

International Journal of Educational Leadership and Management

Volume 13, Issue 2, 16<sup>th</sup> July 2025, Pages 113-128

Online First Published: 11<sup>th</sup> July, 2025

© The Author(s) 2025

<http://dx.doi.org/10.17583/ijelm.17484>

# Key Aspects of Pedagogical Leadership and its Impact on Effective Management within the Educational Community

Cristina Mallol-Macau<sup>1</sup>, & Miquel Alsina-Tarrés<sup>1</sup>

1) *University of Girona, Spain*

## Abstract

Given the current challenges in educational management, leadership has become a key factor in improving teaching and learning processes. This article analyzes the concept of educational leadership from a theoretical perspective, focusing on transformational, distributed, and emotional typologies. Key elements of these leadership models are examined, emphasizing their role in both teacher motivation and the strengthening of social and human capital in educational institutions. Additionally, the role of school leadership as a facilitator of teachers' professional development and a promoter of educational innovation is explored, with special emphasis on secondary education institutions. The effectiveness of different leadership types is evaluated based on the characteristics of schools and their educational projects, considering dynamics such as discussion and decision-making. Furthermore, the essential personal attributes for effective pedagogical leadership are analyzed, and optimal strategies for distributing responsibilities in school management are presented. Finally, a well-founded reflection is proposed to foster commitment and continuous improvement in outcomes across the entire educational community.

## Keywords

Educational leadership, school management, professional development, effective leadership

**To cite this article:** Mallol-Macau, C. & Alsina-Tarrés, M. (2025). Key aspects of pedagogical leadership and its impact on effective management within the educational community. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 13(2), pp. 113-128. <http://dx.doi.org/10.17583/ijelm.17484>

**Corresponding author:** Miquel Alsina-Tarrés

**Contact address:** [miquel.alsina@udg.edu](mailto:miquel.alsina@udg.edu)

International Journal of Educational Leadership and Management

Volumen 13, Número 2, 16 de julio, 2025, Páginas 113-128

Publicado en Online First: 11 de julio de 2025

© Autor(es) 2025

<http://dx.doi.org/10.17583/ijelm.17484>

# Claves del Liderazgo Pedagógico y su Impacto en la Gestión Eficaz dentro de la Comunidad Educativa

Cristina MalloI-Macau<sup>1</sup> y Miquel Alsina-Tarrés<sup>1</sup>

1) *University of Girona, Spain*

## Resumen

Ante los desafíos actuales en la gestión educativa, el liderazgo se ha convertido en un factor clave para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este artículo analiza, desde una base teórica, el concepto de liderazgo educativo, centrándose en sus tipologías transformacional, distribuido y emocional. Se examinan los elementos clave de estos modelos, destacando su papel tanto en la motivación docente como en el fortalecimiento del capital social y humano en las instituciones educativas. Además, se estudia la función directiva como facilitadora del desarrollo profesional docente y promotora de la innovación educativa, con especial énfasis en los centros de educación secundaria. Se evalúa la efectividad de los distintos tipos de liderazgo en función de las características de los centros y sus proyectos educativos, considerando dinámicas como la discusión y la toma de decisiones. Asimismo, se analizan los atributos personales esenciales para un liderazgo pedagógico eficaz y se presentan estrategias óptimas para la distribución de responsabilidades en la gestión escolar. Finalmente, se propone una reflexión fundamentada que fomente el compromiso y la mejora continua de resultados en el conjunto de la comunidad educativa.

## Palabras clave

Liderazgo educativo, gestión escolar, desarrollo profesional, liderazgo efectivo

**Cómo citar este artículo:** MalloI-Macau, C., y Alsina-Tarrés, M. (2025). Claves del liderazgo pedagógico y su impacto en la gestión eficaz dentro de la comunidad educativa. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 13(2), pp. 113-128. <http://dx.doi.org/10.17583/ijelm.17484>

**Correspondencia Autores(s):** Miquel Alsina-Tarrés

**Dirección de contacto:** [miquel.alsina@udg.edu](mailto:miquel.alsina@udg.edu)

En el actual contexto educativo, caracterizado por su dinamismo y complejidad, el liderazgo pedagógico desempeña un papel central en la mejora del rendimiento estudiantil y el fortalecimiento de la comunidad escolar (Mamo, 2023). La literatura especializada ha identificado diversos estilos de liderazgo con un impacto significativo en la gestión educativa, entre los cuales destacan el liderazgo transformacional, el liderazgo distribuido, y el liderazgo emocional (Moral et al., 2016). Estos enfoques enfatizan la motivación y el compromiso docente como factores clave para el desarrollo sostenible del capital social y humano en las instituciones educativas (Sun y Leithwood, 2017). En el caso de la educación secundaria, donde los desafíos asociados a la gestión del profesorado, la diversidad del alumnado y la innovación pedagógica son especialmente relevantes, el liderazgo directivo adquiere un papel determinante en la creación de un entorno de aprendizaje eficaz y en la consolidación de una cultura escolar colaborativa (Alsina y Mallol, 2021).

El perfil y las competencias de los liderazgos educativos han sido objeto de amplio estudio en la investigación académica. López-Yáñez y Sánchez-Moreno (2013) subrayan la importancia de analizar las características directivas con el fin de identificar perfiles psicológicos alineados con los objetivos de eficiencia organizacional. En esta línea, Barrick y Mount (1991) identifican cinco dimensiones de la personalidad que influyen en el desempeño laboral: extroversión/introversión, estabilidad emocional, apertura a la experiencia, responsabilidad y empatía/competencia emocional. De estos rasgos, la empatía y la competencia emocional han demostrado ser determinantes para un liderazgo educativo efectivo, una afirmación respaldada por Goleman (2019). Investigaciones recientes, como la de Özcan et al. (2023), han explorado cómo estos rasgos de la personalidad —conocidos como el modelo de los “Big Five”— inciden en la eficacia y credibilidad del liderazgo en los centros educativos.

La dirección escolar, independientemente del nivel educativo y del contexto institucional, cumple una función clave como facilitador de los vínculos sociales dentro del centro y con la comunidad, elementos esenciales para la efectividad de las dinámicas escolares (Hallinger y Heck, 2010). En los centros de educación secundaria, en particular, la gestión directiva enfrenta retos específicos, como la coordinación de equipos docentes especializados, la atención a la diversidad (en aumento) del alumnado y la necesidad de fomentar metodologías innovadoras que potencien el aprendizaje autónomo y significativo (Moral y Amores, 2014). En este sentido, la capacidad de los liderazgos educativos para promover la discusión y la construcción de consensos en torno a objetivos comunes resulta crucial para garantizar la colaboración entre todos los miembros de la comunidad escolar (Robinson et al., 2008). Esta colaboración es, a su vez, un factor determinante en la creación de un entorno propicio para el aprendizaje y el desarrollo integral del alumnado (Vescio et al., 2008).

Llegados a este punto, la sostenibilidad del liderazgo educativo es un aspecto fundamental que no debe pasarse por alto. Fullan (2023) argumentan que los liderazgos educativos deben generar condiciones que permitan el desarrollo sostenible de la institución a largo plazo, a través de un modelo de dirección sólido y un proyecto educativo bien definido. Este enfoque implica no solo el compromiso con la innovación y el cambio, sino también la construcción de relaciones significativas dentro de la comunidad educativa (Hargreaves y Fullan, 2012). La sostenibilidad en el liderazgo educativo garantiza que las mejoras implementadas no sean efímeras, sino que evolucionen y se consoliden en el tiempo (Day y Leithwood, 2007).

Este artículo ofrece un análisis teórico y reflexivo sobre el liderazgo pedagógico, tomando como referencia el contexto de la educación secundaria, destacando su relevancia en la gestión de centros de este nivel educativo y proporcionando claves conceptuales para su desarrollo. Los autores tienen una dilatada experiencia profesional en este nivel educativo, con responsabilidades de gestión en las funciones de dirección, jefatura de estudios y jefatura departamental. A través de la revisión de la literatura y el análisis crítico de referentes se busca contribuir al debate sobre el liderazgo como un elemento esencial para la construcción de una educación de calidad, orientada a la innovación, la mejora continua y el compromiso profesional de la comunidad escolar.

### **Liderazgo Pedagógico en la Gestión Educativa**

La dirección educativa desempeña un papel crucial en dos ámbitos primordiales: la implementación de prácticas educativas efectivas y el desarrollo profesional docente (Keddie et al., 2024). Con estos dos objetivos debería, por un lado, fomentar la innovación incentivando nuevas metodologías y, por otro lado, generar nuevos espacios de formación y aprendizaje (Opfer y Pedder, 2021). En conjunto, la capacidad del liderazgo para articular una visión clara y movilizar a la comunidad escolar hacia objetivos comunes fortalece la cultura institucional, facilitando una colaboración efectiva entre docentes, estudiantes y familias (Mulford y Silins, 2009).

En el ámbito de la mediación social, los liderazgos escolares deben manejar conflictos con estrategias justas y constructivas (Leithwood et al., 2020). La comunicación abierta y transparente es clave en este proceso (Benoliel, 2023). Asimismo, una dirección comprometida con la inclusión promueve políticas de diversidad y tolerancia cero hacia la discriminación, garantizando un entorno seguro para todos los miembros de la comunidad educativa (Dutta y Sahney, 2022). En este sentido, la capacitación en mediación y resolución de conflictos es esencial para enfrentar los desafíos contemporáneos en cualquier tipo de organización o empresa (López-Lemus et al., 2020).

A su vez, la dirección escolar asume funciones administrativas fundamentales, como la gestión financiera, la supervisión del personal y el mantenimiento de las instalaciones (Day y Leithwood, 2007). Una gestión eficiente de los recursos y del equipo docente contribuye significativamente a la estabilidad institucional y a la mejora del desempeño educativo (Robinson, 2011).

Asumimos, entonces, que el liderazgo pedagógico es un factor esencial para la mejora continua y el éxito de las instituciones educativas (Pino y Chalco, 2024). El apartado que sigue examina los roles de la dirección escolar, así como los modelos de liderazgo transformacional, distribuido y emocional, resaltando su impacto en la educación secundaria.

### **Modelos de Liderazgo Pedagógico: Transformacional, Distribuido y Emocional**

En primer lugar, el liderazgo transformacional basa su acción en la capacidad de inspirar y motivar a la comunidad educativa con el fin de alcanzar niveles óptimos de desempeño,

impulsando un cambio significativo en la organización (Bass y Riggio, 2021). Se sustenta en una visión y misión compartidas, estrategias de comunicación efectivas y un enfoque en la creatividad y la innovación (Leithwood y Sun, 2021). En educación secundaria, este modelo de liderazgo favorece la transformación de la cultura escolar, fomenta la innovación pedagógica y mejora el rendimiento académico y la satisfacción de estudiantes y familias (Leithwood y Jantzi, 2006). Los liderazgos transformacionales son descritos como modelos a seguir, capaces de estimular al equipo docente hacia metas ambiciosas, promoviendo un entorno de aprendizaje positivo y una cultura de colaboración (Spillane et al., 2004). Entre sus principales beneficios se encuentran el fortalecimiento del trabajo en equipo, el incremento del compromiso docente y la consolidación de un clima institucional basado en la confianza y el respeto, elementos clave para la innovación educativa y la mejora del desempeño estudiantil (Bass y Riggio, 2021; Robinson et al., 2008).

Por su parte, el liderazgo distribuido se fundamenta en la descentralización de la autoridad, permitiendo que diversos miembros de la organización asuman roles de liderazgo según sus competencias y motivaciones (Spillane et al., 2004). Se caracteriza por la distribución de responsabilidades, la promoción del trabajo colaborativo y la capacidad de adaptación a distintos contextos educativos (Gronn, 2002; Harris, 2021).

Este modelo facilita el desarrollo profesional continuo, mejora la comunicación interna y fomenta la responsabilidad compartida en la toma de decisiones (Harris, 2008). Sin embargo, su implementación requiere una estructura organizativa clara para evitar ambigüedades en la asignación de funciones y la duplicación de esfuerzos (Gronn, 2009, Spillane et al., 2004). En educación secundaria, el liderazgo distribuido fortalece la autonomía docente, incrementa la moral del profesorado y genera un sentido de pertenencia institucional, promoviendo la mejora del desempeño escolar (Spillane, 2006). Su éxito depende de la existencia de una cultura organizativa que valore la participación de todos los actores educativos en la toma de decisiones.

En tercer lugar, las principales características del liderazgo emocional incluyen la autoconciencia, la autorregulación, la motivación, la empatía y el desarrollo de habilidades sociales (Miao et al., 2018). Su implementación en educación secundaria contribuye a mejorar el clima organizacional, aumentar la satisfacción y el compromiso del personal, y fortalecer la comunicación dentro de la comunidad educativa (Kruse, 2023). No obstante, este modelo de liderazgo enfrenta desafíos, como la necesidad de equilibrar la empatía con la toma de decisiones racionales y el riesgo de sobrecarga emocional (Kremenitzer y Miller, 2018). Diversos estudios han demostrado que los liderazgos emocionales generan mayor cohesión en los equipos de trabajo, fortaleciendo la resiliencia institucional y el bienestar de docentes y estudiantes (Day y Leithwood, 2007). En respuesta a la creciente atención a la salud mental y el bienestar en los centros educativos, el liderazgo emocional ha cobrado especial actualidad en la gestión escolar (Kremenitzer y Miller, 2018). En resumen, este modelo requiere de los liderazgos capacidad para reconocer, comprender y gestionar sus propias emociones y las de los demás, promoviendo un entorno de trabajo positivo y empático (Mayer et al., 2016).

## Claves del Liderazgo Pedagógico Comprometido con los Procesos de Enseñanza-Aprendizaje

Se desarrollan a continuación algunos argumentos que fortalecen un liderazgo pedagógico que impulsa la innovación y refuerzan el compromiso docente, factores esenciales para alcanzar objetivos de mejora continuada. Así mismo, se presentan claves teóricas y prácticas que facilitan la promoción de una cultura de colaboración y desarrollo profesional en el ámbito escolar, en particular el de la educación secundaria.

En primer lugar, la construcción de objetivos compartidos y espacios de diálogo supone la participación del profesorado en la definición de metas educativas fortalece su compromiso y responsabilidad en los resultados (Leithwood et al., 2020). Así pues, la creación de espacios para el diálogo y la búsqueda de consenso permite integrar diversas perspectivas, enriqueciendo la toma de decisiones y fortaleciendo el trabajo en equipo. El marco normativo, a través de la Ley Orgánica 3/2020, destaca la importancia del Proyecto Educativo de Centro (PEC) y el Proyecto de Dirección (PdD) como herramientas clave para guiar la acción educativa. Su elaboración y revisión participativa, junto con la Programación General Anual (PGA), garantizan en la educación básica (desde infantil hasta secundaria) que las estrategias reflejen las necesidades y expectativas de toda la comunidad educativa, promoviendo un entorno de colaboración y corresponsabilidad.

En segundo lugar, las estrategias para la colaboración docente requieren que el liderazgo pedagógico facilite estructuras organizativas que fomenten el trabajo conjunto. Harris (2008) subraya la importancia de implementar métodos colaborativos, como los departamentos didácticos, donde los docentes planifican, evalúan y comparten buenas prácticas. Estas dinámicas refuerzan la mejora continua del proceso educativo (Ley Orgánica 3/2020). Además, las comisiones específicas y equipos docentes juegan un papel clave en la gestión del currículo y la integración de proyectos interdisciplinarios (Real Decreto 984/1991). Estas instancias favorecen la coordinación entre docentes y fortalecen la innovación educativa, al tiempo que impulsan una enseñanza más dinámica y adaptada a las necesidades del alumnado.

Seguidamente, debería abordarse la importancia del liderazgo distribuido en el empoderamiento del profesorado. El liderazgo educativo debe fomentar el empoderamiento docente, promoviendo su participación en la gestión escolar. York-Barr y Duke (2004) destacan que el liderazgo docente contribuye a la mejora educativa y al fortalecimiento de la comunidad escolar. Para ello, órganos como la Junta de Jefes de Departamento y el Consejo de Dirección de los centros docentes deben garantizar una coordinación efectiva y una toma de decisiones inclusiva (García-Gutiérrez y Ruiz-Corbella, 2020). Esta estructura favorece la cohesión institucional y la alineación de esfuerzos educativos, generando un sentido de pertenencia y corresponsabilidad.

Resulta igualmente fundamental lograr la participación del alumnado en la gestión escolar. El artículo 16 de la Ley Orgánica 3/2020 reconoce el papel activo del alumnado en la vida escolar. La inclusión de los estudiantes en comisiones de trabajo y en el Consejo Escolar permite que participen en la toma de decisiones y contribuyan con iniciativas propias (Fielding, 2001). Estrategias como las asambleas estudiantiles fomentan el desarrollo de habilidades de liderazgo y colaboración, además de fortalecer el sentido de responsabilidad y pertenencia

(Mitra, 2004). Son prácticas que favorecen una educación más democrática e inclusiva, en la que el alumnado asume un rol protagonista en su aprendizaje y en la dinámica institucional.

Como parece lógico, la participación de los alumnos debería ir acompañada de la implicación de las familias en la educación y en la propia gestión de los centros. La colaboración entre la escuela y las familias es un pilar fundamental para el éxito educativo del alumnado (*Ley Orgánica 3/2020*, artículo 111). El Consejo Escolar, compuesto por representantes de padres, docentes, estudiantes y personal administrativo, facilita la participación de las familias en la toma de decisiones y el diseño de políticas escolares (Epstein, 2011). Como se expone en Deslandes y Bertrand (2005), las reuniones periódicas de este órgano fortalecen el vínculo entre la institución y la comunidad, promoviendo un ambiente escolar positivo que incide en la mejora del rendimiento académico y la convivencia.

También el liderazgo pedagógico debe garantizar la existencia de espacios de mediación como herramientas clave para gestionar conflictos y fomentar la convivencia (*Ley Orgánica 3/2020*, art. 124-126). Espacios que proporcionen un entorno seguro y neutral para la resolución de disputas entre estudiantes, docentes y familias, promoviendo una cultura escolar basada en el respeto y el diálogo (Salanova et al., 2016). Además, la misma ley curricular enfatiza la necesidad de una formación continua del profesorado, asegurando que los docentes desarrollen habilidades de mediación y comunicación efectiva, esenciales para fortalecer el clima institucional y la cohesión social dentro de la escuela. La formación continua no solo mejora la práctica docente, sino que también incrementa la motivación y el compromiso (Deci y Ryan, 2000). Del mismo modo, las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) proporcionan un espacio para la colaboración, la reflexión y el intercambio de experiencias entre docentes (Popova et al., 2022). Este modelo de aprendizaje colectivo permite fortalecer el sentido de comunidad y promover la actualización pedagógica permanente.

Finalmente, queremos poner el foco en la evaluación y transparencia de los procesos educativos. La evaluación es un elemento clave para garantizar la calidad educativa y debe abordarse desde un enfoque cualificador, formativo y formador (Sanmartí, 2020). La participación de docentes, estudiantes y familias en los procesos de evaluación fomenta una cultura de transparencia y mejora continua. Las estrategias de coevaluación, autoevaluación y heteroevaluación permiten a la comunidad educativa reflexionar sobre su desempeño, identificar áreas de mejora y reconocer logros (van der Steen et al., 2023). La retroalimentación constante fortalece la confianza y el compromiso con el aprendizaje. Construir un entorno de confianza y cohesión social dentro del centro educativo es fundamental para el compromiso y el rendimiento docente (Kruse, 2023). Brindar apoyo emocional y promover el bienestar del profesorado reduce el estrés y previene el síndrome de *burnout* (Skaalvik y Skaalvik, 2014). En este sentido, un liderazgo educativo que actúe como modelo a seguir e inspire a su equipo contribuye significativamente a fortalecer la motivación y los resultados institucionales (Kouzes y Posner, 2023). La satisfacción profesional y el reconocimiento del esfuerzo docente son clave para generar un entorno de enseñanza y aprendizaje efectivo.

Resumiendo, un liderazgo pedagógico comprometido con los procesos de enseñanza-aprendizaje debe garantizar la participación de docentes, alumnado y familias en la gestión escolar. La colaboración, la formación continua y el bienestar emocional son pilares esenciales para fortalecer la innovación y el compromiso educativo. Promover una cultura de trabajo en equipo, comunicación abierta y corresponsabilidad asegura una educación más inclusiva,

equitativa y sostenible. De este modo, la transformación de la práctica educativa y la mejora del rendimiento escolar dependen en gran medida de un liderazgo pedagógico sólido, capaz de inspirar, guiar y movilizar a toda la comunidad educativa (Gurr, et al., 2006).

### **El liderazgo Pedagógico y los Retos del Contexto Educativo**

La estructura de las relaciones, la definición de metas y la gestión de recursos dentro de un centro educativo impactan directamente en el estilo de liderazgo adoptado y su eficacia (Leithwood et al., 2010). El contexto institucional desempeña un papel determinante en la definición y efectividad del liderazgo pedagógico, ya que las formas y modelos de liderazgo pueden entrar en conflicto con las dinámicas preexistentes en la organización escolar (Day y Leithwood, 2007). Desde una perspectiva integral, la combinación de los estilos de liderazgo transformativo, distribuido y emocional permite una gestión más efectiva y equilibrada. Estos enfoques abordan de manera complementaria las necesidades emocionales, estructurales y motivacionales de la comunidad escolar (Robinson et al., 2008). Cruickshank (2017), por ejemplo, sostiene que un liderazgo que combine los estilos apuntados, tiene mayores posibilidades de obtener mejoras en los resultados educativos y fortalecer el compromiso docente.

Desde la perspectiva institucional, la identidad y dirección estratégica de un centro educativo se establecen a través del Proyecto Educativo del Centro (PEC), el Proyecto de Dirección (PdD) y la Programación General Anual (PGA), que funcionan como marcos normativos que guían la planificación escolar (Ley Orgánica 3/2020). La dirección adapta estos documentos a las necesidades específicas del contexto educativo, incluyendo aspectos de planificación alineados con sus valores y prioridades (Fullan, 2020). La implicación activa de la comunidad educativa en la elaboración y revisión de estos documentos es clave para asegurar que las metas educativas reflejen las necesidades y expectativas de todos los actores (Hargreaves y Fullan, 2012). Esta participación fortalece el compromiso y la cohesión docente, facilitando la implementación de estrategias de liderazgo en sus dimensiones transformativa, distribuida y emocional (Popova et al., 2022).

Desde el punto de vista del capital humano, las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) son un recurso clave para fomentar el liderazgo distribuido y el crecimiento profesional del profesorado (Hendrickx et al., 2025). Estas comunidades, organizadas en torno a departamentos pedagógicos o en enfoques transversales (Wahlstrom y Anderson, 2010), promueven espacios de colaboración, reflexión y apoyo mutuo entre los docentes, esenciales para la mejora continua e innovación educativa (Popova et al., 2022). El liderazgo transformativo impulsa estas CPA al generar un entorno de debate y gestión de ideas, orientando la institución hacia un aprendizaje continuo (Hendrickx et al., 2025). En contextos de participación y cocreación de conocimiento, el liderazgo distribuido facilita la asignación de responsabilidades y el desarrollo de liderazgos intermedios, fomentando una cultura de aprendizaje compartido (Louis et al., 2010). Así mismo, la participación del alumnado en la vida escolar es esencial para la efectividad del liderazgo transformativo, ya que fortalece su sentido de pertenencia y responsabilidad, aumentando su motivación y compromiso con los objetivos institucionales (Fullan, 2023). Cuando los estudiantes tienen voz en las decisiones

educativas, se crea un ambiente de colaboración y respeto mutuo, favoreciendo la implementación de mejoras en el proceso educativo, así, instrumentos como las Asambleas o los Consejos de Estudiantes facilitan esta participación, permitiendo que los jóvenes incidan en decisiones que les afectan directamente (Epstein, 2011). En este sentido, el liderazgo emocional debe fomentar una cultura inclusiva que valore y respete la diversidad de opiniones (Goleman, 2019). A su vez, el liderazgo distribuido puede incentivar la implicación de las familias a través de figuras de enlace o tutores legales delegados, promoviendo una comunicación fluida y efectiva (Harris, 2008). La participación de los padres en el Consejo Escolar o en reuniones específicas facilita el intercambio de ideas y la planificación conjunta de estrategias educativas, favoreciendo el clima escolar y el rendimiento académico del alumnado (Epstein y Sheldon, 2006). Un liderazgo pedagógico que promueva esta colaboración contribuirá a generar un entorno educativo más inclusivo, luego, desde un enfoque transformativo, el liderazgo debe fomentar la participación de las familias con actitud empática y habilidades comunicativas, asegurando su compromiso con la institución (Robinson et al., 2008).

En el contexto educativo actual, la evaluación formativa y la transparencia en los procesos de aprendizaje son esenciales para el desarrollo profesional docente y el empoderamiento del alumnado (van der Linden et al., 2023). Para ello, la inclusión de estrategias de coevaluación, autoevaluación y heteroevaluación permite reflexionar sobre las prácticas educativas, identificar áreas de mejora y reconocer logros (Stiggins, 2005). Podemos sostener, pues, que las tipologías de liderazgo analizadas potencian este proceso: el liderazgo transformativo inspira a la comunidad educativa hacia una cultura de mejora continua (Bass y Riggio, 2021); el liderazgo distribuido promueve la responsabilidad compartida en la evaluación, impulsando la colaboración y el intercambio de buenas prácticas (Harris, 2021); y el liderazgo emocional genera un ambiente de confianza que facilita la aplicación efectiva de la evaluación formativa (Jennings y Greenberg, 2009).

Para completar el análisis, el desarrollo profesional continuo del docente —en secundaria y en cualquier otro nivel educativo— es un pilar fundamental para la mejora de la calidad educativa y el fortalecimiento del liderazgo pedagógico (Guskey, 2002). El liderazgo transformativo impulsa la formación permanente al identificar oportunidades alineadas con las necesidades del centro ((Day y Leithwood, 2007). A su vez, el liderazgo distribuido empodera a los docentes en la asunción de roles clave, favoreciendo un enfoque colaborativo (Harris, 2008). Finalmente, el liderazgo emocional crea un ambiente de apoyo y bienestar, motivando al profesorado en su desarrollo profesional (Goleman, 2019).

En conclusión, como nos indican Leithwood et al. (2020), el contexto educativo influye directamente en la aplicación y eficacia del liderazgo pedagógico. En la gestión de los centros educativos —como sucede en secundaria—, la integración de los enfoques transformativo, distribuido y emocional debería fortalecer la participación de docentes, estudiantes y familias, generando un entorno propicio para la mejora continua y la innovación educativa (Fullan, 2020).

### **Cualidades Personales del Liderazgo Pedagógico**

El liderazgo pedagógico efectivo en el contexto educativo contemporáneo requiere una combinación de habilidades personales que integren aspectos emocionales, transformadores y distribuidos (Judge et al., 2002). Este apartado analiza las cualidades esenciales que sustentan un entorno educativo exitoso y colaborativo.

Empezando por el liderazgo emocional, la empatía es fundamental para construir un ambiente de confianza y cooperación (Cherniss y Goleman, 2001; Goleman, 2019). Comprender y compartir las emociones fortalece los vínculos con el equipo docente y los estudiantes. Asimismo, la comunicación asertiva facilita un diálogo abierto y honesto, mejorando la resolución de conflictos y la toma de decisiones inclusivas (Mayer et al., 2016). Así pues, un liderazgo emocionalmente competente reconoce y valora los logros del equipo, promoviendo motivación y compromiso (Kouzes y Posner, 2023). La resiliencia, por su parte, permite gestionar el estrés y guiar al equipo en momentos de crisis, fomentando una cultura de adaptabilidad (Henderson y Milstein, 2021).

Por su parte, el liderazgo transformador se distingue por la capacidad para articular una visión clara y motivadora, alineando esfuerzos hacia objetivos comunes (Bass y Riggio, 2021; Wang et al., 2011). La innovación es otra cualidad clave, pues fomenta la creatividad y la mejora continua de las prácticas educativas (Leithwood y Jantzi, 2006). Además, la inspiración y motivación mantienen el compromiso del equipo, mientras que el desarrollo del potencial individual fortalece el conjunto (Sun y Leithwood, 2017; Robinson et al., 2008).

Por último, el liderazgo distribuido enfatiza la delegación efectiva, permitiendo que los docentes asuman responsabilidades y refuercen su sentido de pertenencia (Gronn, 2002; Spillane, 2006). La colaboración mejora la calidad de las decisiones y estimula la innovación (Harris, 2008, 2021). Asimismo, el empoderamiento docente fortalece la autonomía y la capacidad de afrontar desafíos de manera independiente (Timperley, 2011). Una comunicación abierta y transparente facilita el flujo de información y garantiza la alineación con los objetivos institucionales (Kruse, 2023).

Otras cualidades personales esenciales en los liderazgos incluyen la adaptabilidad —clave para responder a los cambios en el entorno educativo— (Day y Leithwood, 2007) y la habilidad para comunicarse de manera clara y persuasiva (Liu et al., 2021). Finalmente, según Bandura (2023), los liderazgos pedagógicos deben actuar como modelos a seguir, estableciendo un estándar de excelencia y compromiso que inspire a la comunidad educativa. En síntesis, las cualidades personales del liderazgo pedagógico no solo fortalecen la cohesión del equipo docente, sino que también fomentan un entorno dinámico y adaptativo, esencial para el éxito sostenible de las instituciones educativas.

### **Discusión Final**

Hasta aquí hemos documentado y reflexionado sobre cómo el liderazgo pedagógico desempeña un papel crucial en la innovación y el compromiso dentro de las instituciones educativas. Las tipologías de liderazgo analizadas aportan cualidades y estrategias que transforman la cultura escolar y mejoran los resultados educativos (Robinson, 2011). Para fortalecer el compromiso

y promover el consenso en los objetivos educativos, el corpus teórico e investigación publicada nos indican los beneficios de integrar elementos del liderazgo transformacional, distribuido y emocional. En primer lugar, los liderazgos transformacionales articulan una visión inspiradora, motivan a su equipo y facilitan el cambio positivo (Leithwood y Jantzi, 2006). Seguidamente, los liderazgos distribuidos empoderan a docentes, alumnado y familias, promoviendo la participación de la comunidad educativa en la toma de decisiones y fortaleciendo la colaboración (Spillane, 2006). En tercer lugar, el liderazgo emocional fomenta el reconocimiento y el apoyo asertivo, consolidando el sistema pedagógico del centro (Miao et al., 2018).

Los cambios sociales, culturales y pedagógicos del presente siglo han generado nuevos desafíos para los liderazgos educativos, exigiendo estrategias de gestión que favorezcan la equidad y la inclusión en la comunidad escolar (Bush y Glover, 2014). La diversidad en los centros educativos ha impulsado un enfoque de liderazgo inclusivo, que aborde eliminar barreras y prejuicios, particularmente en los centros de secundaria (Ainscow y Sandill, 2020). En conclusión, el liderazgo pedagógico, en sus diversas formas, desempeña un papel central en la transformación educativa. Un liderazgo efectivo no solo impulsa el desarrollo profesional docente y la mejora institucional, sino que también fortalece el bienestar de la comunidad educativa y favorece la construcción de un entorno de aprendizaje inclusivo y sostenible (Hopkins, 2022).

Igualmente, la colaboración, la cocreación y la evaluación son esenciales para la innovación educativa. Implementar estrategias que fomenten la cultura de aprendizaje permanente y la formación continua fortalece el desarrollo profesional y la mejora de la enseñanza. Iniciativas como los proyectos Erasmus+ amplían la perspectiva docente y facilitan el intercambio de estrategias pedagógicas (European Commission, 2019). Asimismo, la autoevaluación y la coevaluación permiten una reflexión continua sobre las prácticas educativas y su mejora (Hattie, 2009; Timperley, 2011). Por último, la responsabilidad y el compromiso del liderazgo plasmado en el Proyecto de Dirección (PdD) resulta fundamental para consolidar instituciones que aprenden y evolucionan. La cocreación de políticas y prácticas, junto con espacios reflexivos centrados en la indagación, favorecen una cultura de aprendizaje y transformación (López Yáñez y Sánchez Moreno, 2013). Así mismo, los cambios sociales, culturales y pedagógicos requieren liderazgos resilientes y flexibles, capaces de gestionar entornos en constante evolución (Bush y Glover, 2014). Un liderazgo eficaz implica cuestionar y aprender continuamente sobre enfoques y metodologías, utilizando métodos cualitativos comparativos para evaluar el impacto educativo (Kremenitzer y Miller, 2018).

Desde las limitaciones de este trabajo, basado en la revisión y reflexiones teóricas, las futuras investigaciones deberían centrarse en la implementación efectiva y evaluación de estos enfoques en contextos educativos específicos, por ejemplo, mediante estudios de caso. Además, es relevante analizar el impacto a largo plazo de estos estilos de liderazgo en el rendimiento académico y la cultura escolar (Harris, 2021). O también, como señalan Day y Leithwood (2007), deberían evaluarse los resultados sobre el empoderamiento docente y la promoción de la colaboración, impulsados por liderazgos efectivos, y cómo estos factores pueden transformar las instituciones educativas en comunidades de aprendizaje resilientes y dinámicas.

## Referencias

- Ainscow, M., y Sandill, A. (2020). *Making Education for All Inclusive: What Is to Be Done?* Routledge.
- Alsina M., y Mallol C. (2021). Estilos de liderazgo e implicación docente en secundaria, una aproximación (auto)biográfica. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 25(3), 197–218. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i3.9309>
- Bandura, A. (2023). *Social cognitive theory: An agentic perspective on human nature*. John Wiley y Sons. <https://doi.org/10.1002/9781394259069>
- Barrick, M. R., y Mount, M. K. (1991). The Big Five personality dimensions and job performance: A meta-analysis. *Personnel Psychology*, 44(1), 1-26. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1991.tb00688.x>
- Bass, B.M., y Riggio, R. E. (2021). *Transformational leadership* (3rd ed.). Routledge.
- Benoliel, P. (2023) Smart collaborative ecosystem: leading complex school systems. *Journal of Educational Administration*, 61(3), 239-255. <https://doi.org/10.1108/JEA-09-2022-0146>
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., y Wallace, M. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities*. DfES Publications. <https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/5622/1/RR637.pdf>.
- Bush, T., y Glover, D. (2014). *School leadership models: What do we know?* Routledge. <https://doi.org/10.1080/13632434.2014.928680>
- Cherniss, C., y Goleman, D. (2001). *The emotionally intelligent workplace: How to select for, measure, and improve emotional intelligence in individuals, groups, and organizations*. Jossey-Bass.
- Cruickshank, V. (2017). The influence of school leadership on student outcomes. *Open Journal of Social Sciences*, 5(9), 115-123. <https://doi.org/10.4236/jss.2017.59009>
- Day, C., y Leithwood, K. (2007). Building and sustaining successful principalship: key themes. In C. Day, y K. Leithwood, (Eds.), *Successful principal leadership in times of change: An international perspective* (pp. 171-188). Springer. [https://doi.org/10.1007/1-4020-5516-1\\_11](https://doi.org/10.1007/1-4020-5516-1_11)
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. [http://dx.doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](http://dx.doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)
- Deslandes, R., y Bertrand, R. (2005). Motivation of parent involvement in secondary-level schooling. *The Journal of Educational Research*, 98(3), 164–175. <https://doi.org/10.3200/JOER.98.3.164-175>
- Dutta, V. y Sahney, S. (2022). Relation of principal instructional leadership, school climate, teacher job performance and student achievement. *Journal of Educational Administration*, 60(2), 148-166. <https://doi.org/10.1108/JEA-01-2021-0010>
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429494673>
- Epstein, J. L., y Sheldon, S. B. (2006). Moving forward: Ideas for research on school, family, and community partnerships. En C. F. Conrad y R. C. Serlin (Eds.), *The SAGE handbook for research in education: Engaging ideas and enriching inquiry* (pp. 117-137). SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781412976039.n7>

- European Commission. (2019). *Erasmus+ Programme Guide*. [https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/resources/programme-guide\\_en](https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/resources/programme-guide_en)
- Fielding, M. (2001). Beyond the rhetoric of student voice: New departures or new constraints in the transformation of 21st century schooling? *Forum*, 43(2), 100-109. <https://doi.org/10.2304/forum.2001.43.2.1>
- Fullan, M. (2020). The new meaning of educational change (5th ed.). *Teachers College Press*.
- Fullan, M. (2023). *The principal 2.0: Three keys to maximizing impact*. Jossey Bass.
- García-Gutiérrez, J., y Ruiz-Corbella, M. (2020). La participación en la gestión escolar: Clave para una cultura organizacional inclusiva. *Revista de Educación*, 389, 11-35. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-389-456>
- Goleman, D. (2019). *The Emotionally Intelligent Leader*. Harvard Business Review Press.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13(4), 423-451. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(02\)00120-0](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00120-0)
- Gronn, P. (2009). Leadership configurations. *Leadership*, 5(3), 381-394. <https://doi.org/10.1177/1742715009337770>
- Gurr, D., Drysdale, L., y Mulford, B. (2006). Models of successful principal leadership. *School Leadership y Management*, 26(4), 371-395. <https://doi.org/10.1080/13632430600886921>
- Guskey, T. R. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381-391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Hallinger, P., y Heck, R. H. (2010). Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership y Management*, 30(2), 95-110. <https://doi.org/10.1080/13632431003663214>
- Hargreaves, A., y Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. NY Teachers College Press.
- Harris, A. (2008). Distributed leadership: According to the evidence. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 172-188. <https://doi.org/10.1108/09578230810863253>
- Harris, A. (2021). *Distributed leadership matters: perspectives, practicalities, and potential*. Corwin Press.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Henderson, N., y Milstein, M. M. (2021). *Resiliency in schools: Making it happen for students and educators* (2nd ed.). Corwin Press.
- Hendrickx, M., Thurlings, M. C. G., y den Brok, P. J. (2025). Teachers' collaborative knowledge building in professional learning communities: Connecting interaction patterns to learning gains. *European Journal of Psychology of Education*, 40(1), 39. <https://doi.org/10.1007/s10212-024-00938-y>
- Hopkins, D. (2022). *Every school a great school: Realizing the potential of system leadership*. Open University Press.
- Jennings, P. A., y Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Judge, T. A., Bono, J. E., Ilies, R., y Gerhardt, M. W. (2002). Personality and leadership: A qualitative and quantitative review. *Journal of Applied Psychology*, 87(4), 765-780. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.87.4.765>

- Keddie, A., Blackmore, J., y MacDonald, K. (2024). 'It's like we're in two different schools': Contrasting stories of teacher and leader autonomy within a distributed approach to leadership. *Educational Management Administration y Leadership*, 52(5), 1082-1097. <https://doi.org/10.1177/17411432221126001>
- Kouzes, J. M., y Posner, B. Z. (2023). *The Leadership Challenge Workbook* (4th ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kremenitzer, J. P., y Miller, R. (2018). Emotional Intelligence for School Administrators: A Priority for School Reform. *Rowman y Littlefield*.
- Kruse, Sh. D. (2023). Mindful educational leadership. Contemplative, cognitive, and organizational systems and practices. *Routledge*. <https://doi.org/10.4324/9781003283461>
- Leithwood, K., Harris, A., y Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership y Management*, 40(1), 5-22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Leithwood, K., Patten, S., y Jantzi, D. (2010). Testing a Conception of How School Leadership Influences Student Learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 671-706. <https://doi.org/10.1177/0013161X10377347>
- Leithwood, K., y Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201-227. <https://doi.org/10.1080/09243450600565829>
- Leithwood, K., y Sun, J. (2018). How school leadership influences student learning: A test of 'The Four Paths Model'. *Educational Administration Quarterly*, 54(4), 462-498. <https://doi.org/10.1177/0013161X19878772>
- Leithwood, K., y Sun, J. (2021). *The Four Paths Model of School Leadership*. Springer.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). BOE núm. 340, de 30 de diciembre de 2020. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17210>.
- Liu, Y., Bellibas, M. S., y Printy, S. (2021). How school context and educator characteristics predict distributed leadership: A study of principals' and teachers' perceptions. *Educational Management Administration y Leadership*, 49(2), 259-276. <https://doi.org/10.1177/1741143220906725>
- López Yáñez, J., y Sánchez Moreno, M. (2013). *Liderazgo y cultura organizativa en centros educativos: estrategias para el cambio y la mejora*. Narcea.
- López-Lemus, J. A., Garza-Carranza, M. T., y Zavala-Berbena, M. A. (2020). El liderazgo estratégico, la negociación y su influencia sobre la percepción del prestigio en pequeñas empresas. *Innovar*, 30(75), 57-70. <https://doi.org/10.15446/innovar.v30n75.83257>
- Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K. L., y Anderson, S. E. (2010). Learning from Leadership: Investigating the Links to Improved Student Learning. *The Wallace Foundation*.
- Mamo, D. (2023). El nexo entre la preparación para el liderazgo escolar y el rendimiento estudiantil. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 11(2), 167-188. <https://doi.org/10.17583/ijelm.10237>
- Mayer, J.D., Caruso, D. R., y Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*, 8, 1-11. <https://doi.org/10.1177/1754073916639667>

- Miao, C., Humphrey, R.H., y Qian, S. (2018). Emotional intelligence and authentic leadership: a meta-analysis. *Leadership y Organization Development Journal*, 39(5), 679-690. <https://doi.org/10.1108/LODJ-02-2018-0066>
- Mitra, D. L. (2004). The significance of students: can increasing "student voice" in schools lead to gains in youth development? *Teachers College Record*, 106(4), 651-688. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2004.00354.x>
- Moral Santaella, C., y Amores Fernández, F. J. (2014). Arquitectura resistente determinante del liderazgo pedagógico en los centros de educación secundaria. Bordón. *Revista De Pedagogía*, 66(2), 121–138. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/Bordon.2014.66208>. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2014.66208>
- Moral, C., Amores, F., Ritacco, M. (2016). Liderazgo distribuido y capacidad de mejora en centros de educación secundaria. *Estudios Sobre Educación*, 30, 115-143. <https://doi.org/10.15581/004.30.115-143>
- Mulford, B., y Silins, H. (2009). Revised models and conceptualisation of successful school principalship in tasmania. *International Journal of Educational Management*, 23(1), 65-86. <https://doi.org/10.1108/09513541111100125>
- Olmos-Gómez, M. del C., Galdames-Sandoval, A. M., y Parra-González, M. E. (2024). Capacidades de liderazgo de directores de escuelas chilenas según las percepciones de sus docentes. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 12(2), 135–156. <https://doi.org/10.4471/ijelm.15249>
- Opfer, V. D., y Pedder, D. (2021). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 91(2), 1-30.
- Özcan, K., Balyer, A., y Firat, F. (2023). Factors affecting trust in female and male school leaders. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 11(1), 2–24. <https://doi.org/10.17583/ijelm.9811>
- Patton, K., Parker, M., y Tannehill, D. (2015). Helping teachers help themselves: Professional development that makes a difference. *NASSP Bulletin*, 99(1), 26-42. <https://doi.org/10.1177/0192636515576040>
- Pino Pillco, H. Z., y Challco Corrales, N. (2024). Liderazgo directivo en instituciones de educación básica y media: Revisión sistemática. Horizontes. *Revista de investigación en ciencias de la educación*, 8(34), 1824–1837. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i34.836>
- Popova, A., Evans, D. K., y Arancibia, V. (2022). Teacher professional development around the world: The gap between evidence and practice. *The World Bank Research Observer*, 37(1), 107–136. <https://doi.org/10.1093/wbro/lkab006>
- Prince, C. (2004). Building a High-Performance Workforce: *Lessons from Top Companies*. Jossey-Bass.
- Real Decreto 984/1991, de 14 de junio, por el que se establece el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria. BOE núm. 146, de 19 de junio de 1991. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1991-13953>.
- Robinson, V. M. J. (2011). *Student-Centered Leadership*. Jossey-Bass.

- Robinson, V. M. J., 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. <https://doi.org/10.1177/0013161X08321509>
- Salanova, M., Llorens, S., y Martínez, I. M. (2016). Organizaciones saludables y sostenibilidad: Aportaciones desde la psicología organizacional positiva. *Revista de Psicología Social*, 31(3), 447-472. <https://doi.org/10.1080/02134748.2016.1191045>
- San Martí, N. (2020). La evaluación formativa y compartida en la educación superior. Narcea.
- Shapiro, S. L., y Brown, K. W. (2024). Mindful educational leadership: Contemplative, cognitive, and emotional foundations for renewing schools. *Journal of Educational Change*, 25(1), 45-67. <https://doi.org/10.1007/s10833-023-09456-7>
- Skaalvik, E. M., y Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports*, 114(1), 68-77. <https://doi.org/10.2466/14.02.PR0.114k14w0>
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed Leadership*. Jossey-Bass.
- Spillane, J. P., Halverson, R., y Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3-34. <https://doi.org/10.1080/0022027032000106726>
- Stiggins, R. J. (2005). *Student-involved assessment for learning* (4th ed.). Prentice Hall.
- Sun, J., y Leithwood, K. (2017). Transformational school leadership effects on student achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 16(4), 502-523. <https://doi.org/10.1080/15700763.2012.681001>
- Timperley, H. (2011). *Realizing the power of professional learning*. Open University Press. <https://doi.org/10.4135/9781446288931.n9>
- Van der Linden, J., van der Vleuten, C., Nieuwenhuis, L., y van Schilt-Mol, T. (2023). Formative use of assessment to foster self-regulated learning: *The alignment of teachers' conceptions and classroom assessment practices*. *J Form Des Learn* 7, 195–207. <https://doi.org/10.1007/s41686-023-00082-8>
- Van der Steen, S., van der Veen, C., y van Dijk, M. (2023). Designing formative assessment that improves teaching and learning. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 35, 1–23. <https://doi.org/10.1007/s41686-023-00080-w>
- Vescio, V., Ross, D., y Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80-91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>
- Wahlstrom, K. L., y Anderson, S. E. (2010). Principal leadership and teacher motivation under high-stakes accountability policies. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 718-757. <https://doi.org/10.1080/15700760903216174>
- Wang, G., Oh, I. S., Courtright, S. H., y Colbert, A. E. (2011). Transformational leadership and performance across criteria and levels: a meta-analytic review of 25 years of research. *Group y Organization Management*, 36(2), 223-270. <https://doi.org/10.1177/105960111140101>
- York-Barr, J., y Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316. <https://doi.org/10.3102/00346543074003255>