

# BORDÓN

## Revista de Pedagogía



Volumen 70  
Número, 1  
2018

**SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA**

# UNA APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE LIDERAZGO PARA EL APRENDIZAJE. EL QUÉ, QUIÉN, CÓMO Y DÓNDE DEL LIDERAZGO PARA EL APRENDIZAJE

*An approach to the concept of leadership for learning. What, who, how and where of the leadership for learning*

CRISTINA MORAL  
Universidad de Granada

DOI: 10.13042/Bordon.2018.53235

Fecha de recepción: 02/11/2016 • Fecha de aceptación: 16/10/2017

Autora de contacto / Corresponding Author: Cristina Moral. E-mail: cmoral@ugr.es

---

**INTRODUCCIÓN.** La mejora de los resultados del aprendizaje es un desafío de los centros escolares ante los movimientos de estandarización y de rendición de cuentas que están presentes en la actualidad. Los modelos de liderazgo transformacional se han mostrado ineficaces para resolver estas cuestiones; por esta razón, el movimiento de liderazgo instruccional se ha reactivado y los modelos de liderazgo académico vuelven a ser considerados instrumentos clave para alcanzar los estándares y los objetivos de aprendizaje demandados a nivel internacional. Pero hay que tener presente que el modelo de liderazgo instruccional que estaba de moda en los años 1980 se ha transformado en un modelo de liderazgo más potente que ahora se denomina “liderazgo para el aprendizaje”. Este modelo se fundamenta en propuestas de liderazgo colaborativas y distribuidas que enriquecen y superan al modelo de liderazgo instruccional tradicional. **MÉTODO.** El artículo realiza una aproximación al liderazgo para el aprendizaje, identificando sus raíces y aclarando sus fundamentos, con el propósito de delimitar claramente su significado y propiciar una reflexión sobre este modelo de liderazgo. **RESULTADOS.** La reflexión se dirige finalmente a facilitar un conocimiento más profundo sobre el modelo de liderazgo para el aprendizaje, aclarando cómo, dónde y quién lleva a cabo este modelo de liderazgo. **DISCUSIÓN.** Como conclusión e implicación se reclama una profesionalización de los directores en la línea de liderazgo para el aprendizaje expuesta en el artículo, que a diferencia de un liderazgo instruccional directivo y solitario se concibe como un modelo colaborativo y sustentado en procesos de liderazgo distribuido.

**Palabras clave:** *Liderazgo para el aprendizaje, Liderazgo instruccional, Liderazgo pedagógico, Liderazgo escolar.*

---

## Introducción

Los planteamientos educativos actuales, influenciados por los movimientos de estandarización y de rendición de cuentas (Leithwood, 2001), sitúan el centro de atención en la mejora de los resultados del aprendizaje de los alumnos (OCDE Secretariat, 2013). Esto lleva asociado el plantear la figura del director escolar desde una perspectiva focalizada en el aprendizaje y en el diseño de experiencias de aprendizaje significativas. Términos como “liderazgo instruccional” (Hallinger y Murphy, 1985; Hallinger y Wang, 2015), “liderazgo para el aprendizaje” (Hallinger, 2009), “liderazgo focalizado en el aprendizaje” (Knapp, 2014), “liderazgo centrado en el aprendizaje” (Southworth, 2003), “liderazgo de aprendizaje” (“*Learning leadership*”) (OCDE Secretariat, 2013; Spillane, 2013), “liderazgo pedagógico” (Sergiovanni, 1998; González, 2013; Bolívar, 2013) aparecen en escena cuando se busca conseguir elevar el logro de los estudiantes y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en los centros escolares.

Estas perspectivas están muy unidas a la idea de un liderazgo instruccional, un liderazgo instruccional que ha ido evolucionando a lo largo del tiempo, enriqueciéndose con las distintas aportaciones que la investigación sobre liderazgo educacional ha ido realizando. Por este motivo, Knapp (2014) considera que el liderazgo instruccional actual es algo más que la imagen convencional de liderazgo establecida sobre un modelo de liderazgo heroico-directivo y se plantea desde un enfoque mucho más potente llamado “liderazgo para el aprendizaje” (Hallinger, 2009).

En el contexto español encontramos algunos autores que hacen referencia al concepto “liderazgo para el aprendizaje”, asociándolo al concepto “liderazgo pedagógico”, como se puede apreciar en los trabajos de Bolívar (2010, 2013, 2015), Bolívar, López-Yáñez y Murillo (2013), Murillo y Hernández-Castilla (2015) o González (2013). En estos trabajos se realiza una

delimitación explícita de lo que significa este modelo de liderazgo para el aprendizaje.

Pero este concepto ofrece una gran complejidad, ya que puede ser analizado desde distintos puntos de vista y desde diferentes perspectivas. Por este motivo, el propósito del artículo reside en seguir profundizando en el concepto de “liderazgo para el aprendizaje”, al igual que han hecho los autores citados anteriormente, aclarando sus raíces y profundizando en el cómo, quién y dónde del liderazgo para el aprendizaje. Para ello se realiza un análisis del concepto “liderazgo para el aprendizaje”, desde sus raíces de liderazgo instruccional hasta sus formas actuales de liderazgo colaborativo (Hallinger y Heck, 2010) o liderazgo instruccional compartido (Marks y Printy, 2003), estableciendo una diferenciación clara en relación a las distintas posibilidades de llevarlo a la práctica.

Se proporciona así una base sólida para considerar las implicaciones que conlleva la aplicación de este modelo de liderazgo a nuestra realidad educativa, teniendo presente que es un modelo de liderazgo poco utilizado en nuestro contexto (Moral y Amores, 2014; Moral, Amores y Ritacco, 2016; Murillo y Hernández-Castilla, 2015). De todas formas, ahora se abre paso ante las demandas actuales de mejora de los resultados del aprendizaje; un modelo de liderazgo que, como Hallinger y Wang (2015) afirman, “antes se veía como una opción, ahora se plantea como una necesidad” (p. 30).

## ¿Qué es “liderazgo para el aprendizaje”?

El término liderazgo para el aprendizaje es un término construido a partir del concepto de liderazgo instruccional y liderazgo transformacional, por este motivo conviene comenzar haciendo una diferenciación entre estos dos tipos de liderazgo para poder entender claramente su significado.

Según Hallinger (2009) y Hallinger y Wang (2015), el liderazgo instruccional surgió en los años cincuenta en USA y fue el paradigma más famoso dentro del liderazgo escolar en la década de los ochenta, hasta que fue relegado a un segundo plano por el movimiento de liderazgo transformacional nacido en la década de los años noventa (Leithwood, 1994). El liderazgo instruccional centra su atención en la relación de influencia directa que los líderes ejercen para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En contraste, la orientación transformacional centra su interés en los procesos por medio de los cuales el líder motiva a sus seguidores a través de un compromiso con un sistema de valores que finalmente repercute en la mejora de los resultados académicos de los alumnos (Nguni, Slegers y Denessen. 2006; Bush, 2015). Para Shatzer, Caldarella, Hallan y Brown (2013) la teoría transformacional tiene un enfoque distribuido y plantea una aproximación de liderazgo de “abajo hacia arriba”, mientras que el enfoque instruccional es más directivo y su aproximación se plantea desde “arriba hacia abajo”. El liderazgo transformacional crea una visión común a partir de un consenso entre el profesorado, por el contrario, el liderazgo instruccional construye una visión del centro junto con un sistema de metas y objetivos, y tiende a dirigir y recompensar al profesorado para que comparta esta visión. El líder instruccional tiende a focalizar su atención en el currículum, mientras que los líderes transformacionales centran su atención en generar una cultura de apoyo para la mejora del centro en general.

El liderazgo instruccional fue rechazado en los años noventa debido a las críticas y escepticismo que recaían sobre él, especialmente porque se comprobó que los directores estaban faltos de capacidades para un liderazgo instruccional y no podían ejercerlo de forma solitaria sino distribuida (Bush, 2015). El liderazgo distribuido tomó relevancia como alternativa a las fórmulas de liderazgo heroicas rechazadas por su ineficacia (Yulk, 1999; Gronn, 2000), y se

planteó como modelo alternativo para sostener los procesos de innovación escolares (López-Yáñez y Lavié, 2010). Además, ante estas críticas, el liderazgo transformacional se vendió como el modelo ideal de liderazgo para los directores interesados en mejorar los resultados de aprendizaje de sus alumnos (Shatzer *et al.*, 2013).

Pero recientemente se ha demostrado que no existe relación estrecha entre liderazgo transformacional y resultados académicos (Robinson, Lloyd y Rowe, 2008; Marks y Printy, 2003). El declive del liderazgo transformacional comenzó a ser patente y esa visión que deslumbraba en relación a las posibilidades de un liderazgo transformacional quedó en entredicho (López-Yáñez, 2012).

Para Hallinger (2019; 2011), el liderazgo transformacional no está centrado en los procesos de enseñanza- aprendizaje como lo está el liderazgo instruccional y, por este motivo, no tiene un efecto tan directo como lo puede tener el liderazgo instruccional en la mejora de los resultados de aprendizaje. El liderazgo instruccional sí tiene un efecto directo en los resultados académicos, como lo demuestran las investigaciones de Hallinger y Heck (1996), Marks y Printy (2003) o Robinson *et al.* (2008).

Para Hallinger (2009), el movimiento de liderazgo instruccional se ha transformado o “reencarnado” en la actualidad en un nuevo término llamado “liderazgo para el aprendizaje” y se considera el nuevo paradigma del siglo XXI. El concepto original de liderazgo instruccional se ha renovado con una serie de valores y estrategias añadidas, en concreto ha modificado el *cómo*, el *dónde* y el *quién* del liderazgo instruccional.

### **El cómo del liderazgo para el aprendizaje. Distintos modelos explicativos**

Ante las críticas recibidas, tanto en el modelo de liderazgo instruccional como el transformacional,

el modelo de liderazgo para el aprendizaje actual pretende salvar las cuestiones sin resolver de los modelos de liderazgo instruccional y transformacional. Para ello adopta distintas fórmulas o modelos explicativos, entre los que podemos destacar los de Hallinger y Murphy (1985), Robinson *et al.* (2008), Knapp (2014) en Estados Unidos; Hopkins (2003), Leithwood, *et al.* (2006), Day *et al.* (2011) en Inglaterra, o en el contexto español el modelo de “liderazgo pedagógico” de Bolívar (2010) y Sánchez (2013). Todos ellos tienen el mismo propósito dirigido a la mejora de los resultados del aprendizaje, incluso tienen elementos comunes, pero cada uno de ellos adopta una postura particular o prioriza unos elementos sobre otros, dando lugar a diferentes modelos.

En primer lugar, podríamos considerar el modelo liderazgo instruccional propuesto por Hallinger y Murphy (1985), modelo que se mantiene en publicaciones más recientes como Hallinger (2009) o Hallinger y Wang (2015). El modelo parte de la idea de la importancia de la *gestión instruccional* y centra la atención en las actividades del director relacionadas con la instrucción. El modelo abarca las siguientes funciones:

- *Definir la misión de la escuela:* incluye las funciones de establecer unas metas escolares claras para la mejora de los resultados académicos y comunicar las metas escolares al personal de la escuela.
- *Gestionar el programa instruccional:* incluye supervisar y evaluar la instrucción, coordinar el currículum y controlar el progreso de los alumnos.
- *Promover un clima propicio para el aprendizaje:* integra las funciones de proteger el tiempo instruccional, promover un poderoso desarrollo profesional, mantener una alta visibilidad y promover incentivos a los profesores.

La propuesta de Robinson *et al.* (2008), parecida a la de Hallinger y Murphy (1985), se compone

de las siguientes funciones: establecer metas y expectativas, proporcionar recursos estratégicamente para producir una buena enseñanza, planificar, coordinar y evaluar la enseñanza y el currículum y, finalmente, promover el aprendizaje y el desarrollo de los profesores, asegurando un ambiente ordenado y de apoyo para el aprendizaje.

Las dimensiones trabajadas por Leithwood *et al.* (2006): establecer direcciones, desarrollar a la gente, refinar y alinear la organización, y mejorar el programa de enseñanza y aprendizaje son la base del modelo de liderazgo dirigido a la mejora del logro de los estudiantes que Day *et al.* (2011) desarrollan de la siguiente forma:

1. *Establecer direcciones:*
  - Definir la visión y los propósitos de la escuela.
  - Definir las metas.
  - Establecer unas expectativas de alta ejecución.
2. *Desarrollar a la gente:*
  - Mejorar la calidad del profesorado.
  - Proporcionar un apoyo individualizado y una consideración individualizada.
  - Proporcionar una comprensión y un apoyo emocional.
  - Proporcionar una estimulación y motivación intelectual.
  - Proporcionar modelamiento de la práctica.
3. *Refinar y alinear la organización:*
  - Construir una cultura colaborativa.
  - Rediseñar las estructuras organizativas, redefinir los roles y las responsabilidades para facilitar un liderazgo distribuido.
  - Implicar a los alumnos.
  - Construir relaciones con la comunidad escolar.
  - Construir relaciones fuera de la comunidad escolar.
  - Implicar a los padres y apoyar a las familias.
  - Trabajar con otras escuelas.

4. Mejorar el programa de enseñanza y aprendizaje:

- Dotar de personal adecuado.
- Proporcionar apoyo al profesorado.
- Evitar las distracciones del profesorado en relación a su trabajo.
- Controlar la actividad de la escuela.
- Mejorar las condiciones físicas para la enseñanza y el aprendizaje.
- Desarrollar altas expectativas.
- Desarrollar una política consistente de dirección de la conducta de los alumnos.
- Mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje: refinar y extender las aproximaciones pedagógicas.
- Usar los datos y las observaciones del logro de los estudiantes.
- Rediseñar y enriquecer el currículum.
- Focalizarse en el logro y los resultados de los estudiantes a través del uso de datos recogidos mediante pruebas y observaciones.

Acompañado todas estas prácticas Day *et al.* (2011) destaca que un liderazgo exitoso debe venir acompañado de una democracia organizacional, un alto grado de *confianza* y una *progresiva distribución del liderazgo*.

De igual manera, Hopkins (2003), alejado de un liderazgo heroico, plantea un modelo de liderazgo instruccional basado en las siguientes funciones a llevar a cabo por los líderes escolares:

- *Definir los valores y el propósito de la escuela.* Construir valores inclusivos y un fuerte propósito moral, definido como conseguir que tanto alumnos con altos y bajos niveles de logro consigan alcanzar los estándares de aprendizaje y mejorar sus resultados académicos.
- *Mejorar del programa instruccional.* Prestar atención a las cuestiones relativas a la mejora de las habilidades, las relaciones y los modelos de enseñanza.

- *Construir una comunidad profesional de aprendizaje.* Generar grupos de trabajo entre el profesorado dedicados a la indagación sobre la práctica, con el propósito de promover un cambio interno en el centro escolar para la mejora de los resultados de aprendizaje.

En España encontramos el modelo *liderazgo pedagógico* asociado al modelo de *liderazgo para el aprendizaje* en autores como Bolívar (2010, 2013), Bolívar, López-Yáñez y Murillo (2013), González (2013), Murillo y Hernández-Castilla (2015). Sergiovanni (1998) define el *liderazgo pedagógico* como el liderazgo dirigido a mejorar la capacidad del centro para el desarrollo del capital social y académico de los estudiantes y para el desarrollo del capital intelectual y profesional de los profesores, sin buscar un incremento del valor material, sino un incremento del capital humano. Para Bolívar (2010), el modelo de liderazgo para el aprendizaje, asociado al modelo de liderazgo pedagógico, se apoya en los siguientes elementos:

- Establecer una dirección (visión, expectativas, metas del grupo): establecer una visión clara y un sentido de escuela, desarrollar una comprensión compartida y una misión común focalizada en el progreso de los alumnos.
- Desarrollar al personal: potenciar capacidades de los miembros de la organización para alcanzar las metas previstas.
- Rediseñar la organización: establecer condiciones de trabajo que posibiliten al personal un desarrollo de sus motivaciones y capacidades, construir una cultura colaborativa, facilitar el trabajo del profesorado y el cambio en la cultura escolar, así como gestionar el entorno.
- Gestionar los programas de enseñanza y aprendizaje: supervisar y evaluar la enseñanza, coordinar el currículum, proveer los recursos necesarios y seguir el progreso de los alumnos.

En la misma línea, González (2013) establece que el modelo de *liderazgo pedagógico* se apoya en las siguientes funciones:

- *El establecimiento de una dirección y metas del centro escolar*: construir una visión común consensuada no impuesta (visionaria) que garantice el desarrollo intelectual personal y social de los alumnos.
- *Asegurar la coherencia y coordinación del currículum y la enseñanza y un adecuado clima de aprendizaje*: planificar, coordinar y evaluar la enseñanza y el currículum, y cuidar el clima escolar pues sobre él se sustenta la mejora de los resultados de aprendizaje.
- *Mejorar la capacidad docente y las relaciones profesionales*: promover la coordinación y la colaboración, un liderazgo distribuido y una comunidad profesional de aprendizaje.
- *Cultivar la implicación de los padres y conexión con el entorno*: llegar a los padres para implicarlos en el centro.

Estos son los distintos modelos de liderazgo dirigidos a la mejora de los resultados del aprendizaje encontrados en la literatura sobre liderazgo para el aprendizaje. En ellos se pueden apreciar líneas más o menos transformacionales o más o menos instruccionales, líneas dirigidas a desarrollar la capacidad de mejora del centro en general, así como la capacidad académica del centro en particular.

### **El dónde del liderazgo para el aprendizaje. Variable contextual y liderazgo**

Numerosas investigaciones han verificado la existencia de una serie de prácticas de liderazgo centrales o básicas que todos los directores exitosos utilizan (Day *et al.*, 2011; Day y Leithwood, 2007; Day y Gurr, 2014), reflejadas en los distintos modelos expuestos anteriormente. Pero estos

mismos autores consideran que un liderazgo efectivo debe ser contextual (Day *et al.*, 2011, Day y Gurr, 2014; Hallinger, 2009; Hallinger y Wang, 2015). Esta forma de concebir el liderazgo se apoya en la teoría de *liderazgo contingente*, lo cual implica que las conductas que definen el liderazgo no pueden reducirse a una lista de disposiciones, estrategias o conductas para ser aplicadas de manera generalizada, pues el liderazgo tiene un carácter dinámico.

La teoría de *liderazgo contingente* parte del supuesto de que los líderes escolares actúan adaptándose a las demandas del contexto (tipo de comunidad, estructura organizacional, etc.). Además, desde esta teoría se descubre que el liderazgo debe ser considerado un proceso de *mutua influencia* (Leithwood y Jantzi, 1999; Hallinger, 2005), es decir, el director da una respuesta adaptada a las características contextuales de los centros en función de sus condiciones cambiantes, pero también el contexto cambia al director. Por estas razones, el liderazgo no se concibe como un camino de una sola dirección sino de doble dirección (Leithwood y Jantzi, 1999).

Partiendo de estos supuestos, se llega a concluir que los diferentes estilos de liderazgo pueden ser efectivos o no dependiendo del contexto donde se apliquen (Heck y Hallinger, 2009; Hallinger, 2009). De todas formas, como señala Hallinger (2011), los políticos ignoran el impacto del contexto cuando ellos hacen o construyen sus nuevas políticas y programas basándose en “listas lógicas” de rasgos de liderazgo o fórmulas de liderazgo bajo el mito de “talla única” criticado por Hopkins (2013), que lleva asociado todo tipo de fracasos al intentar trasladar un modelo único a cualquier contexto sin considerar los factores contextuales donde se intenta aplicar.

No existe un único estilo del liderazgo que sea adecuado a través de todos los contextos escolares, por tanto, no son aconsejables las prescripciones o decretos. Además, según Day *et al.* (2010, 2011) el liderazgo exitoso progresa en

fases y en capas (*layered leadership*) (Day *et al.*, 2010; Day *et al.*, 2011) que se suceden en el tiempo y en las que los directores van adoptando distintas actuaciones adaptándose a las circunstancias. Para pasar de una fase a otra se apoyan en la anterior fase que debe estar previamente consolidada, progresando así en un sistema de capas.

El planteamiento de liderazgo en capas y fases refleja las distintas etapas en las que los centros pasan en su camino hacia la mejora y los distintos estilos y prácticas de liderazgo que son efectivas en este viaje hacia la mejora (Fullan, 2002). El tipo de liderazgo que es sostenido para una cierta etapa del viaje puede comenzar a estar limitado, e incluso ser contraproducente para el desarrollo de la escuela. Por ejemplo en las “*escuelas en riesgo*” puede ser inicialmente requerido un fuerte liderazgo de arriba abajo, una aproximación muy focalizada en la mejora instruccional y un liderazgo menos distribuido, que las escuelas de contextos menos desafiantes y con menor riesgo (Day y Gurr, 2014). Por tanto, aunque existe una serie de prácticas de liderazgo que utilizan casi todos los líderes exitosos, estas prácticas son el punto de partida para la acción del liderazgo y no el fin. El fin es la sostenibilidad de los procesos que promueven la mejora del aprendizaje, que deben identificarse en *un contexto*, no en general (Day *et al.*, 2011).

### **El quién del liderazgo para el aprendizaje. Protagonistas y agentes de cambio**

En un primer momento el liderazgo instruccional fue concebido para ser llevado a cabo por el director escolar (Hallinger y Murphy, 1985), sin pensar que pudiese ser compartido o distribuido. Pero las investigaciones sobre la escuela efectiva mostraron la incapacidad de los directores para llevar a cabo este rol directivo/instruccional desde un planteamiento heroico y burocrático (Yulk, 1999). El liderazgo

adoptó entonces la fórmula de concebir al director como el encargado de crear una cultura propicia para el fomento del aprendizaje y el logro de las metas académicas, alejado de las tareas supervisoras del currículum (Leithwood y Jantzi, 1999; Leithwood, 1994). Pero incluso, desde esta perspectiva más transformacional y menos directiva (Leithwood, 1994), los resultados no llegaron ser efectivos (Robinson *et al.*, 2008).

Todo este proceso ha llevado finalmente a acabar, definitivamente, con la idea de que los directores puedan proporcionar la base para el cambio por ellos mismos, es decir, asociando la imagen de liderazgo en la escuela a una sola persona. Por esta razón, ahora, cuando nos preguntamos por ¿quién debe llevar a cabo las prácticas de liderazgo para la mejora del aprendizaje en los centros?, Day *et al.* (2011) responden que los directores, pero también los profesores, los padres, equipos de profesores, los directores de departamento, los alumnos, etc., en una línea compartida y distribuida de liderazgo, aunque el director no pierde la centralidad de su figura en todo el proceso de mejora y cambio de la escuela (Fullan, 2002; López-Yáñez y Lavié, 2010).

Al director se le concibe como un profesional dirigido a profundizar en los temas de currículum y la instrucción, sin miedo a trabajar directamente con los profesores para la mejora de los procesos de enseñanza y el aprendizaje, con una mezcla de elementos personales y técnicos (Hallinger, 2009; Southworth, 2003; Day *et al.*, 2011).

Respecto a los rasgos personales y valores que caracterizan a los directores que mantienen un estilo de liderazgo dirigido a la mejora de los resultados en el aprendizaje, cabe destacar los siguientes: tener una visión y unas creencias enfocadas al logro académico y al desarrollo social de los alumnos, plantear su actuación como un servicio a la comunidad, buscar una igualdad de condiciones en el aprendizaje, implicarse en las problemáticas reales de aprendizaje de los centros y poseer un profundo conocimiento del currículum y la instrucción



(Hallinger, 2009, 2011). Sus valores son auto-disciplina, integridad, justicia, cuidado, respeto mutuo, riesgo, interdependencia, accesibilidad, empatía, escucha, firmeza y flexibilidad (Day *et al.*, 2011).

Respecto a su vertiente técnica, tal y como es concebido por Bolívar (2013), el director es la cabeza del proceso, cuya función principal debe ser dirigir y liderar el proyecto educativo del centro. Desde esta perspectiva, la dirección es la principal fuente de liderazgo de un centro, pero no desde un modelo heroico-burocrático en cúspide agotado por su ineficacia (Bolívar, 2013), sino en un modelo de liderazgo compartido dirigido a un proyecto conjunto de acción (González, 2013). Los líderes instruccionales actuales tienen un sólido fundamento “colaborativo” (Hallinger y Heck, 2010) o “distribuido” (Spillane, Halverson y Diamond, 2004; López-Yáñez y Lavié, 2010; Bolívar, López-Yáñez y Murillo, 2013) y funcionan a través de *equipos de liderazgo instruccional* (Knapp, 2014).

El director no supervisa la práctica de la enseñanza del profesorado pero sí concentra su atención en la interacción del día a día entre los profesores, utilizando estrategias como la conversación instruccional, el escalonamiento y la motivación directa a los profesores para que se impliquen en el análisis y mejora de su propia práctica (Knapp y Portin, 2014). De esta forma se concibe el liderazgo instruccional como un proceso que adopta una visión colectiva del liderazgo, donde tienen cabida las *comunidades profesionales de aprendizaje* (Harris y Jones, 2011) y los *equipos de liderazgo instruccional* (Knapp y Portin, 2014). El fundamento de este planteamiento es el trabajo en colaboración y la consideración de que el liderazgo es una propiedad organizacional dirigida a la mejora de la escuela y hacia su cambio sostenible que requiere la participación de todo el personal del centro (Fullan 2002; Hallinger y Heck, 2010; López-Yáñez y Lavié, 2010). El director no es considerado el líder instruccional pero sí es considerado el “líder de

los líderes instruccionales” (Glickman, 1989; 6), por tanto, no se resta importancia a la figura del director como centro dinamizador de la capacidad académica del centro, pero se matiza su figura desde la imagen de un liderazgo de tipo “híbrido” que propone Groom (2008).

La esperanza está puesta en un liderazgo colaborativo (Hallinger y Heck, 2010, o un liderazgo instruccional compartido (Marks y Printy, 2003), un modelo de liderazgo con matices distribuidos (Spillane, *et al.*, 2004; López-Yáñez y Lavié, 2010; Harris, 2003), basado en equipos de liderazgo instruccional (Knapp, 2014) o comunidades profesionales de aprendizaje (Harris y Jones, 2012). Para Harris (2010), el trabajo mediante equipos y comunidades profesionales de aprendizaje es la única alternativa verdaderamente capaz de transformar la escuela. Los modelos colaborativos y distribuidos conseguirán extender el liderazgo en la organización y finalmente impactar en la capacidad académica de la escuela, a través de un diálogo abierto entre el director y los profesores del centro y una toma de decisiones compartida sobre las cuestiones relativas a los procesos de enseñanza-aprendizaje (Harris, 2010).

## **Conclusiones e implicaciones. Liderazgo pedagógico o didáctico**

En nuestro contexto español no es habitual hablar de liderazgo instruccional pero sí hablar de liderazgo pedagógico (Bolívar, 2010, 2013; González, 2013), al que se asocia el concepto de liderazgo para el aprendizaje y se considera la faceta esencial del trabajo del director (Bolívar, 2010).

El liderazgo pedagógico ha surgido como una fuerte alternativa a la forma de liderazgo administrativo-burocrático (Bolívar, 2013), así como al liderazgo visionario y empresarial (Sergiovanni, 1998). La imagen de un director instruccional, supervisor del currículum y controlador del progreso del aprendizaje de los alumnos nunca ha calado en el contexto español. Por el

contrario, el modelo de liderazgo pedagógico de contexto nórdico y anglosajón (Moss, 2013) sí ha sido considerado un modelo atractivo para potenciar la mejora del aprendizaje (Bolívar, 2013). El director en este modelo de liderazgo pedagógico no guía directamente la práctica profesional de los profesores, sino que fomenta un liderazgo compartido, colaborativo, orientado a procesos y dirigido a la construcción de proyectos colaborativos de centro basados en comunidades profesionales de aprendizaje (Salo, Nylund y Stjernstrom, 2015; Bolívar, 2013; González, 2013).

Pero aunque este modelo sea aceptado, tanto en nuestro contexto como a nivel internacional, algunas investigaciones han destacado las dificultades para llevar a cabo un liderazgo pedagógico en los centros de educación secundaria españoles (Moral y Amores, 2014; Moral, Amores y Ritacco, 2016; Murillo y Hernández-Castilla, 2015), e investigaciones como la de Timperley (2006) muestran cómo los directores están poco orientados hacia las cuestiones de enseñanza-aprendizaje, e incluso faltos de vocabulario relacionado con la enseñanza, así como no tienen una dirección explícita de hacia dónde se dirigen en relación a las cuestiones instruccionales (Salo *et al.*, 2015).

Bolívar (2013) considera la necesidad de insistir en un liderazgo pedagógico y un liderazgo transformativo que desarrolle el centro como organización, pues lo considera la única alternativa adecuada para la mejora de los resultados de aprendizaje de los centros. Si esto no se produce, el anhelado cambio y mejora de la escuela no llegará.

Para que no ocurra lo que dice Bolívar (2013), sino para hacer verdad que los resultados de los alumnos pueden mejorar, habría que tener en cuenta el planteamiento de liderazgo para el aprendizaje desarrollado en este artículo, un planteamiento que pone el centro de atención en el aprendizaje, pero también en el diseño y desarrollo de la enseñanza.

Hay que fijar el foco de atención en el aprendizaje, la enseñanza y en el proceso instruccional necesario para conseguir un buen aprendizaje, pues no se consigue el aprendizaje sin tener un buenos diseños didácticos y sin haber diseñado buenas experiencias de aprendizaje significativas para los alumnos (Wiggins y Mctighe, 2005). Es cierto que la palabra instrucción en nuestro contexto “suena mal”, se asocia a una “instrucción militar” de la que el ámbito educativo quiere huir. Pero, adaptando el mensaje de liderazgo enfocado al aprendizaje a nuestro contexto, es necesario utilizar esta línea de liderazgo instruccional compartido (Hallinger y Heck, 2010; Knapp, 2014; Marks y Printy, 2003), quitándole todas las connotaciones negativas que pueda acarrear el término.

La idea de un *liderazgo didáctico* ha sido destacada por la investigación de Salo *et al.* (2015), en la que se hace una reflexión sobre el concepto de liderazgo instruccional dentro del contexto nórdico, para llamar la atención sobre la necesidad de corregir la falta de interés y de atención de los directivos en relación a cuestiones instruccionales. Adoptar el enfoque de Salo *et al.* (2015) y dirigirse a plantear un liderazgo didáctico, requiere entender el liderazgo instruccional desde una postura más flexible que no provoque clasificaciones tan drásticas como las que destaca Moss (2013), catalogando el sistema educativo nórdico como un sistema progresista, democrático e integrador, y el sistema educativo americano de eficiente y taylorista.

Sin entrar en este debate, más encajado en un debate curricular que requeriría una discusión que se sale de nuestro tema, utilizar el planteamiento tan radical que expone Moss (2013), parece ser que no es muy productivo. Un liderazgo que busque establecer una programación relacionada con un sistema de objetivos bien marcados no obsta para que el diseño se gestione desde una perspectiva democrática y se consiga elaborar un diseño curricular personalizado basado en actividades enriquecedoras y atractivas para la diversidad de alumnos que acceden a los

centros escolares (Darling-Hamond y Bransford, 2005; Wiggins y Mctighe, 2005; Hopkins, 2007; Muijs y Reynolds, 2005). No se trata de tener que optar por alguna de estas dos opciones que se venden como posturas extremas e incompatibles. Debemos situarnos en el centro del aprendizaje, sin ninguna connotación asociada, buscando el procedimiento más efectivo para conseguir mejorar los resultados de aprendizaje de los alumnos, dentro de un contexto de ciudadanía activa y democrática (Bolívar, 2007; Martínez Rodríguez, 2005).

Pero, habría que considerar finalmente que, aunque este planteamiento de liderazgo para el aprendizaje sea realmente atractivo para llevarlo a la práctica, algunas investigaciones demuestran que los directores españoles están inmersos en un contexto poco facilitador de sus tareas de liderazgo focalizado en la mejora de los resultados del aprendizaje. Su actividad reside básicamente en la ejecución de tareas burocráticas y la resolución de problemas administrativos y de conflictos entre los alumnos, pero no dedican tiempo suficiente a tareas encaminadas al liderazgo pedagógico (Moral y Amores, 2014; Moral, Amores y Ritacco, 2016; Murillo y Hernández-Castilla, 2015). Las tareas relacionadas con el rol encaminado a la mejora de los resultados del aprendizaje en directores de escuelas de educación secundaria, les genera nerviosismo y estrés, pues no dominan los elementos relacionados con programaciones didácticas, competencias, estándares de aprendizaje, innovación curricular, etc.; también se sienten inseguros en las relaciones con el profesorado y su desarrollo profesional (Moral y Amores, 2014). Estos dos elementos son clave para ejercitar un liderazgo para el aprendizaje y alcanzar un liderazgo distribuido, pero los directores sienten estrés precisamente en las tareas que requieren la confianza del profesorado. Aunque es cierto que la investigación también destaca la importancia de las tareas administrativas y de gestión como tareas necesarias para conseguir un liderazgo efectivo, el director no debe dedicarse de manera exclusiva a la gestión

burocrática, por tanto, no puede imperar un estilo de liderazgo administrativo de mero mantenimiento rutinario del sistema para la rendición de cuentas externa (Moral, Amores y Ritacco, 2016).

Tendríamos que preguntarnos hasta qué punto las tareas que la Administración Educativa asigna al director de los centros escolares fomentan un liderazgo para el aprendizaje o no, hasta qué punto la formación que reciben los líderes escolares les permite ejercer las tareas de liderazgo para el aprendizaje o no. El informe TALIS-2013 (OCDE, 2016) indica que aproximadamente solo el 50% de los directores de los centros de educación secundaria españoles se dedican a las tareas relacionadas con el liderazgo instruccional.

Por todo esto, como conclusión e implicación del trabajo, se reclama, al igual que Timperley (2006), una profesionalización de los directores en la línea de liderazgo para el aprendizaje expuesta en el artículo, en una línea de liderazgo instruccional compartido que, a diferencia de la noción de liderazgo instruccional tradicional, se concibe como un concepto inclusivo y compatible con el empoderamiento de los profesores.

El director abandona su matiz de *inspector* de las competencias de los profesores para adoptar una fórmula de facilitador-guía, promotor del cambio y de la distribución del liderazgo. De esta forma, la clave estará en promover dentro de los centros escolares comunidades profesionales de aprendizaje y equipos de liderazgo focalizados en el aprendizaje y dirigidos a la mejora de los procesos de enseñanza.

Como declaran Ponts, Nusche y Moorman (2009), en el informe de la OCDE *Mejorar el liderazgo escolar*, los líderes escolares de hoy requieren mayores habilidades de liderazgo para guiar la enseñanza y el aprendizaje, habilidades que no pueden desarrollarse solo en un programa, sino en una combinación de aprendizaje, instrucción y práctica, desarrollada de manera

formal e informal. Pero además de lo destacado por la OCDE (Ponts *et al.*, 2009), tal y como concluye este artículo, habría que hacer previsiones para promover la profesionalización de los directores escolares en la línea de un liderazgo para el aprendizaje, cubriendo tanto los momentos de formación previa de los directores principiantes, los momentos de formación mediante inducción y los momentos de formación continua brindada a directores en ejercicio.

En España hay sistemas de profesionalización dirigidos a la formación inicial y a la formación continua (Ponts, *et al.*, 2009). Lo interesante sería verificar hasta qué punto estos sistemas de

profesionalización de directores españoles entran de lleno en la formación de líderes dirigidos a la mejora de los resultados del aprendizaje, en la formación de líderes con los conocimientos y habilidades suficientes para el diseño de experiencias de aprendizaje significativas en los alumnos. Habría que verificar hasta qué punto los cursos de formación profundizan el grado requerido para que los directores escolares se sientan realmente preparados para hacer frente a la problemática que encierra resolver las cuestiones de enseñanza-aprendizaje que reclaman los centros y poder ejercer sus funciones de liderazgo para el aprendizaje requerido para la mejora de los resultados del aprendizaje.

## Referencias bibliográficas

---

- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- Bolívar, A. (2010). Liderazgo para el aprendizaje. *Organización y Gestión Educativa*, 1 (enero-febrero): 15-20.
- Bolívar, A. (2013). La dirección escolar en España: de la gestión al liderazgo. En A. Villa (ed.), *Liderazgo Pedagógico en los Centros Educativos* (pp. 145-178). Deusto: Universidad de Deusto.
- Bolívar, A. (2015). Evaluar el liderazgo pedagógico de la dirección escolar. Revisión de enfoques e instrumentos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(2), 15-39. doi: 10.15366/riee
- Bolívar, A., López-Yáñez, J. y Murillo, J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Fuentes*, 14, 15-60.
- Bush, T. (2015). Understanding instructional leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(4), 487-489. doi: 10.1177/1741143215577035
- Darling-Hamond, L. y Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world*. San Francisco: Jossey Bass.
- Day, C. y Gurr, D. (eds.) (2014). *Leading school successfully. Stories from the field*. London: Routledge.
- Day, C. y Leithwood, K. (eds.) (2007). *Successful school leadership in times of change. An international perspective*. Dordrecht -The Netherlands: Springer.
- Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Hopkins, D., Gu, O., Brown, E. y Ahtaridou, E. (2011). *Successful school leadership. Linking with learning and achievement*. London: McGraw Hill.
- Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Hopkins, D., Harris, A., Gu, Q. y Brow, E. (2010). *Ten strong claims about successful school leadership*. The National College for School Leadership: Nottingham.
- Fullan, M. (2002). *Liderar en una cultura de cambio*. Barcelona. Octaedro.
- Glickman, C. (1989). Has Sam and Samantha's time come at last? *Educational Leadership*, 46(8), 4-9.
- González, M. T. (2013). El liderazgo pedagógico: características y pautas para su desarrollo. En A. Villa (ed.), *Liderazgo pedagógico en los centros educativos* (pp. 113-142). Deusto: Universidad de Deusto.
- Gronn, P. (2000). Distributed properties: A new architecture for leadership. *Educational Management and Administration*, 28(3), 317-338. doi: 317-338; 013436
- Gronn, P. (2008). The future of distributed leadership. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 141-138. doi 10.1108/09578230810863235

- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4, 1-20. doi: 10.1080/15700760500244793
- Hallinger, P. (2009). *Leadership for 21st century schools: From instructional leadership to leadership for learning*. Hong Kong: The Hong kong Institute of Education.
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: lessons from 40 years for empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125-142. doi: 0.1108/09578231111116699.
- Hallinger, P. y Heck, R. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness. A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44. doi: 10.1177/1741143210379060
- Hallinger, P. y Heck, R. (2010). Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference in school improvement? *Educational Management Administration & Leadership*, 38(6), 654-678. doi: 10.1177/1741143210379060
- Hallinger, P. y Murphy, J. (1985). Assessing the instructional leadership behavior of principals. *Elementary School Journal*, 86(2), 217-248. doi: 0015-5984/86/8602-0008301.00.
- Hallinger, P. y Wang, W-Ch. (2015). *Assessing instructional leadership with the Principal Instructional Management Rating Scale*. Switzerland: Springer.
- Harris, A. (2003). Teachers leadership and school improvement. En A. Harris, C. Day, M. Hadfield, D. Hopkins, A. Hargreaves y C. Chapman (eds.). *Effective leadership for school improvement* (pp. 72-83). New York, NY: RoutledgeFalmer.
- Harris, A. (2010). Leading system transformation. *School Leadership and Management*. 30(3), 197-207. doi:10.1080/3632434.2010.494080.
- Harris, A. y Jones, M. (2011). *Professional learning communities in action*. London: Leanta Publishing.
- Heck, R. y Hallinger, P. (2009). Assessing the contribution of distributed leadership effects in school improvement and growth in maths achievement. *American Educational Research Journal*, 46(3), 659-689. doi: 10.3102/0002831209340042
- Hopkins, D. (2003). Instructional leadership and school improvement. En A. Harris, C. Day, M. Hadfield, D. Hopkins, A. Hargreaves y C. Chapman (eds.). *Effective leadership for school improvement* (pp. 55-71). London: Routledge.
- Hopkins, D. (2007). *Every school a great school*. New York: Open University Press.
- Hopkins, D. (2013). Exploring the myths of school reform. *School Leadership & Management*, 33(4), 304-321. doi: 10.1080/13632434.2013.793493
- Knapp, M. (2014). The evolution of learning-focused leadership in scholarship and practice. En M. Knapp, M. Honing, M. Plecky, B. Portin y M. Copland (eds.), *Learning-focused leadership in action. Improving instruction in schools and districts* (pp. 23-51). New York: Routledge.
- Knapp, M. y Portin, B. (2014). Team-based leadership of instructional improvement in demanding school contexts. En M. Knapp, M. Honing, M. Plecky, B. Portin y M. Copland (eds.), *Learning-focused leadership in action. Improving instruction in schools and districts* (pp. 52-78). New York: Routledge.
- Leithwood, K. (1994). The move towards transformational leadership. *Educational Leadership*, 49(5), 8-12.
- Leithwood, K. (2001). School leadership in the context of accountability policies. *International Journal of Leadership in Education*, 43(3), 217-235. doi: 10.1080/13603120110057082
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership. What is it and how it influences pupil learning*. Research Report n. 800. Nottingham: University of Nottingham.
- Leithwood, K. y Jantzi, D. (1999). The relative effects of principal and teacher sources of leadership on student engagement with school. *Educational Administration Quarterly*, 33, 679-706.

- López-Yáñez, J. (2012). Visiones que deslumbran. El declive del liderazgo transformacional. *Revista de Organización y Gestión Educativa*, 3, 8-11.
- López-Yáñez, J. y Lavié, J. M. (2010). Liderazgo para sostener procesos de innovación en la escuela. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(1), 71-92.
- Marks, H. y Printy, S. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370-397. doi: 10.1177/001316161X03253412
- Martínez Rodríguez, J. B. (2005). *Educación para la ciudadanía*. Madrid: Morata.
- Moral, C. y Amores, J. (2014). Arquitectura resistente determinante del liderazgo pedagógico en los centros de Educación Secundaria. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 66(2), 121-138. doi: 10.13042/Bordon.2014.66208
- Moral, C., Amores, J. y Ritacco, M. (2016). Liderazgo distribuido y capacidad de mejora en centros de Educación Secundaria. *Estudios sobre Educación*, 30, 115-143. doi: 10.15581/004.30.115-143
- Moss, L. (2013). Liderazgo docente para mejorar la calidad de la enseñanza: ¿dónde podemos adquirir buenas prácticas? En A. Villa (ed.), *Liderazgo pedagógico en los centros educativos* (pp. 189-198). Deusto: Universidad de Deusto.
- Muijs, D. y Reynolds, D. 2005. *Effective teaching. Evidence and practice*. London: SAGE Publication.
- Murillo, J. y Hernández-Castilla, R. (2015). Liderazgo para el aprendizaje. ¿Qué tareas de los directores y directoras son las que más inciden en el aprendizaje de los alumnos? *Revista Electrónica de Investigación Educativa. RELIEVE*, 21(1), 1-20. doi: <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.21.1.5015>
- Nguni, S., Sleggen, P. y Denessen, E. (2006). Transformational and transactional leadership effects on teachers job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behavior in primary schools: The Tanzanian case. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 17(2), 145-177. doi: 10.1080/09243450600565746
- OCDE Secretariat (2013). *Learning leadership for innovative learning environments: The over view. Leadership for 21<sup>st</sup> century learning* (pp. 13-59). Fundació Jaume Boffil. Centre for Educational Research and Innovation.
- OCDE Secretariat (2016). *School leadership for learning. Insights from TALIS 2013*. OCDE.
- Ponts, B., Nusche, D. y Moorman, N. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar*. OCDE.
- 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. doi: 10.1177/001316161X08321509
- Salo, P., Nylund, J. y Stjernstrom, E. (2015). On the practice architectures of instructional leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(4), 490-506. doi: 10.1177/1741143214523010
- Sergiovanni, T. (1998). Leadership as pedagogy, capital development and school effectiveness. *International Journal of Leadership in Education*, 1(1), 37-46.
- Shatzer, R., Caldarella, P., Hallan, P. y Brown, B. (2013). Comparing the effects of instructional and transformational leadership on student achievement: Implications for practice. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(4), 445-459. doi: 10.1177/1741143213502192.
- Spillane, J. (2013). The practice of leading and managing teaching educational organizations. *Leadership for 21st century learning* (pp. 59-82). Fundació Jaume Boffil: Centre for Educational Research and Innovation.
- Spillane, J., Halverson, R. y Diamond, J. (2004). Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36, 3-34. doi: 10.1080/0022027032000106726
- Southworth, G. (2003). *Learning centered Leadership. The only way to go*. National College for School Leadership. [http://research.acer.edu.au/apc\\_monograph](http://research.acer.edu.au/apc_monograph).

- Timperley, H. (2006). Learning challenges involved in developing leading for learning. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(4), 546-563. doi: 10.1177/1741143206068217
- Wiggins, G. y Mctighe, J. (2005). *Understanding by design*. New Jersey: Pearson.
- Yukl, G. (1999). An evaluation of conceptual weaknesses in transformational and charismatic leadership theories. *Leadership Quarterly*, 10(2), 285-305.

## Abstract

---

*An approach to the concept of leadership for learning. What, who, how and where of the leadership for learning*

**INTRODUCTION.** The improvement of learning results is a challenge faced by the schools in light of the standardization and accountability movements that are present nowadays. The transformational leadership models have proved to be inefficient at solving these issues; for this reason, the instructional leadership movement has been reactivated and the academic leadership models are being recognised again as key instruments in order to achieve the learning standards and objectives required at an international level. Nevertheless, it is necessary to take into account that the instructional leadership model, that was popular in the 1980s, has been transformed in a more powerful leadership model, which is now called *leadership for learning*. This model is based on collaborative and distributed proposals for leadership that enrich and surpass the traditional instructional leadership model. **METHOD.** The article performs an approach to leadership for learning, identifying its roots and clarifying its foundations, and aiming to clearly determine its meaning and give cause for reflection on this leadership model. **RESULTS.** The reflection is finally aimed at facilitating a deeper understanding of the model of leadership for learning, clarifying how, where and who carries out this model of leadership. **DISCUSSION.** As a conclusion and implication, a professionalization of the Schoolheads is demanded in the line of leadership for the learning presented in the article, which, unlike the notion of directional and solitary instructional leadership, is conceived as a collaborative model and based on distributed leadership processes.

**Keywords:** *Leadership for learning, Instructional leadership, Pedagogical leadership, School leadership.*

## Résumé

---

*Une approche au concept de 'leadership' pour l'apprentissage. Le quoi, le qui, le comment et l'où du leadership pour l'apprentissage*

**INTRODUCTION.** L'amélioration des résultats d'apprentissage est un défi pour les écoles face aux mouvements de normalisation et de responsabilisation qui sont présents aujourd'hui. Les modèles de leadership transformationnel se sont révélés inefficaces pour résoudre ces problèmes; pour cette raison, le mouvement de le leadership instructif a été réactivé et les modèles de leadership académique sont à nouveau considérés comme des instruments clés pour atteindre les standards et les objectifs d'apprentissage exigés au niveau international. Mais vous devez garder à l'esprit que le modèle de leadership instructif qui était à la mode dans les années 1980 a été

transformé en un modèle de leadership plus puissant qu'on appelle maintenant 'leadership pour l'apprentissage'. Ce modèle est basé sur des propositions de leadership collaboratif et distribué qui enrichissent et surpassent le modèle de leadership instructif traditionnel. **MÉTHODE.** L'article propose une approche au leadership pour l'apprentissage en identifiant ses racines et en clarifiant ses fondements, afin de délimiter clairement sa signification et d'encourager la réflexion sur ce modèle de leadership. **RÉSULTATS.** La réflexion vise enfin à faciliter une connaissance plus approfondie du modèle de leadership pour l'apprentissage, clarifiant comment, où et qui doit mettre en œuvre ce modèle de leadership. **DISCUSSION.** En conclusion, et tant qu'appel à l'engagement, la professionnalisation des directeurs est exigée dans la ligne du leadership pour l'apprentissage selon il est exposé dans cet article. Ce qui, contrairement à la notion de direction et de leadership instructif solitaire, est conçu en tant qu'un modèle de collaboration soutenu dans les processus de leadership distribué.

**Mots-clés:** *Leadership pour l'apprentissage, leadership instructif, leadership pédagogique, leadership scolaire.*

## **Perfil profesional de la autora**

---

### **Cristina Moral**

Profesora titular de Universidad. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Granada. Dedicada al estudio sobre la formación inicial del profesorado, desarrollo profesional de profesores y formación de directores. Actualmente trabaja en el proyecto internacional sobre liderazgo escolar exitoso "International Successful School Principalship Project" (ISSPP).

Correo electrónico de contacto: [cmoral@ugr.es](mailto:cmoral@ugr.es)

Dirección para la correspondencia: Facultad de Educación, Universidad de Granada. Campus Universitario de Cartuja s/n. 18071-Granada.