y el impacto del liderazgo instruccional de los directivos en los logros académicos de los estudiantes secundarios, y su relación con otras fuentes de influencia instruccional al interior de los establecimientos. En particular, se evaluó cómo las características de los estudiantes, específicamente su motivación y desempeño escolar, son predictores claves de su éxito académico y se analizó si tales características se verán potenciadas al pertenecer ellos a establecimientos educacionales en los que se percibe la existencia de influencia instruccional desde la dirección escolar y capacidades colectivas en los procesos de enseñanza. En tal sentido, se esperaba encontrar efectos de mediación entre los predictores de nivel organizacional e individual considerados en las hipótesis.

3. Resultados y discusión

3.1 Efecto organizacional y logro académico

Uno de los principales resultados de la investigación indica que un 27% de la diferencia observada en el logro académico entre establecimientos (*varianza entre*) se explica por características organizacionales, una vez aislado el efecto de la dependencia administrativa y el nivel socioeconómico promedio de las familias. Se comprobó además el efecto positivo del liderazgo instruccional de los directivos y de las creencias de eficacia colectiva de los docentes².

Estos datos coinciden con los reportados por estudios internacionales recientes sobre el efecto de la escuela en los logros de aprendizaje (OCDE, 2009). La evidencia obtenida en nuestro estudio también indica que las diferencias en logros académicos son explicadas en mayor medida por las características individuales de los estudiantes (*Var intra* = 4792,622) que por las características del establecimiento (*Var entre* = 1794,465)³. De todas formas, la magnitud del efecto organizacional detectado en este estudio, como se indicó antes, es cercana al 30% de la varianza total, superior al porcentaje esperado según los tradicionales índices de efectividad o los reportes más recientes sobre eficacia escolar (Teddlie y Reynolds, 2000). En este aspecto (porcentaje de varianza organizacional superior al esperado) los resultados del presente estudio coinciden con los obtenidos por Raudenbush y Willms (1995), quienes utilizaron análisis lineal jerárquico en sus investigaciones originales (1988 y 1989) y cuyos diseños inspiran esta investigación.

² Las creencias de eficacia colectiva se miden a través de un cuestionario sobre percepción de la eficacia colectiva, traducido y validado en este estudio.

³ La *varianza intra* se refiere a la magnitud de las diferencias en logro académico respecto al promedio de logro al interior del establecimiento. La *varianza entre* se refiere a la magnitud de las diferencias de logro entre establecimientos con respecto al promedio de la población estudiada.

Los mayores porcentajes de varianza detectada podrían interpretarse como un efecto de interacción entre variables de nivel cultural y factores de nivel organizacional, ya que podría afirmarse que en países de mayor inequidad sociocultural, como es el caso de Chile, los factores escolares deberían afectar con mayor peso el rendimiento individual. En segundo término, este estudio se focalizó en un solo segmento socioeconómico y en establecimientos de enseñanza media, condiciones en las que el efecto organizacional podría ser mayor, en comparación con los niveles iniciales del sistema escolar, en los que el efecto de variables socioculturales es más fuerte aún (Rowan et al., 2002).

Este resultado responde al primer objetivo del estudio, ya que se detectó una varianza significativa en los logros académicos de los estudiantes que amerita ser explicada por factores y agentes que influyen desde el nivel organizacional, lo que a su vez justifica la perspectiva propuesta por esta investigación y en particular verifica la utilidad de un análisis de fuentes de influencia de distinto nivel (organizacional e individual).

Para el caso de Chile es especialmente relevante verificar cuánto de esta varianza de nivel organizacional se explica por factores estructurales que afectan el rendimiento de los estudiantes, ya que el grado de segmentación social del sistema escolar (Valenzuela et al., 2008) y las diferencias en el tipo de administración (municipal o particular subvencionada) configuran realidades organizacionales muy determinadas por factores contextuales. Sin embargo, al controlar en este caso el efecto de las diferencias en el tipo de dependencia del establecimiento no se detectó una influencia significativa, a pesar de que los establecimientos municipalizados de la muestra mostraban una diferencia de casi cuatro puntos en la PSU por sobre los establecimientos particulares subvencionados (DEP = 3,82 puntos; $p = 0,551$).

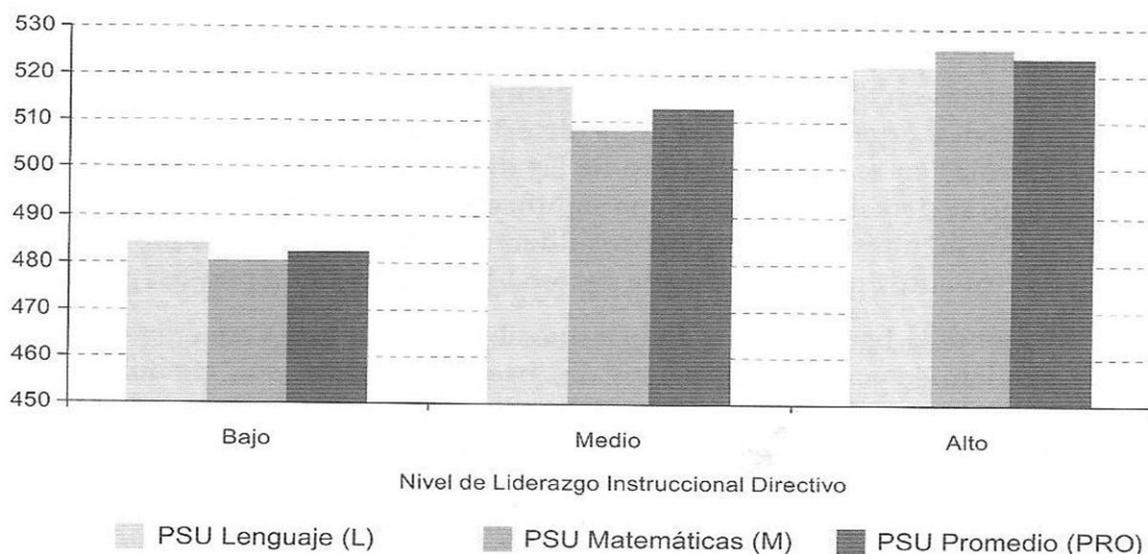
En síntesis, sobre la base de estos datos es posible afirmar que variaciones significativas en los logros académicos de los estudiantes de enseñanza media, son atribuibles a factores organizacionales. Al controlar la influencia del nivel socioeconómico de los establecimientos, se observa que el efecto de esta variable no alcanza a ser significativo para explicar las diferencias en los promedios de logro académico existentes entre ellos. Este dato confirma la relevancia de utilizar comparaciones de casos similares al evaluar la efectividad educativa, equiparando variables externas a la operación central de los establecimientos. En segundo término, la influencia de la variable 'dependencia administrativa' tampoco mostró un efecto suficientemente decisorio para explicar las diferencias observadas entre los establecimientos. Así, controlados los efectos de las variables 'nivel socioeconómico' y 'dependencia administrativa' en establecimientos de similares características contextuales, se hace evidente la relevancia de evaluar la variables organizacionales propuestas.

3.2 Percepción de liderazgo instruccional y logro académico

Utilizando el inventario de liderazgo instruccional de Alig-Mielcarek (validado en Chile en Volante, 2010) se detectaron diferencias significativas en el nivel de influencia percibido en los equipos directivos del estudio, que se construye como un índice de tres niveles (bajo, medio y alto) y se analiza como una variable incremental. Estas diferencias en la percepción del liderazgo instruccional no se asociaron con la dependencia administrativa ni con el nivel socioeconómico de las familias, análisis que a pesar de no obedecer a una hipótesis específica está presente en las revisiones teóricas y empíricas más influyentes del tema tanto en Estados Unidos como en Inglaterra (Leithwood et al., 2006).

Por otra parte, la percepción del liderazgo instruccional de los directivos sigue dos tendencias predecibles y coincidentes con los antecedentes teóricos y empíricos internacionales. En primer lugar, la percepción de liderazgo instruccional (en adelante LID) es mayor en quienes cumplen funciones de dirección en comparación con quienes ejercen funciones docentes y son afectados por esta influencia directiva ($\mu_{\text{directivos}} = 4,91$; $\mu_{\text{profesores}} = 4,17$). En segundo lugar, en las organizaciones donde la percepción de liderazgo instruccional es más alta, es también más alto el nivel de logro académico promedio (PSU_{PRO}): $\text{LID}\mu_{\text{Bajo}} = 482$; $\text{LID}\mu_{\text{Medio}} = 512$; $\text{LID}\mu_{\text{Alto}} = 524$. Los estudiantes de dichos establecimientos obtienen un puntaje PSU promedio de 524 puntos (frente a 512 en los establecimientos con percepción de liderazgo instruccional medio y 482 en aquellos con percepción del liderazgo instruccional bajo), al mismo tiempo que se observa un especial contraste entre el puntaje promedio obtenido en los establecimientos con liderazgo percibido de nivel bajo respecto de los niveles medio y alto (véase el gráfico siguiente).

Gráfico 1: Niveles de liderazgo instruccional y logro académico (puntajes PSU)*



Fuente: Volante, 2010.

Desde esta perspectiva es admisible la hipótesis que asocia las diferencias de logro académico entre organizaciones educativas, con la influencia del liderazgo instruccional de los directivos. Esto no es lo mismo que señalar una relación directa entre el liderazgo del director y los resultados académicos, tal como se enfatizaba en los primeros estudios del efecto instruccional del director (Hallinger y Murphy, 1985; Andrews y Soder, 1987). En el caso de esta muestra, al evaluar la relación entre el liderazgo instruccional de los directivos y las diferencias de logro entre establecimientos, fue posible captar un efecto significativo ($p = 0,022$) que implica un incremento de 17,4 puntos en el puntaje PSU, utilizado en este estudio como criterio de logro académico.

La magnitud del efecto detectado en este caso es de una proporción de 0,15 unidades de desviación estándar en el rendimiento promedio (PSU_{PRO}), lo que es similar pero superior al efecto del liderazgo balanceado de un 10% de desviación estándar reportado por Waters

et al. (2003) y más cercano a las magnitudes de 0,20 informadas en el meta-análisis de Witziers et al. (2003). Respecto de los últimos indicadores de tamaño del efecto planteados por Robinson et al. (2008), nuestros resultados también son inferiores, pero coinciden en evidenciar un efecto leve aunque significativo.

En síntesis, el haber encontrado una relación positiva entre el liderazgo instruccional de los directivos y las diferencias de logro académico entre establecimientos secundarios de similar condición socioeconómica en Chile representa un hallazgo original y válido para los estudios del impacto de los directivos en los resultados de aprendizaje, ya que muestra una asociación significativa que –a pesar de ser menos destacada por los profesores que por los propios directivos– se expresaría en una función más colectiva (equipos directivos) que individual (cargo directivo) y cuyo impacto también podría relacionarse con otras dimensiones de la gestión escolar y pedagógica.

Este resultado es especialmente relevante para redimensionar el contexto institucional del ejercicio directivo en el sistema escolar chileno, donde la estructura regular induce que en cada organización escolar exista un equipo directivo, a diferencia de otras estructuras organizacionales donde la figura del director es más bien unipersonal y con una aparente concentración de responsabilidad (Pont et al., 2008). Esta característica cultural e institucional centrada en el director no solo habría afectado el ejercicio mismo del liderazgo de los directivos, sino también habría condicionado el estudio de sus efectos, a tal punto que en la investigación tradicional sobre el tema ha primado un sesgo individualizador de “la figura del líder escolar” por sobre un análisis de prácticas más bien distribuidas en un equipo o círculo de influencia directiva.

En este sentido, el sistema escolar chileno es especialmente relevante para estudiar la efectividad de prácticas de liderazgo instruccional distribuidas, ya que los denominados equipos directivos están conformados por el director y el jefe de la Unidad Técnica Pedagógica e incluyen a otros docentes directivos, tales como el orientador, el inspector e incluso otros profesionales como educadores especiales, psicólogos o profesores encargados de coordinación académica a nivel formal e informal. En cifras relativamente recientes (2008), el número de directivos escolares en Chile era de 21.857 y quienes tenían el cargo formal de director eran 7.735 personas (Pont et al., 2008); por lo tanto, el estándar nacional supone que en la mayoría de los casos existen equipos de tres miembros directivos por establecimiento.

De acuerdo con estos antecedentes, en Chile existen aparentemente condiciones estructurales que posibilitarían el ejercicio del liderazgo escolar como una función distribuida y los resultados obtenidos en este estudio confirman la necesidad de fortalecer el liderazgo instruccional de los equipos directivos como una forma de obtener mayores logros académicos a nivel de establecimientos. Esta tendencia también ha sido detectada en otros contextos de reforma educacional, como es el caso de programas de mejora escolar norteamericanos, como *Accelerated Schools*, *America's Choice* y *Success for All*, en los cuales ha sido necesario ampliar los roles de liderazgo más allá de la estructura organizacional tradicional.

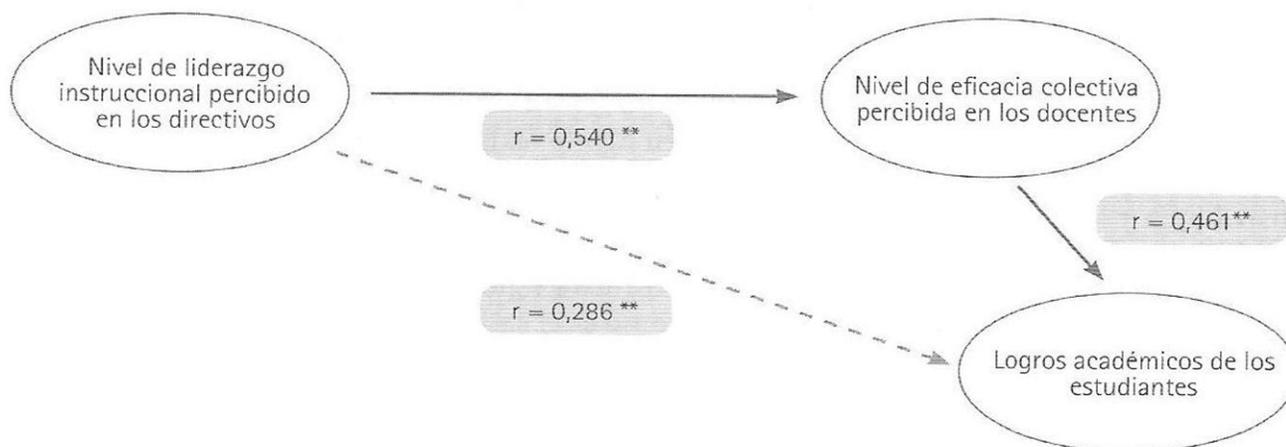
3.3 Efecto mediado por la eficacia colectiva

Tal como indican los antecedentes teóricos y metodológicos, en los estudios internacionales sobre liderazgo escolar las relaciones entre esta variable y los resultados académicos operan más como un efecto indirecto que como una influencia lineal y directa. De este modo, inspirados en los análisis mediacionales propuestos por Hallinger (2008), en este estudio se evaluó la robustez de la asociación entre liderazgo instruccional de los equipos directivos y los logros académicos, introduciendo en el análisis estadístico (específicamente en el modelo II) la variable 'eficacia colectiva'. Previamente, se confirmó también una correlación significativa entre la eficacia colectiva y la variable 'liderazgo instruccional' ($r_{LID y EC} = 0,540$; $p = 0,00$) y además se controló que el liderazgo instruccional funcionara como predictor significativo del nivel de eficacia colectiva en los establecimientos en estudio ($LID_{EC} = 0,35$; $p = 0,00$).

El resultado observado fue coincidente con la hipótesis planteada, ya que se verificó un efecto mediador de las creencias de eficacia colectiva en la relación entre liderazgo instruccional de los directivos y los logros académicos de los estudiantes (véase la figura 1). Efectivamente, en presencia de esta tercera variable (creencias de eficacia colectiva) el efecto del liderazgo instruccional de los directivos disminuía significativamente y el poder explicativo de la eficacia colectiva ($NIV_{EC} = 24,34$; $p < 0,05$) alcanzaba casi un tercio de la desviación estándar del logro académico ($PSU DS = 81,1$)⁴.

Este efecto ejemplifica cómo el liderazgo de los directivos funciona como una fuente de influencia específica, que no es ni la única ni tampoco la más potente de las influencias instruccionales que realmente funcionan en las organizaciones escolares; sin embargo, su efecto indirecto opera activando otras dimensiones de la calidad organizacional cuya influencia sí es más directa y evidente. En el siguiente esquema se representa un modelo mediacional a partir de los resultados expuestos, indicando el sentido de las relaciones y su intensidad expresada en correlaciones (r Pearson).

Figura 1. Modelo del efecto indirecto del liderazgo instruccional en los logros académicos a través de las creencias de eficacia colectiva



Fuente: Volante, 2010.

** Indica efectos significativos entre las variables.

⁴ Es decir, alcanzaba a 24,34 puntos de un total de 81,1 puntos PSU.

Este resultado destaca el efecto mediador de las creencias de eficacia colectiva respecto a la relación entre liderazgo y logros académicos, lo cual tiene precedentes en Goddard y sus colaboradores (2000a) respecto al valor y al efecto potenciador en las capacidades organizacionales que proviene de las creencias de eficacia colectiva. Por otra parte, Ross y Gray (2006) también mostraron el efecto mediador de las creencias de los profesores al profundizar en la relación entre liderazgo y éxito académico, y metodológicamente Goddard (2002) ofrece otros antecedentes al evaluar este constructo como una característica organizacional que explica importantes diferencias entre establecimientos secundarios.

En un sentido más amplio, este resultado provee evidencia para afirmar como hipótesis que los directivos que proveen condiciones que favorecen expectativas y altas metas académicas compartidas, fomentando un ambiente de confianza en las capacidades colectivas, y que se focalizan en factores controlables internamente tendrán mayor probabilidad de conseguir un efecto sustentable en los logros académicos de los estudiantes.

3.4 Metas de los estudiantes

Hasta aquí, los resultados obtenidos reflejan fuentes de influencia instruccional relativamente independientes de las características dinámicas de los estudiantes, las cuales según el primer resultado de este estudio inciden en un 70% en las diferencias de logro académico entre establecimientos. Y si bien es razonable pensar que en los niveles de enseñanza inferior los logros estudiantiles son más bien efecto de los esfuerzos de los adultos, este supuesto es menos evidente en la enseñanza secundaria, donde los estudiantes son cada vez más conscientes de sus expectativas y aspiraciones, además de utilizar medios más asertivos para hacer ver sus demandas y conseguir sus propósitos.

En el presente estudio, la influencia de los estudiantes en los logros académicos fue sostenida como hipótesis y comprobada a través del efecto directo de las metas académicas (que declaran los propios estudiantes) en los logros de los establecimientos secundarios. De acuerdo con los resultados obtenidos a través del modelo de análisis III, gran parte de la diferencia individual en el nivel de logro académico de los estudiantes (*varianza intra*) se relacionó con los predictores propuestos, tales como el desempeño académico del estudiante durante la enseñanza secundaria, medido a través de sus notas de enseñanza media, NEM (NEM = 45,76; $p = 0,00$), el esfuerzo adicional dedicado a la preparación de las pruebas de admisión universitaria (PREUNIV = 26,30; $p = 0,00$) y en menor medida el nivel socioeconómico familiar (NSEF = 5,20; $p = 0,00$).

Adicionalmente a estos factores que fueron empleados como variables de control, las metas académicas altas de los estudiantes también agregaron un efecto positivo y significativo para explicar las diferencias de logro académico (MET_ALT = 12,55; $p = 0,00$) e incluso como variable composicional, tal como se demostró al generar un índice de metas académicas a nivel de establecimiento, cuyo efecto resultó ser significativo e importante (MET_EST = 45,24; $p = 0,04$).

Estos resultados sugieren que el logro de los objetivos educativos y específicamente de las metas académicas institucionales está fuertemente sujeto al grado de coherencia entre las metas académicas de los estudiantes y las capacidades de dirección en la organización escolar. Tal coherencia requiere del liderazgo de directivos y profesores, quienes ejercen respectivamente influencia indirecta y directa sobre la motivación y el esfuerzo que los estudiantes pueden o no desplegar en su desempeño escolar.

4. Conclusiones

La conceptualización elaborada en este estudio sobre el liderazgo instruccional sigue la tendencia propuesta por Ogawa y Bossert (1995), según la cual este tipo de influencia consistiría en una función organizacional más que en un rasgo o una atribución exclusiva de una persona o cargo específico. Esta interpretación ha sido destacada por Leithwood (en Firestone y Riehl, 2005) en su planteamiento sobre la agenda actual de la investigación en liderazgo escolar. Tales antecedentes coinciden además con los hallazgos y análisis situacionales de Spillane y colaboradores (2003) respecto del efecto distribuido del liderazgo escolar a través de diversos roles o actores, lo cual justifica la opción de evaluar la percepción del liderazgo no solo del director (*principal*, en inglés) o del responsable técnico-pedagógico, sino más bien respecto del equipo directivo de los establecimientos estudiados. De ese modo, en este estudio la variable 'liderazgo instruccional' (LID) se refiere a la influencia que ejercerían los directivos escolares para que la organización en su conjunto se focalice en metas académicas, desarrolle las capacidades específicas de enseñanza y monitoree los avances y resultados de aprendizaje de todos los estudiantes.

Consistentemente con estos antecedentes, el análisis multinivel aplicado favoreció la configuración de un modelo simple, que incorpora fuentes de influencia instruccional de distinto nivel y distribuidas entre diferentes agentes de las organizaciones escolares. En primer lugar, el liderazgo instruccional de los directivos no solo afecta indirectamente las diferencias de logro académico, sino que tiene un impacto directo en las creencias de eficacia colectiva, que representan la influencia más importante detectada a nivel organizacional en este estudio. Por otra parte, las metas académicas de los estudiantes son un predictor clave del rendimiento individual e influyen significativamente aun después de controlar el efecto de antecedentes socioeconómicos y académicos. Además, el efecto de las metas altas de los estudiantes parece tener cierta independencia respecto de las restricciones socioeconómicas de origen, ya que su efecto resultó ser más del doble que el del nivel socioeconómico familiar, teniendo presente eso sí que en este estudio solo se incluyeron establecimientos de similar condición socioeconómica (nivel medio).

En síntesis, los resultados proveen apoyo para plantear un modelo de influencia instruccional sobre los logros académicos de los establecimientos, en que se integran fuentes de influencia de dos niveles: i) a nivel de establecimiento, el liderazgo instruccional de los directivos y las creencias de eficacia colectiva de los docentes, y ii) a nivel individual, las metas académicas de los propios estudiantes. Ambos niveles y sus distintas fuentes de influencia son difícilmente separables en cuanto fenómenos de interacción social, por lo que al componer las metas académicas de los estudiantes como una variable organizacional se obtiene un modelo que, sin ignorar el efecto individual, relevaría la dimensión colectiva ya destacada por Bandura como "agencia social" (1997). Y en los establecimientos estudiados, se compondría principalmente de la influencia de directivos, profesores y estudiantes secundarios.

En conclusión, los resultados y antecedentes expuestos fundamentan un "modelo de influencia instruccional a nivel organizacional" en los logros académicos, el cual sugiere una perspectiva que integra y valida la contribución y coordinación de los agentes internos de la organización escolar más allá del efecto parcial de una u otra fuente de influencia en particular.

Bibliografía

- Alig-Mielcarek, J. M. y Hoy, W. (2005). *Instructional leadership: Its nature, meaning, and influence*. En Hoy, W. K. y Miskel, C. G. (2005). *Educational leadership and reform* (pp. 29-51), Information Age Publishing, Greenwich, CT.
- Andrews, R. y Soder, R. (1987). Principal leadership and student achievement. *Educational Leadership*, 44(6), 9-11.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman & Company.
- Blase, J. R. y Blase, J. (2000). *Handbook of instructional leadership. How successful principals promote teaching and learning*. Second Edition, Corwin Press.
- CEPPE (2009). Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. Hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(3), 20-33.
- Firestone, W. y Riehl, C. (2005). *A New agenda for research in educational leadership*, New York: Teachers College Press.
- Goddard, R. (2002). Collective efficacy and school organization. A multilevel analysis of teacher influence in schools. En K. Wayne y C. M. Hoy (Eds.), *Theory and Research in Educational Administration* (p. 169-182). Connecticut: Information Age Publishing.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K. y Woolfolk Hoy, A. (2000a). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37, 479-507.
- Goddard, R., Hoy, W. y Woolfolk, A. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3-13.
- Goddard, R., Sweetland, S. y Hoy, W. (2000b). Academic emphasis of urban elementary schools and student achievement in reading and mathematics: A multilevel analysis. *Educational Administration Quarterly*, 36(5), 683-702.
- Hallinger, P. (2008). Methodologies for studying school leadership: A review of 25 years of research using the Principal Instructional Management Rating Scale. Paper prepared for presentation at the annual meeting of the AERA, 2008.
- Hallinger, P. y Heck, R. (2002). What do you call people with visions? The role of vision, mission and goals in school leadership and improvement. En K. Leithwood, y P. Hallinger (Eds.), *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration* (p. 9-40). Great Britain: Kluwer Academic Publishers.
- Hallinger, P. y Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *Elementary School Journal*, 86, 217-247.
- Harris, A. (2009). *Distributed leadership: Different perspectives*. Netherlands: Springer.
- Heck, R. y Hallinger P. (2005). The study of educational leadership and management: Where does the field stand today? *Educational Management Administration Leadership*, 33 (2), 229-244.
- Hoy, W. (1994). Building a culture of trust. *Journal of School Leadership* 4(5): 482-502.

- Lee, V. E. y Bryk, A. S. (1989). A multilevel model of the social distribution on high school achievement. *Sociology of Education*, 62, 172.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 498-518.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. Research Report RR800, NCSL.
- Leithwood, K., Jantzi, D. y Steinbach, R. (2002). Leadership practices for accountable schools. En K. Leithwood y P. Hallinger (Eds.), *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration* (pp. 849-879). Great Britain: Kluwer Academic Publishers.
- Leithwood, K. y Mascal, B. (2008). Collective leadership effects on student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 529-561.
- Lewis, P. y Murphy, R. (2008). New directions in school leadership. *School Leadership and Management*, 28(2), 127-146.
- Maehr, M. L. (2001). Goal theory is *not* dead—Not yet anyway: One reflection on the Special Issue. *Educational Psychology Review*, 13(2), 177-185.
- Majluf, N. y Hurtado, J. M. (2008). *Hacia una mejor gestión en los colegios. Influencia de la cultura escolar sobre la educación*. Andros Impresores, Santiago, Chile.
- Marks, H. y Printy, S. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 30(3), 370-397.
- Marzano, R., Waters, T. y McNulty, B. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD) & Mid-Continent Research for Education and Learning (McRel).
- Montgomery, A. y Rossi, R. (1994). Becoming at risk of failure in America's schools. En Robert Rossi (Ed.), *Students and schools at risk: Context and framework for positive change* (pp. 3-22). New York: Teacher's College Press.
- OCDE. (2009). *Creating effective teaching and learning environments. First results from TALIS*. Paris.
- Ogawa, R. T. y Bossert, S. T. (1995). Leadership as an organizational quality. *Education and Administration Quarterly*, 31(2), 224-243.
- Pintrich, P. R. y Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (2nd Ed). Columbus, OH: Merrill.
- Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H. (2008). *Improving school leadership, Volume 1: Policy and practice*. Paris: OCDE.
- Raczynski, D. y Muñoz, G. (2006). *Factores que desafían los buenos resultados educativos de las escuelas en sectores de pobreza*. En S. Cueto (Ed.), *Educación y brechas de equidad en América Latina* (pp. 275-352). Chile: PREAL.
- Raudenbush, S. y Bryk, A. (2002). *Hierarchical linear models*. Sage Publications, Inc.
- Raudenbush, S., Bryk, S., Cheong, F. y Congdon, T. (2000). *HLM5: Hierarchical linear and nonlinear modelling*. Lincolnwood, IL: Scientific Software International

- Raudenbush, S. y Willms, J. D. (1995). The estimation of school effects. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 20(4), 307-335.
- Robinson, V., Lloyd, C. y Rowe, K. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.
- Ross, J. y Gray, P. (2006). School leadership and student achievement: The mediating effects of teacher beliefs. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de l'Éducation*, 29(3), 798-822.
- Rowan, B., Correnti, R. y Miller, R. J. (2002). What large-scale survey research tells us about teacher effects on student achievement: Insights from the prospects study of elementary schools. *Teachers College Record*, 104, 1525-1567.
- Sheppard, B. (1996). Exploring the transformational nature of instructional leadership. *Alberta Journal of Educational Research*, 52, 325-344.
- Silins, H. C. (1994). The relationship between transformational and transactional leadership and school improvement outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 5(3), 272-298.
- Somech, A. (2002). Explicating the complexity of participative management: An investigation of multiple dimensions. *Educational Administration Quarterly*, 38(3): 341-371.
- Spillane, J. P., Diamond, J. B. y Jita, L. (2003). Leading instruction: The distribution of leadership for instruction. *Journal of Curriculum Studies*, 35(5), 533-543
- Spillane, J., Halverson, R. y Diamond, J. (2000). *Toward a theory of leadership practice: A distributed perspective*. Paper presented at the annual meeting of the AERA, New Orleans.
- Sweetland, S. R. y Hoy, W. K. (2000). School characteristics and educational outcomes: Toward an organizational model of student achievement in middle schools. *Educational Administration Quarterly*, 36: 703-729.
- Teddlie, C. y Reynolds, D. (2000). *International Handbook of School Effectiveness Research*. Londres: Falmer Press.
- Valenzuela, J. P., Bellei, C. y De los Ríos, D. (2008). *Evolución de la segregación socioeconómica de los estudiantes chilenos y su relación con el financiamiento compartido*. Informe Proyecto FONIDE-MINEDUC.
- Volante, P. (2010). *Influencia instruccional de la dirección escolar en los logros académicos*. Tesis Doctoral, Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Witziers, B., Bosker, R. y Krüger, M. (2003). Educational leadership and student achievement: The elusive search for an association. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 398-425.