



## ¿Qué funciona en educación?

Evidencias para la mejora educativa

# 8

noviembre de 2017

---

# ¿Afecta el liderazgo de centro al rendimiento académico del alumnado?

Álvaro Choi y María Gil

---

El liderazgo puede jugar un papel fundamental en la mejora de los procesos educativos y, potencialmente, incrementar el resultado académico del alumnado. Esta afirmación, aparentemente sencilla, esconde no obstante una realidad compleja, ya que existen múltiples modelos de liderazgo y también son diversas las características de los líderes educativos que pueden incidir sobre su efectividad. De hecho, resulta controvertida incluso la propia definición de líder educativo. Por tanto, establecer el impacto de la actividad de los líderes educativos sobre el rendimiento académico del alumnado constituye un reto. En esta revisión presentamos el estado de la cuestión de la literatura que vincula liderazgo, tipos de liderazgo y características de los líderes con el rendimiento académico.

---

“La educación se ha basado durante demasiado tiempo en inercias y tradiciones, y los cambios educativos en intuiciones o creencias no fundamentadas. El movimiento ‘Qué funciona’ irrumpe en el mundo de la educación con un objetivo claro: promover políticas y prácticas educativas basadas en la evidencia. Ivàlua y la Fundació Jaume Bofill han creado una alianza para impulsar este movimiento en Cataluña”.

---



# ¿Qué funciona en educación?

Evidencias para la mejora educativa

## ¿Afecta el liderazgo de centro al rendimiento académico del alumnado?



**Álvaro Choi**

Profesor en el Departamento de Economía de la Universidad de Barcelona e investigador en el Instituto de Economía de Barcelona (IEB). Sus principales líneas de investigación son la economía de la educación y la evaluación de políticas públicas.



**María Gil**

Doctora en Economía. Ha investigado en el área de Economía de la Educación y de la Estadística Aplicada. Es profesora investigadora en el Departamento de Economía Aplicada de la Universidad Autónoma de Madrid.

### Motivación

Incrementar la eficiencia de los recursos asignados al sistema educativo y mejorar los resultados académicos de los alumnos constituyen dos objetivos prioritarios de las autoridades educativas. La evidencia reciente parece indicar que los líderes de los centros pueden jugar un papel relevante para la consecución de ambos objetivos [1], [2]. Dotar a los centros de equipos directivos y modelos de liderazgo efectivos, entendiendo como tales a aquéllos conducentes a mejoras, entre otras, en los resultados académicos, resulta todavía más importante en un marco de autonomía creciente, como en el caso de Cataluña.

La vinculación entre liderazgo y rendimiento académico es no obstante difícil de determinar por, al menos, tres motivos. En primer lugar, debido a la dificultad de establecer una definición única de liderazgo escolar [3]. En segundo lugar, por la

existencia de distintos tipos de liderazgo y por las múltiples características que puede atesorar un líder efectivo. Finalmente, porque resulta complejo aislar tanto los efectos directos como indirectos –a través de otros agentes, como los profesores– que el líder o líderes de un centro pueden ejercer sobre los alumnos. Ello ha llevado a una dispersión en la literatura al respecto y, hasta muy recientemente, a la escasez de estudios que estimen el impacto de diversas dimensiones del liderazgo (tipos, características de los líderes, cambios en los equipos directivos) sobre el rendimiento de los alumnos. Por ello, en la revisión realizada en este estudio adoptamos una perspectiva amplia en lo referente a la definición y tipos de liderazgo, pero estricta en lo referente al tipo de evaluaciones incluidas –restringida a evaluaciones de impacto sobre los resultados académicos de los estudiantes–.

La evidencia experimental o cuasi-experimental en este ámbito resulta exigua, y el grueso de los estudios se concentra en países angloparlantes. A pesar de ello, a modo de avance de los principales resultados, sí se puede afirmar que: a) la actividad de liderazgo afecta al rendimiento académico; b) el tamaño de dicho efecto resulta indeterminado y parece variar en función del entorno; c) persiste la controversia en relación a qué tipos de liderazgo resultan más efectivos para mejorar el rendimiento académico; y d) la estabilidad de los equipos directivos y la inspección de su actividad tienen un efecto positivo sobre el rendimiento académico.

**Dotar a los centros de equipos directivos y modelos de liderazgo efectivos resulta todavía más importante en un marco de autonomía creciente, como en el caso de Cataluña.**



## Objeto del estudio

En esta revisión se analiza la relevancia de distintos tipos de liderazgo y características de los líderes sobre el rendimiento académico en los niveles de educación primaria y secundaria. Por consiguiente, tan sólo se consideran aquellos estudios que incluyen alguna medida de *outcome* de rendimiento académico –competencias lectoras, matemáticas, resultados académicos, o permanencia en el sistema educativo, por ejemplo–. Quedan excluidos, por tanto, trabajos que se limitan a analizar el efecto del liderazgo sobre los maestros y profesores, sin estimar dicho efecto en términos de rendimiento académico del alumnado.

Se parte de una definición amplia de liderazgo, en cuyo núcleo se confluyen dos funciones: proporcionar dirección y ejercer influencia [3]. Los líderes movilizan y trabajan con sus compañeros, haciéndoles alcanzar objetivos concretos. Los líderes pueden contribuir, por consiguiente, tanto directa como indirectamente a la consecución de dichos objetivos, y no tienen por qué formar parte, necesariamente, del equipo directivo. Por tanto, son líderes aquellas personas que, ocupan roles diversos en el centro, que proporcionan dirección e influyen para alcanzar objetivos establecidos. Por consiguiente, quedan excluidos de la revisión los estudios no directamente relacionados con el liderazgo en sí, como pueden ser los análisis de los efectos de la autonomía de los centros o de la calidad del profesorado.

Por otro lado, esta revisión recoge estudios que evalúan distintas modalidades de liderazgo, sin ceñirse a alguna de las múltiples clasificaciones establecidas [4] y [5]. Pese a ello, sí conviene recordar algunas de estas modalidades, al ser las utilizadas con mayor frecuencia en los estudios consultados. Entre los diversos tipos de liderazgo destacan aquellos modelos que centralizan la labor de liderazgo en el equipo directivo del centro:

- **El liderazgo directivo o de gestión** (*managerial leadership*), según el cual el director o directora del centro debe ejercer funciones y tareas que faciliten el desempeño de la actividad por parte del resto de trabajadores del centro.
- **El liderazgo pedagógico o instructivo** (*instructional leadership*), según el cual el equipo directivo debe orientarse a modificar, introducir o alinear las prácticas pedagógicas de los docentes.
- **El liderazgo transformacional** (*transformational leadership*), consistente en la contribución de los equipos directivos a la introducción de cambios en la cultura del centro y de reestructuraciones organizativas.

En oposición a los modelos centralizados, la modalidad de **liderazgo distribuido o democrático** (*distributed leadership*) considera que la labor de liderazgo debe ejercerse de forma colegiada por el equipo directivo y por personas que no forman parte de éste, principalmente, maestros y profesores.

Un último modelo que merece la pena mencionar, si bien no se han encontrado análisis que evalúen su impacto sobre el rendimiento académico, es el **liderazgo sistémico** (*system leadership*), en el que los líderes educativos ejercen como tales no solamente en su centro, sino también en otros centros y en redes de las que forma parte.

En relación con las características relevantes de los líderes efectivos, éstas varían en función del modelo de liderazgo al que se atiende. Así, por ejemplo, mientras que en un modelo de liderazgo de gestión primarán elementos como la capacidad de planificación del líder, en un modelo de liderazgo democrático cobrarán una especial relevancia cuestiones como la capacidad de diálogo o la empatía. Las características anteriores resultan difícilmente evaluables a nivel cuantitativo, al resultar compleja su medición.

La existencia potencial de efectos directos e indirectos de la actividad de liderazgo sobre el rendimiento académico, unida a la heterogeneidad de los diversos modelos de liderazgo y de las dimensiones que pueden caracterizar a un líder efectivo, justifica la perspectiva amplia adoptada en este estudio, tanto en relación con la definición de liderazgo educativo –que se centra fundamental pero no exclusivamente, en el equipo directivo– como en los modelos de liderazgo evaluados.

**Entre los diversos tipos de liderazgo destacan aquellos modelos que centralizan la labor de liderazgo en el equipo directivo del centro.**



## Preguntas que guían la revisión

Este estudio presenta el estado de la cuestión de la literatura que analiza la relación entre liderazgo de centro, tipos de liderazgo y características de los líderes sobre el rendimiento académico de los alumnos de educación primaria y secundaria. Esta revisión pretende dar respuesta, por tanto, a dos preguntas fundamentales: 1) ¿Afectan las diferentes características de los directores en el rendimiento educativo? y 2) ¿qué elementos vinculados a distintos estilos de liderazgo inciden sobre el rendimiento educativo? Más en concreto: ¿qué tipos de liderazgo tienen un mayor impacto sobre el desempeño de los centros y qué rasgos caracterizan a los líderes más efectivos? ¿Es este efecto homogéneo para todos los centros? La respuesta a dichas preguntas debe facilitar el diseño de políticas educativas aplicables al sistema educativo catalán.

## Revisión de la evidencia

La revisión de la evidencia que se presenta a continuación ha seguido la siguiente secuencia. En primer lugar, se chequeó la disponibilidad de metanálisis previos en los repositorios de instituciones de reconocido prestigio en la realización de revisiones de revisiones (véase Alegre, 2015:7 [6]) que se ajustaran a los objetivos de este estudio. La inexistencia de este tipo de documentos para el caso en cuestión nos llevó, en segundo lugar, a identificar meta-análisis acerca de la relación entre diversas dimensiones del liderazgo de los centros y el rendimiento académico a través de buscadores en línea, con el objetivo de realizar una revisión de revisiones. Tal y como se expondrá a continuación, los trabajos consultados se basan en estudios cuantitativos que permanecen en el plano descriptivo. Resultan insuficientes, por tanto, para el establecimiento de relaciones de causalidad. Por ello, en tercer lugar, se procedió a la búsqueda en línea de trabajos empíricos concretos que hubieran utilizado metodología experimental o cuasi-experimental para evaluar efectos del liderazgo sobre el rendimiento académico.

A continuación, se procede a describir brevemente los principales resultados derivados de la revisión de los meta-análisis para, seguidamente, exponer las conclusiones que se pueden extraer a partir del estudio de evaluaciones de impacto concretas. En ambos casos –revisiones y evaluaciones de impacto–, el ámbito temporal se acotó al período 2000-2017.

### a) Revisión de meta-análisis existentes

Los 10 estudios recopilados se presentan en la [Tabla 1](#). Estos trabajos se caracterizan por la diversidad en el número –desde un mínimo de 15 a un máximo de 110– y tipo de estudios revisados, su diversa cobertura territorial –si bien la mayor parte tiende a centrarse en estudios realizados en Estados Unidos y Reino Unido– y la consideración de distintos efectos del liderazgo sobre el rendimiento académico: aquéllos que tratan de establecer una relación entre liderazgo o estilos de liderazgo específicos y rendimiento académico (efecto directo) y aquéllos que profundizan en la comprensión de los mecanismos a través de los cuáles el liderazgo acaba incidiendo sobre el rendimiento académico (efecto indirecto).

Tabla 1.  
Metanálisis sobre el efecto del liderazgo en los resultados de los centros ( $N = 10$ )

Autor/es	Número estudios	Lugar/Periodo	Efecto directo / indirecto	Tamaño del efecto
Chin (2007) [7]	28 (11 sobre efecto en rendimiento académico)	Taiwan y EEUU / 1990-2006	Directo e indirecto	Efecto medio del liderazgo transformacional: $r = 0,49$ . Efectos transformacionales más fuertes en centro con estatus socioeconómico elevado y actitud positiva de la comunidad.
Hendriks y Scheerens (2013) [8]	15	Internacional / 2005-2010	Indirecto	Correlación positiva pero muy reducida ( $r$ entre 0,05 y 0,06).
Karadağ <i>et al.</i> (2015) [9]	57	Internacional / 2008-2013	Directo	Correlación positiva con el rendimiento ( $r = 0,34$ ). Estilos liderazgo: democrático ( $r = 0,42$ ); transformacional ( $r = 0,40$ ); instructivo ( $r = 0,24$ ).
Leithwood y Sun (2012) [10]	24	Internacional / 1996-2012	Directo	Relación positiva pero limitada entre liderazgo transformacional y rendimiento ( $r = 0,09$ ).
Robinson (2007) [4]	24	Internacional / 1978-2006	Directo	Establecimiento de metas y objetivos: $DE = 0,35$ . Asignación estratégica de recursos: $DE = 0,34$ . Planificación, coordinación y evaluación de la docencia y el currículum: $DE = 0,42$ . Promoción y participación en la instrucción y desarrollo de los profesores: $DE = 0,84$ . Garantizar un entorno ordenado y comprensivo: $DE = 0,27$ .
Robinson <i>et al.</i> (2008) [11]	27	Internacional / 1978-2006	Directo e indirecto	Estilos: Transformacional: $DE = 0,11$ ; instructivo: $DE = 0,42$ ; otros: $DE = 0,30$ . Dimensiones: Establecimiento de metas y objetivos: $DE = 0,42$ . Asignación estratégica de recursos: $DE = 0,31$ . Planificación, coordinación y evaluación de la docencia currículum: $DE = 0,42$ . Promoción y participación en la instrucción y desarrollo de los profesores: $DE = 0,84$ . Garantizar un entorno ordenado y comprensivo: $DE = 0,27$ .
Sun y Leithwood (2015) [12]	110	Internacional / 1996-2008	Directo	Prácticas de liderazgo dirigidas a establecer una dirección ( <i>direction setting</i> ): $r = 0,05$ , no significativo. Probables efectos indirectos.
Waters y Marzano (2006) [13]	14	EEUU / 1970-2005	Directo (nivel de distrito)	Efecto medio del liderazgo a nivel de distrito ( $r = 0,24$ ). El acuerdo con los directores para el establecimiento de objetivos, la aceptación de éstos por parte de los consejos escolares, y el control y evaluación de los objetivos pedagógicos y de resultados también tienen efectos positivos.
Waters <i>et al.</i> (2003) [14]	70	Internacional / 1970-2003	Directo	Efecto medio positivo ( $r = 0,25$ ). Identifica 21 dimensiones del liderazgo (oscilan entre $r = 0,15$ y $r = 0,33$ ). Si aumentamos en 1 DE las 21 dimensiones, la puntuación media aumenta en un 10%.
Witziers <i>et al.</i> (2003) [15]	37	Internacional / 1986-1996	Directo	Efecto directo: $ZR = 0,02$ . 4 de 9 actividades del líder estadísticamente significativas: Mejora de la comunicación ( $ZR = 0,19$ ); control y evaluación ( $ZR = 0,02$ ); monitorización ( $ZR = 0,07$ ); y visibilidad ( $ZR = 0,07$ ).

Nota. La columna "número de estudios" se refiere al número de estudios de naturaleza cuantitativa utilizado por cada revisión para el cálculo del tamaño del efecto del liderazgo sobre el rendimiento de los alumnos.

R: coeficiente de correlación. Cohen [16] sugiere que las correlaciones con valores cercanos a 0,1 deben considerarse como efectos pequeños; las cercanas a 0,3, como medios; y, las iguales o superiores a 0,5, como efectos elevados.

ZR: transformación de Fisher del coeficiente de correlación

DE: desviación estándar.

Una característica que comparten los estudios analizados es el hecho de que extraen resultados y conclusiones a partir de trabajos que no controlan la endogeneidad de la asignación de los equipos directivos, sus características y el tipo de liderazgo que ejercen. En otras palabras, no consideran el hecho de que la distribución y tipo de líderes de los centros no resulta aleatoria.

Como se puede observar en la [Tabla 1](#), no existe consenso en el tamaño del efecto que depende, en buena medida, de los estudios seleccionados para la realización de los meta-análisis. En todo caso, la abundante literatura recopilada por estos estudios permite extraer, como mínimo, los siguientes aprendizajes fundamentales:

**La literatura recopilada en los metanálisis indica la existencia de una asociación positiva entre el liderazgo en los centros y el rendimiento académico. Especialmente efectivas parecen las modalidades de liderazgo pedagógico o instructivo y el liderazgo transformacional.**



- La existencia de una asociación positiva, de tamaño incierto, entre el liderazgo en los centros y el rendimiento académico.
- La importancia sobre el rendimiento académico del liderazgo instructivo y pedagógico (rol de los líderes encaminado a modificar, introducir o alinear prácticas pedagógicas de los docentes) y del transformacional (rol de los líderes en la introducción de cambios organizativos y en la cultura del centro).
- La dificultad para modelizar las diversas dimensiones del liderazgo de centro sobre el rendimiento académico, al operar a través de distintos canales.
- La necesidad de complementar este tipo de estudios con análisis que empleen metodologías más robustas que permitan establecer nexos causales entre liderazgo y rendimiento académico.
- La conveniencia de establecer una diferenciación más clara entre los estudios que analizan el liderazgo en educación primaria, de los que lo hacen en secundaria.
- Finalmente, algún estudio, como Chin [7], parece sugerir que el efecto del liderazgo sobre el rendimiento de los alumnos puede ser mayor en entornos educativos favorables, con un elevado nivel socioeconómico y una comunidad educativa comprometida.

## b) Evaluaciones concretas de especial interés

La búsqueda en profundidad de estudios acerca del impacto del liderazgo en los resultados académicos de los estudiantes muestra que no abundan los trabajos de este tipo. La dificultad para conseguir datos con información suficiente para poder contrastar esta cuestión constituye la restricción evidente que se traduce en que exista una escasez notable de trabajos empíricos. El impacto de los directores en los resultados académicos de los estudiantes de un centro se produce, por regla general, en el largo plazo. Así, las medidas, el estilo de liderazgo y las políticas llevadas a cabo por los directores tienen su efecto en más de un curso académico, como demuestran los estudios consultados.

Los estudios examinados que han podido establecer una relación de causa entre cómo es y lo que hace un director o directora de centro y los resultados académicos de sus estudiantes se han basado generalmente en datos que son capaces de seguir a

los mismos estudiantes y directores durante varios periodos de tiempo. Además, habitualmente se han combinado diferentes tipos de datos: administrativos, procedentes de encuestas y de resultados académicos de estudiantes en pruebas estandarizadas. Las necesidades de información resultan, por tanto, enormes, y así lo señalan la mayoría de trabajos. La gran parte de los estudios se localizan en países anglosajones, y siendo estrictos, en general, en pequeñas áreas dentro de estos países (condados, distritos, ciudades). Pero una vez se tiene este tipo de bases de datos, la información resultante permite que los resultados obtenidos sean muy versátiles: pueden medir muy diferentes aspectos del impacto de los directores y directoras, de forma además muy específica y cierta. Adicionalmente, esta riqueza de datos permite utilizar técnicas de análisis rigurosos, pero sin necesidad de aparatosas sofisticaciones metodológicas o econométricas.

Estos trabajos se centran mayoritariamente en el nivel de primaria (sólo los trabajos de Coelliy Green [17] y de Allen y Burgess [18] se centran exclusivamente en secundaria), si bien no todos los estudios especifican el nivel educativo, puesto que se trata de paneles de datos, en los que los estudiantes pueden pasar de nivel en el transcurso de los años analizados.

En este sentido, los trabajos consultados estudian aspectos muy diferentes del liderazgo o de programas que tratan de mejorar la capacitación de los directores de escuela, resumiendo una gran cantidad de datos disponible (por ejemplo, a partir de encuestas muy específicas a directores de centro), con un gran control, al mismo tiempo, de la información detallada que proporcionan los directores y directoras. Entre las desventajas se encuentra la reducida validez externa de los resultados, es decir, la dificultad para extrapolarlos a entornos distintos.

Otro de los rasgos comunes a estos estudios se refiere a la variable de *outcome*: así, todos ellos trabajan con variables referidas a los resultados académicos, en prácticamente todos los casos, estandarizados, y, en general, para pruebas de matemáticas y/o lectura.

Finalmente, y antes de pasar a comentar los resultados detallados, cabe remarcar que cuando se analiza el impacto del liderazgo, no se observa en la evidencia consultada una clara homogeneidad en la pregunta de investigación, sino que se estudian aspectos muy diversos que pueden agruparse bajo el paraguas común de liderazgo (por ejemplo, inspecciones escolares y efecto en el liderazgo, rotación del director, características o calidad del director, etc.), construidos además, de formas muy diferentes (como índices, como tasas, con análisis de las trayectorias, etc.).

La [Tabla 2](#) recoge los resultados de los doce estudios consultados capaces de estimar el impacto de los directores y directoras (características, medidas adoptadas en el cargo, liderazgo, rotación en el puesto) en los resultados académicos de sus estudiantes.

**Los estudios consultados estudian aspectos muy diferentes del liderazgo o de programas que tratan de mejorar la capacitación de los directores de escuela, resumiendo una gran cantidad de datos disponible.**





Tabla 2.  
Resultados de estudios de impacto de directores y directoras

Autor/es	Base de datos	Localización	Técnica	Variable de análisis	Variable de resultado	Resultado	Tamaño del efecto
<b>Alley Burgess (2012) [18]</b>	Panel de escuelas de secundaria (National Pupil Database) 2002-2011.	Inglaterra	Regresiones discontinuas.	Inspección escolar y efecto en liderazgo.	Resultados académicos estandarizados de estudiantes.	Mejoras evidentes a partir de los 2/3 años.	10% DE el año antes de la inspección, superiores a partir del 2º año.
<b>Béteille, Kalgrides y Loeb (2012) [19]</b>	Datos longitudinales (Large Urban School District) 2003/04-2008/09.	Miami (EE.UU.)	Regresiones con efectos fijos de escuela y estudiantes.	Rotación del director.	Resultados académicos de estudiantes.	Rotación frecuente tiene un impacto negativo en peores logros académicos.	Desde -0,005 a -0,016 DE.
<b>Coelli y Green (2012) [17]</b>	Panel de datos administrativos de centros de secundaria y bachillerato 1995-2004.	Canadá	Regresiones con técnicas semiparamétricas (invariantes en tiempo); modelos dinámico y estático.	Índice de características del director (calidad) y rotación del director.	Resultados académicos estandarizados de estudiantes.	Impacto limitado en un periodo, positivo y significativo cuando se mantiene en el puesto durante un tiempo suficientemente largo.	Incremento en 2,6 puntos en resultados de inglés para directores, 1 DE por encima de la media de efectividad.
<b>Clark, Martorell y Rockoff (2009) [20]</b>	Panel de escuelas del Departamento de NYC 1998/99-2006/07.	New York City (EE. UU.)	Regresiones con efectos fijos de escuela.	Rotación y características del director.	Resultados académicos estandarizados de estudiantes.	Impacto escaso de la experiencia anterior al puesto de director o nivel educativo, positiva de la experiencia en el puesto.	0,039 -0,061 DE.
<b>Branch, Hanushek y Rivkin (2012) [21]</b>	Panel de datos administrativos 1995-2001.	Texas (EE. UU.)	Regresiones con efectos fijos de directores.	Rotación del director.	Resultados académicos de estudiantes.	Efecto positivo de la ausencia de rotación de los directores de mayor calidad.	0,05 DE si el director está en el percentil 16 ( <i>top</i> ) de calidad.
<b>Dhuey y Smith (2014) [22]</b>	Datos administrativos de tres fuentes de datos del Ministerio de Educación 1999-2010.	British Columbia (EE. UU.)	Regresiones con efectos fijos de directores e incrementos en los logros académicos invariantes en el tiempo.	Calidad del director, experiencia y antigüedad.	Resultados académicos de estudiantes.	Impacto positivo en resultados académicos, cuando mejora la calidad.	0,289 -0,408 DE.

Tabla 2. Continuación  
Resultados de estudios de impacto de directores y directoras

Autor/es	Base de datos	Localización	Técnica	Variable de análisis	Variable de resultado	Resultado	Tamaño del efecto
<b>Fryer (2014)</b> [23]	Escuelas de primaria clasificadas como mejores y peores 2010/11.	Houston, Texas, con extensiones a Chicago y Denver (EE. UU.)	Experimento natural con selección aleatoria de grupos de control y tratamiento.	Directores seleccionados por sus buenos logros en puestos previos.	Resultados académicos de estudiantes.	Mejoras en resultados de matemáticas, no en lengua.	0,15-0,18 DE, al año.
<b>Fryer (2017)</b> [24]	58 escuelas seleccionadas durante dos periodos.	Houston, Texas, (EE. UU.)	Experimento natural con selección aleatoria de grupos de control y tratamiento (29 escuelas).	Curso intensivo de capacitación a directores y rotación de directores.	Resultados académicos (en diferentes competencias) estandarizados de estudiantes y efectos en profesores.	Mejora los resultados de todas las competencias, sobre todo matemáticas y lengua.	0,17 DE el primer año; 0,18 DE el segundo año; 0,08 DE y 0,03 DE en caso de rotación.
<b>Grissom, Kalogrides y Loeb (2015)</b> [25]	Panel de datos administrativos de escuelas públicas 2003/04-2010/11.	Miami Dade County (EE. UU.)	Regresiones con efectos fijos de estudiantes, escuelas y directores, por año.	Valor añadido de directores y clasificación de directores.	Resultados académicos estandarizados de estudiantes.	Impacto positivo, pero con valores diferentes en función del modelo.	0,02-0,18 DE, dependiendo del modelo y del test (matemáticas/ lengua).
<b>Heck y Hallinger (2014)</b> [26]	Datos de encuestas durante 3 años.	Western State (EE. UU.)	Relaciones multinivel de profesores, clases y escuelas	Índice de característica de los directores	Resultados académicos estandarizados de estudiantes.	Impacto positivo del papel de los directores, por diferentes vías (centros, profesores, clases, alumnos).	0,15 DE.
<b>Jacob et al. (2015)</b> [27]	126 escuelas rurales (119 con resultados de estudiantes), durante 3 años.	Michigan (EE. UU.)	Experimento natural, evaluación de impacto del programa Balanced Leadership Program on Leadership (41 tratamiento, 20 control).	Programa de BLPD (programa de desarrollo de líderes de centros educativos).	Resultados académicos en pruebas estandarizadas en matemáticas y lengua.	Impacto no significativo en los resultados de estudiantes, Impacto positivo en las variables relacionadas con el liderazgo del director.	0,04 DE, impacto no significativo.
<b>Miller (2009)</b> [28]	Dades administratives d'escoles públiques (panell de 12 anys).	Carolina del Nord (EUA)	Regresiones con efectos fijos de escuela y año.	Rotación del director.	Resultados académicos de estudiantes en tests estandarizados (lengua y matemáticas).	Resultados peores los cuatro años antes de la marcha del director, que mejoran a los seis años de estar en el puesto.	0,006 DE crecimiento de los resultados por cada año adicional del director.

Nota: DE: desviación estándar.

Agrupando los resultados según el aspecto de liderazgo analizado, seis trabajos ([17], [19], [20], [21], [24] y [28]) se centran en la rotación de los directores. El

impacto de la rotación es negativo, aunque de cuantía no muy elevada (-0,005 a -0,016 DE). Leído en positivo, otros estudios analizan qué sucede cuando no hay rotación: los resultados académicos mejoran (de 0,04 a 0,05 DE; 0,006 DE por cada año adicional que permanezca en el puesto el director). Este impacto, además, es más pronunciado (tanto en positivo –cuando no hay rotación– como en negativo –cuando sí la hay–) en escuelas de SES bajo, si bien puede quedar mitigado –cuando hay rotación– o bien incrementarse –cuando no la hay–, si se cuenta con directores de más experiencia.

**El impacto de la rotación es negativo, sobre todo en escuelas con un estatus socioeconómico bajo.**



Otros tres trabajos, [22], [23] y [25], proporcionan diferentes medidas de calidad de los directores: sus resultados muestran que los mejores directores –de mejor calidad, medida ésta como el resultado de una evaluación anual o como un indicador resumen de características, o bien seleccionados por sus buenos logros previos– tienen un impacto positivo en los resultados de sus estudiantes (más de 0,5 DE), si bien los resultados proporcionan tamaños del efecto diferentes en función de los modelos estimados y de las definiciones de calidad. De forma similar, aunque desde otra perspectiva, se obtienen efectos positivos en resultados cuando los directores son seleccionados por sus buenos logros en puestos previos.

**Los mejores directores y directoras (con mejores resultados en las evaluaciones anuales o mejores logros previos) tienen un impacto positivo en los resultados de sus estudiantes.**



También hay trabajos [20] que analizan las características objetivas de los directores (experiencia previa, nivel educativo) que demuestran tener un impacto no significativo *per se*. Otro tipo de características tiene que ver con la calidad de las prácticas implementadas por los directores [22], así como con sus decisiones a la hora de contratar y mantener al mejor profesorado [21] y [27]. Los estudios indican que las medidas que los directores emprenden en este sentido pueden llegar a tener impactos positivos significativos en los resultados de los alumnos.

**Las características objetivas de los directores y directoras (experiencia previa, nivel educativo) no parecen tener un impacto significativo *per se*.**



Tres trabajos, [21], [25] y [28] extraen conclusiones acerca de diferentes programas de capacitación dirigidos a directores y directoras. El impacto de estos programas no es concluyente: los efectos son mixtos o no significativos. Los programas de capacitación pueden ser insuficientes o no mejorar las capacidades que ya tienen los directores, o simplemente, no transmiten las destrezas que ha de tener un buen director. Pero si se logra diseñar un buen programa [25], el impacto positivo no sólo se refleja en los resultados académicos de los estudiantes, sino en la capacitación de los profesores.

**El impacto de los programas de capacitación dirigidos a directores no es concluyente, probablemente porque no transmiten las destrezas que ha de tener un buen director o directora.**



Finalmente, Allen y Burgess [18] demuestran el impacto positivo que tiene para las escuelas inglesas identificadas como de “rendimiento no satisfactorio” recibir una inspección por parte de la OFSTED (Office for Standards in Education), en términos de liderazgo y de resultados educativos (ver Recuadro 1).

Recuadro 1.

### Tres estudios sobre liderazgo y resultados académicos

El estudio de Heck i Hallinger (2014) [26] resulta de gran relevancia por lo novedoso de su método. Los autores utilizan un modelo multinivel de clasificación cruzada que busca poder establecer la naturaleza dinámica y ligada entre el liderazgo, la calidad de la docencia, el aprendizaje de los estudiantes y la mejora de la escuela. La metodología se centra en la búsqueda de las trayectorias por las que el liderazgo de los directores afecta a los resultados de los estudiantes y se aplica a un conjunto de 60 escuelas de primaria en un estado de los Estados Unidos. De esta manera, el estudio concluye que el liderazgo instructivo puede mitigar el efecto individual de los profesores en los resultados de los estudiantes. Además, puede influir realmente en los resultados de los estudiantes, creando condiciones en la escuela que permitan mayor consistencia y colaboración entre profesores.

Allen y Burgess (2012) [18] analizan, en Inglaterra, el impacto que tiene para las escuelas identificadas como de “rendimiento no satisfactorio” recibir una inspección por parte de la OFSTED (Office for Standards in Education), en términos de liderazgo y de resultados educativos. En base a esta identificación se pone en marcha una serie de acciones, cuyo impacto, junto con el aviso de nueva inspección, es el que se analiza. Para ello, se aprovecha que existe la posibilidad de identificar a los centros que obtuvieron una calificación de “suspense” y a los que obtuvieron “aprobado”, en ambos casos, al límite. Esto permite aplicar la técnica de Regresión en Discontinuidad (RD), porque las escuelas cercanas al aprobado-suspense son muy similares en características. La identificación previa de este tipo de escuelas y la certeza de que existirá una nueva inspección puede servir de catalizador para que los directores adopten una serie de medidas que hagan mejorar a sus escuelas, o bien pueden tener el efecto contrario, por desmotivación. Los resultados demuestran que el año posterior a la identificación como escuelas de bajo rendimiento –como consecuencia aplican medidas concretas y saben que serán inspeccionadas–, los resultados académicos de estas escuelas mejoran 0,10 DE, más aún el segundo año y permanecen constantes en ese nivel durante los dos años posteriores.

Otro estudio particularmente interesante es el de Fryer (2017) [24], en el que se analiza el impacto en los resultados de los estudiantes de un programa de capacitación a directores en Houston, Texas. Para ello, se lleva a cabo un experimento en el que se seleccionan 58 escuelas públicas, de las que 27 conforman el grupo experimental. En este grupo de escuelas, sus directores reciben un curso de capacitación específico de 300 horas divididas en dos cursos académicos. Se obtienen resultados de dos tipos: por una parte, los directores de las escuelas participantes incrementaron el número de veces que proporcionaban *feedback* a sus profesores; por otra parte, los resultados académicos de sus estudiantes mejoraron en todas las competencias durante el primer año y se mantuvieron el segundo, especialmente en aquellas escuelas donde el director se mantuvo en su cargo durante todo el período.

Más información en:

Heck, R.H. y Hallinger, P. (2014). “Modeling the longitudinal effects of school leadership on teaching and learning”. *Journal of Educational Administration*, 52 (5), p. 653-681 [26].

Allen, R. y Burgess, S. (2012). *How should we treat under-performing schools?: A regression discontinuity analysis of school inspections in England*. Bristol, UK: CMPO [18].

Fryer, R. G. (2017). “Management and student achievement: Evidence from a randomized field experiment”. NBER Working Paper, 23.437 [24].

Para concluir este apartado, resulta interesante resumir algunas de las limitaciones de la literatura revisada:

- La evidencia empírica sigue siendo escasa, si uno se centra en el impacto y los resultados académicos. Los estudios se centran, principalmente, en el nivel de educación primaria, resultando por tanto todavía más escasa la evidencia existente para otros niveles educativos. Los estudios son muy locales y, por tanto, sus conclusiones pueden no resultar extrapolables a otros entornos.
- Los estudios se centran en el análisis del efecto sobre dos competencias muy concretas: matemáticas y lengua.
- Los aspectos de liderazgo analizados son muy diversos y se miden de formas diferentes, quedando aspectos relevantes como distintos estilos de liderazgo o diversas características de los directores o equipos directivos por cubrir.
- Las cuestiones anteriores, a las que se añade el hecho de que trabajan con bases de datos heterogéneas, limitan la comparabilidad de los resultados.

## Resumen

La determinación de la relación entre liderazgo escolar, tipos de liderazgo y características de los líderes y rendimiento académico resulta relevante para la mejora de la eficiencia de los procesos educativos. La revisión de los estudios realizados hasta la actualidad parece señalar que diversos modelos de liderazgo de centro pueden mejorar el rendimiento académico de los alumnos, aunque el tamaño de dicho efecto resulta indeterminado. Es más, dichos trabajos sintetizan los resultados de estudios que permanecen en el plano descriptivo y, por tanto, no son capaces de establecer relaciones de causalidad. Por este motivo, es necesario proceder a la realización de una revisión de la literatura adicional *ad hoc*, para identificar estudios que proporcionaran evidencia más robusta.

Los estudios capaces de establecer relaciones de causalidad entre liderazgo y rendimiento académico son recientes a la vez que escasos. En la mayor parte de los casos, la evidencia obtenida por estos trabajos resulta difícilmente extrapolable (reducida validez externa), ya que se centran en ámbitos locales, en los efectos sobre dos competencias muy específicas (matemáticas y lengua) y, principalmente, en un solo nivel educativo (educación primaria). No obstante, teniendo en cuenta las anteriores limitaciones, los resultados parecen apoyar las siguientes conclusiones, que aparecen también resumidas en la [Tabla 3](#).

En primer lugar, **el liderazgo cuenta**. Es decir: ya sea a través de canales directos o indirectos, existe una relación entre liderazgo y rendimiento académico. Las evaluaciones de impacto, en todo caso, encuentran mayores dificultades a la hora de determinar el canal a través del cual opera el potencial efecto positivo del liderazgo sobre el rendimiento académico.

En segundo lugar, la **calidad de las prácticas** que llevan a cabo los líderes resulta relevante. Determinadas acciones, relativas a la contratación o mantenimiento de los mejores profesores o de políticas específicas, pueden tener un efecto potencialmente positivo sobre el rendimiento de los alumnos. Por el contrario, la antigüedad, la formación y la participación en cursos de capacitación de los líderes no parecen tener un efecto significativo sobre el rendimiento de los alumnos. No queda claro, en todo caso, si este resultado se debe a la inexistencia de un efecto potencial o bien al deficiente diseño de la formación ofrecida a los directores.

**Determinadas acciones de los directores, relativas a la contratación o mantenimiento de los mejores profesores o de políticas específicas, pueden tener un efecto potencialmente positivo sobre el rendimiento de los alumnos.**



En tercer lugar, la **rotación** de los equipos directivos tiene un efecto negativo sobre el rendimiento de los alumnos de los centros. Resulta relevante el hecho de que este efecto parece ser superior en los centros educativos de entornos desfavorecidos.

Finalmente, la **inspección** de la actividad de los equipos directivos puede potenciar la efectividad de los líderes, medida ésta como su efecto sobre el rendimiento académico. En todo caso, conviene acabar insistiendo en la necesidad de interpretar las anteriores conclusiones con cautela, dada la escasez y las limitaciones de la literatura sobre las que se fundamentan.

Tabla 3.  
**Relación entre liderazgo y rendimiento académico: conclusiones principales**

En sentido positivo	En sentido negativo
<ul style="list-style-type: none"> <li>• El liderazgo de los centros <b>afecta al rendimiento académico</b> a través de canales directos e indirectos.</li> <li>• Algunas <b>prácticas</b> de los líderes, relativas a la contratación y al mantenimiento de los mejores profesores, tienen un efecto positivo sobre el rendimiento de los alumnos.</li> <li>• La <b>inspección</b> de la actividad de liderazgo puede incrementar la efectividad de los líderes educativos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La <b>rotación</b> de los equipos directivos tiene un efecto negativo sobre el rendimiento de los centros, especialmente en entornos desfavorecidos.</li> </ul>

## Implicaciones para las políticas

La evidencia empírica apunta la existencia de una relación causal entre liderazgo y rendimiento académico. La mejora de la calidad de los líderes aparece, por tanto, como un objetivo relevante de política educativa. La selección inicial de los líderes –tal y como sucede con los profesores más efectivos– puede constituir, por tanto, un primer paso, con vistas sobre todo en el largo plazo. En todo caso, la evidencia indica que mejorar los procesos de selección no es la única posibilidad para mejorar la efectividad de los líderes educativos. Para empezar, parece señalar que los líderes más efectivos trascienden la función meramente gestora. Las funciones instructiva y transformacional de los líderes pueden tener también un papel positivo en la

mejora del rendimiento académico de los centros. Por otro lado, la actividad de inspección de la labor de los líderes, su evaluación, puede resultar útil para su orientación hacia el tipo de actividades que puedan potenciar su efectividad. Finalmente, los resultados de los trabajos revisados permiten afirmar que conviene minimizar la rotación de los equipos directivos, especialmente en los centros situados en entornos desfavorecidos en el ámbito socioeconómico.

Los resultados anteriores tienen implicaciones potenciales para el diseño de políticas educativas en el sistema educativo catalán. En primer lugar, dada la importancia de la calidad de los líderes, el establecimiento de criterios más estrictos para el ejercicio de dicha actividad puede suponer un filtro inicial. Este razonamiento parece alinearse con la literatura que analiza la calidad del profesorado, y que establece que la selección inicial de los maestros y profesores resulta relevante.

**Dada la importancia de la calidad de los líderes, el establecimiento de criterios más estrictos para el ejercicio de dicha actividad puede suponer un filtro inicial.**



Otra alternativa podría consistir en la creación de una especialidad, dentro de la carrera de magisterio, es decir, de una especialidad de dirección de centro con unos criterios de exigencia superiores, dado el carácter de *primus inter pares* de los miembros del equipo directivo.

Conviene en este punto realizar un apunte en relación con el debate existente acerca de la conveniencia de profesionalizar, mediante la creación de un cuerpo independiente, la función directiva de los centros. La evidencia empírica no permite pronunciarse al respecto, ni acerca de la superioridad de los modelos democráticos de liderazgo frente a modelos jerárquicos. Consecuentemente, tampoco permite pronunciarse acerca del efecto potencial de que los miembros del equipo directivo sean escogidos por el equipo docente.

Los resultados de los trabajos revisados sí parecen sugerir que, en todo caso, los directores efectivos trascienden su labor como gestores administrativos. Ello sugiere la necesidad de proporcionar formación a los líderes en aspectos distintos a los de la gestión. La inspección educativa puede tener aquí un papel relevante, orientando a los equipos directivos y pasando a formar, en cierta forma, un miembro más de dicho equipo.

**Convendría proporcionar formación a los líderes en aspectos distintos a los de la gestión. La inspección educativa puede tener aquí un papel relevante.**



Finalmente, la revisión presentada permite recomendar la introducción de medidas que reduzcan la rotación de los equipos directivos, dado su efecto negativo sobre el rendimiento de los centros. El hecho de que este efecto sea más acusado en los centros con menores niveles socioeconómicos implica la necesidad de establecer sistemas de incentivos en centros de dicho perfil, con el objetivo de atraer y retener a equipos directivos de calidad.

**Se recomienda la introducción de medidas que reduzcan la rotación de los equipos directivos, dado su efecto negativo sobre el rendimiento de los centros.**



## Bibliografía

- [1] Pont, B.; Nusche, D. y Moorman, H. (2008). "Improving School Leadership". Volume 1: *Policy and practice*. OCDE: París.
- [2] OCDE (2016). *School leadership for learning*. Insights from TALIS 2013. OCDE: París
- [3] Leithwood, K. y Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Philadelphia: Laboratory for Student Success, Temple University.
- [4] Robinson, V. (2007). "The impact of leadership on student outcomes: Making sense of the evidence". *The Leadership Challenge: Improving Learning in Schools*, 53.
- [5] Bush, T. y Glover, D. (2014). "School leadership models: What do we know?" *School Leadership & Management*, 34(5), 553-571.
- [6] Alegre, M.À. (2015). "Qué funciona en educación: la pregunta necesaria". *Qué funciona en educación*, 1, 1-14.
- [7] Chin, J. M. C. (2007). "Meta-analysis of transformational school leadership effects on school outcomes in Taiwan and the USA". *Asia Pacific Education Review*, 8(2), 166-177.
- [8] Hendriks, M. A. y Scheerens, J. (2013). "School leadership effects revisited: a review of empirical studies guided by indirect-effect models". *School leadership & management*, 33(4), 373-394.
- [9] Karadağ, E.; Bektaş, F.; Çoğaltay, N. y Yalçın, M. (2015). "The effect of educational leadership on students' achievement: a meta-analysis study". *Asia Pacific Education Review*, 16(1), 79-93.
- [10] Leithwood, K. y Sun, J. (2012). "The nature and effects of transformational school leadership: A meta-analytic review of unpublished research". *Educational Administration Quarterly*, 48(3), 387-423.
- [11] Robinson, V. M.; Lloyd, C. A. y Rowe, K. J. (2008). "The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types". *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.
- [12] Sun, J. y Leithwood, K. (2015). "Direction-setting school leadership practices: A meta-analytical review of evidence about their influence". *School Effectiveness and School Improvement*, 26(4), 499-523.
- [13] Waters, T. J. y Marzano, R. J. (2006). *School District Leadership That Works: The Effect of Superintendent Leadership on Student Achievement. A Working Paper*. Colorado: Mid-Continent Research for Education and Learning (McREL).
- [14] Waters, T.; Marzano, R.J. y McNulty, B. (2003). *Balanced Leadership: What 30 Years of Research Tells Us about the Effect of Leadership on Student Achievement. A Working Paper*. Colorado: Mid-Continent Research for Education and Learning (McREL).
- [15] Witziers, B.; Bosker, R. J. y Krüger, M. L. (2003). "Educational leadership and student achievement: The elusive search for an association". *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 398-425.
- [16] Cohen, J. (1988) *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2ª ed.). Hillsdale: New Jersey: Erlbaum.
- [17] Coelli, M. y Green, D. A. (2012). "Leadership effects: School principals and student outcomes". *Economics of Education Review*, 31(1), 92-109.
- [18] Allen, R. y Burgess, S. (2012). "How should we treat under-performing schools?: a regression discontinuity analysis of school inspections in England". Bristol: CMPO, Universidad de Bristol. Working Paper núm. 12/287.
- [19] Béteille, T.; Kalogrides, D. y Loeb, S. (2012). "Stepping stones: Principal career paths and school outcomes". *Social Science Research*, 41(4), 904-919.
- [20] Clark, D.; Martorell, P. y Rockoff, J. (2009). "School Principals and School Performance". *National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research Working Paper*, 38.
- [21] Branch, G. F.; Hanushek, E. A. y Rivkin, S. G. (2012). "Estimating the effect of leaders on public sector productivity: The case of school principals". *National Bureau of Economic Research*, 17.803.
- [22] Dhuey, E. y Smith, J. (2014). "How important are school principals in the production of student achievement?" *Canadian Journal of Economics/Revue canadienne d'économique*, 47(2), 634-663.
- [23] Fryer, R. G. (2014). "Injecting charter school best practices into traditional public schools: Evidence from field experiments". *The Quarterly Journal of Economics*, 129(3), 1355-1407.
- [24] Fryer, R. G. (2017). "Management and Student Achievement: Evidence from a Randomized Field Experiment". Universidad de Harvard. Working Paper núm. 23, p. 437.
- [25] Grissom, J. A.; Kalogrides, D. y Loeb, S. (2015). "Using student test scores to measure principal performance". *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 37(1), 3-28.



- 
- [26] Heck, R.H. y Hallinger, P. (2014). "Modeling the longitudinal effects of school leadership on teaching and learning". *Journal of Educational Administration*, 52(5), 653-681.
- [27] Jacob, R.; Goddard, R.; Kim, M.; Miller, R. y Goddard, Y. (2015). "Exploring the causal impact of the McREL Balanced Leadership Program on leadership, principal efficacy, instructional climate, educator turnover, and student achievement". *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 37(3), 314-332.
- [28] Miller, A. (2009). *Principal turnover, student achievement and teacher retention*. Princeton University: NJ.

Primera edición: noviembre de 2017  
© Fundació Jaume Bofill, Ivàlua, 2017  
[fbofill@fbofill.cat](mailto:fbofill@fbofill.cat), [info@ivalua.cat](mailto:info@ivalua.cat)  
[www.ivalua.cat](http://www.ivalua.cat)  
[www.fbofill.cat](http://www.fbofill.cat)

Autores: Álvaro Choi y María Gil  
Edición: Bonalletra Alcompàs  
Coordinación editorial: Anna Sadurní  
Responsable de proyectos internacionales: Valtencir Mendes  
Diseño y maquetación: Enric Jardí  
ISBN: 978-84-947888-0-2

Esta obra está sujeta a la licencia Creative Commons de **Reconocimiento-No Comercial-SinObraDerivada (by-nc-nd)**. Se permite la reproducción, distribución y comunicación pública de la obra siempre que se reconozca su autoría. No se permite el uso comercial de la obra ni la generación de obras derivadas.

