



Liderazgo y comunicación centrados en el aprendizaje: Principios, prácticas y dilemas

Learning-centered Leadership and Communication: Principles, Practices, and Dilemas

Dr. Joaquín Rodríguez-López, Tecnológico de Monterrey, Institute for the Future of Education, (Mexico) (joaquin.rodriguez@tec.mx) (<https://orcid.org/0000-0002-8046-0431>)



RESUMEN

Este artículo examina el liderazgo y la comunicación educativos como motores de mejora del aprendizaje, enfocándose en las condiciones organizativas, culturales y relacionales necesarias para un cambio educativo sostenible y significativo. El trabajo cuestiona los modelos de liderazgo y comunicación centrados en la gestión administrativa o la adopción acrítica de innovaciones, proponiendo en su lugar un liderazgo y una comunicación orientados al aprendizaje colectivo. Mediante un enfoque teórico-reflexivo basado en análisis crítico de literatura y experiencia profesional del autor, se sistematizan conceptos y prácticas desde una perspectiva informada. Los resultados identifican prácticas clave del liderazgo y la comunicación para el aprendizaje: generar conversaciones significativas, construir visiones compartidas centradas en el estudiante, crear comunidades de aprendizaje, asignar efectivamente tiempo y recursos, y desarrollar una cultura de confianza, colaboración y responsabilidad compartida. La conclusión destaca que el liderazgo educativo y la comunicación eficaces no se fundamentan en la autoridad formal ni en la acumulación de iniciativas, sino en la capacidad de aprender con otros, mantener el compromiso sostenido y crear condiciones para que la comunidad educativa sea agente activo del cambio. Así, la mejora institucional se orienta hacia una transformación profunda y sostenible del aprendizaje, donde el liderazgo distribuido y colaborativo y la comunicación abierta y transparente prevalezcan sobre los modelos jerárquicos tradicionales. Este artículo se justifica por la necesidad de superar la brecha entre los marcos teóricos del liderazgo educativo y su aplicación práctica en instituciones reales, especialmente en contextos hispanohablantes donde la investigación empírica sobre liderazgo centrado en el aprendizaje sigue siendo escasa. A pesar de los avances en el campo (Hallinger, 2011; Karakose et al., 2024; Leithwood et al., 2020), persiste un vacío en la articulación sistemática de los principios relacionales y comunicativos que sostienen el cambio educativo sostenible. La originalidad de este trabajo reside en la formulación de un marco de acción integrador que vincula el liderazgo distribuido, la comunicación organizacional y la construcción de comunidades de aprendizaje a partir de una metodología narrativa y reflexiva, aplicable a contextos educativos diversos. Su contribución es interdisciplinar: integra los campos de la comunicación educativa, la educomunicación y la pedagogía del liderazgo para ofrecer principios transferibles orientados a la mejora institucional sostenible.

ABSTRACT

This article examines educational leadership and communication as drivers of learning improvement, focusing on the organisational, cultural and relational conditions necessary for sustainable and meaningful educational change. The paper questions leadership and communication models focused on administrative management or the uncritical adoption of innovations, proposing instead leadership and communication oriented towards collective learning. Through a theoretical-reflective approach based on critical analysis of literature and the author's professional experience, concepts and practices are systematised from an informed perspective. The results identify key leadership and communication practices for learning: generating meaningful conversations, building shared student-centred visions, creating learning communities, effectively allocating time and resources, and developing a culture of trust, collaboration and shared responsibility. The conclusion highlights that effective educational leadership and communication are not

based on formal authority or the accumulation of initiatives, but on the ability to learn with others, maintain sustained commitment, and create conditions for the educational community to be an active agent of change. Thus, institutional improvement is oriented towards a profound and sustainable transformation of learning, where distributed and collaborative leadership and open and transparent communication prevail over traditional hierarchical models. This article is motivated by the need to bridge the gap between theoretical frameworks of educational leadership and their practical application in real institutional contexts, particularly in Spanish-speaking settings where empirical research on learning-centred leadership remains limited. Despite advances in the field (Hallinger, 2011; Karakose et al., 2024; Leithwood et al., 2020), a gap persists in the systematic articulation of the relational and communicative principles that sustain sustainable educational change. The originality of this work lies in the formulation of an integrative action framework linking distributed leadership, organisational communication and the building of learning communities, developed through a narrative-reflective methodology applicable to diverse educational contexts. Its contribution is interdisciplinary: it integrates the fields of educational communication, educommunication and leadership pedagogy to offer transferable principles oriented towards sustainable institutional improvement.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Desarrollo de liderazgo, comunicación educativa, educomunicación, gestión del aprendizaje, redes de aprendizaje, innovación educativa, educación superior.

Leadership Development, Educative Communication, Educommunication, Learning Management, Learning Networks, Learning Management, Higher Education.

1. Introducción

En las últimas décadas, la investigación sobre liderazgo y la comunicación educativos ha cobrado relevancia como factor clave en la mejora escolar y en los procesos de enseñanza-aprendizaje más efectivos (Karakose et al., 2024). La literatura ha mostrado que diferentes enfoques teóricos del liderazgo —incluidos el *liderazgo instruccional*, *transformacional* y *distribuido*— contribuyen a la organización y desarrollo de prácticas educativas que favorecen resultados positivos tanto para docentes como para estudiantes (Alecida et al., 2025; Jiménez Villacís, 2025). El liderazgo instruccional se centra en el acompañamiento directo de la práctica pedagógica, orientando la supervisión docente y promoviendo el desarrollo profesional para mejorar los aprendizajes (Hallinger, 2011; Jiménez Villacís, 2025; Robinson et al., 2008). Por su parte, el liderazgo transformacional enfatiza la motivación, la construcción de visión compartida y la movilización del personal hacia metas institucionales de cambio (Leithwood y Sun, 2012; Olaya Ahumada, 2024). El liderazgo distribuido, por su parte, describe un patrón colaborativo y compartido de toma de decisiones entre distintos actores educativos, con efectos positivos en la calidad de la gestión escolar (Alecida et al., 2025; Leithwood et al., 2020; Nadeem, 2024).

Diversas revisiones sistemáticas también han identificado que la integración de estos marcos teóricos puede potenciar tanto el desarrollo profesional docente como la mejora de los resultados escolares, subrayando la necesidad de enfoques que trasciendan modelos jerárquicos tradicionales (Alecida et al., 2025; Karakose et al., 2024; Nadeem, 2024). Sin embargo, persisten debates conceptuales y operativos sobre cómo articular estas perspectivas de liderazgo para fomentar procesos de mejora educativa sostenidos a lo largo del tiempo.

Las preguntas que guían esta investigación son:

1. ¿Qué prácticas y condiciones organizativas caracterizan un liderazgo educativo y una comunicación efectiva orientados al aprendizaje?
2. ¿Cómo pueden estas prácticas contribuir a la transformación sostenida de los procesos educativos desde una perspectiva integral y relacional?

Los objetivos de este artículo son: (a) analizar críticamente la literatura y la experiencia profesional del autor en torno al liderazgo educativo centrado en el aprendizaje y (b) proponer un marco conceptual y práctico que articule condiciones, dilemas y principios de un liderazgo que aprende y hace aprender.

La investigación sobre comunicación en el liderazgo educativo subraya que la comunicación efectiva constituye, por encima de cualquier otra competencia técnica o conceptual, la habilidad fundamental del líder escolar. Gilbert (2012) señala que muchos directivos fracasan en sus trayectorias profesionales no por carecer de conocimientos sobre programas o políticas educativas, sino por una comunicación deficiente o inadaptada a las necesidades de sus interlocutores. En este sentido, la comunicación eficaz no puede entenderse como un instrumento unidireccional de transmisión de mensajes, sino como un proceso recíproco en el que comprender al otro —antes de procurar ser comprendido— constituye la competencia nuclear del liderazgo (Covey, 1989; Gilbert, 2012).

2. Brecha de investigación y justificación

A pesar de la abundante literatura sobre liderazgo educativo, persisten vacíos relevantes que este artículo busca atender. En primer lugar, la mayor parte de los estudios empíricos sobre liderazgo escolar se centran en contextos anglosajones (Hallinger, 2011; Robinson et al., 2008), mientras que la investigación en contextos hispanohablantes permanece relativamente escasa (Jiménez Villacís, 2025; Olaya Ahumada, 2024). En segundo lugar, los enfoques cuantitativos predominantes en la literatura no capturan adecuadamente los procesos relacionales y comunicativos que subyacen a las prácticas de liderazgo efectivo. En tercer lugar, la conexión entre los modelos teóricos de liderazgo —instruccional, transformacional y distribuido— y la dimensión comunicativa del liderazgo ha sido abordada de manera fragmentaria. Este estudio contribuye a cubrir estos vacíos mediante un enfoque narrativo-reflexivo de carácter interdisciplinar que integra la comunicación educativa y la educomunicación como componentes nucleares del liderazgo para el aprendizaje.

3. Marco teórico y revisión de la literatura

3.1. Modelos teóricos de liderazgo educativo

La literatura especializada ha identificado tres grandes tradiciones teóricas en el estudio del liderazgo

escolar: el liderazgo instruccional (instructional leadership), desarrollado principalmente por Hallinger y Murphy (1985) y posteriormente revisado por Robinson et al. (2008), enfatiza la influencia directa del líder sobre las prácticas pedagógicas. La revisión meta-analítica de Robinson et al. (2008) confirmó que este enfoque tiene un impacto sobre los resultados estudiantiles significativamente mayor que el transformacional cuando se centra en el desarrollo profesional docente y en la planificación, coordinación y evaluación curricular; el liderazgo transformacional (Bass, 1985; Leithwood y Sun, 2012) se orienta a la motivación intrínseca y al cambio cultural, movilizándolo a los miembros de la organización hacia una visión compartida. Su efecto sobre los resultados escolares es predominantemente indirecto, mediado por la mejora del clima organizacional y de la satisfacción docente (Leithwood et al., 2020); el liderazgo distribuido (Nadeem, 2024; Spillane, 2006) describe patrones de práctica compartida en los que múltiples actores asumen responsabilidades de liderazgo, favoreciendo la capacidad institucional y la innovación pedagógica sostenida. Estudios recientes (Alecida et al., 2025; Nadeem, 2024) han confirmado su asociación positiva con la mejora de la calidad de gestión escolar, especialmente cuando se combina con culturas organizativas de confianza y colaboración.

3.2. Comunicación educativa y educomunicación

El campo de la educomunicación (Aparici et al., 2010; Kaplún, 1998) constituye el segundo eje teórico de este trabajo. La educomunicación no se limita al uso de medios en la educación, sino que propone un modelo comunicativo dialógico y participativo como fundamento de toda práctica educativa transformadora (Freire, 1970). Aplicada al liderazgo escolar, la perspectiva educomunicativa subraya que la comunicación eficaz del líder no es meramente instrumental, sino constitutiva de las relaciones pedagógicas y organizativas. Gilbert (2012), desde la tradición anglosajona de la comunicación en organizaciones educativas, converge con estos planteamientos al proponer que la competencia comunicativa del líder —entendida como escucha activa, adaptación estilística y gestión dialogada del conflicto— es el factor más determinante de su efectividad práctica. Esta perspectiva permite conectar el liderazgo para el aprendizaje con las teorías de comunicación organizacional (Barnard, 1938; Kahler, 1995) y con la investigación empírica sobre culturas escolares colaborativas (Kools y Stoll, 2016; Sahlberg, 2017).

3.3. La escuela como organización que aprende

El concepto de School Learning Organization (SLO), desarrollado por Kools y Stoll (2016) para la OCDE, proporciona el tercer eje teórico del trabajo. Una SLO se define como aquella institución que desarrolla capacidad colectiva para mejorar continuamente sus prácticas mediante el aprendizaje colaborativo, la indagación sistemática y el liderazgo compartido. La investigación empírica disponible (Fullan, 2016; Haapaniemi et al., 2021; Sahlberg, 2014) indica que las escuelas que funcionan como SLO muestran mayor resiliencia ante los cambios del entorno, mayor satisfacción docente y mejores resultados académicos. Este marco permite integrar los hallazgos de este artículo en un contexto teórico más amplio, facilitando su contraste con estudios empíricos previos y su aplicabilidad en contextos educativos diversos.

4. Método

El presente artículo se inscribe en un enfoque cualitativo de carácter interpretativo, orientado a la comprensión profunda de las prácticas, tensiones y dilemas del liderazgo educativo en contextos reales. No se trata de una investigación empírica basada en la recogida sistemática de datos primarios mediante instrumentos estandarizados, sino de un trabajo de análisis reflexivo y conceptual, fundamentado en la experiencia profesional del autor y en el diálogo crítico con la literatura especializada.

Desde el punto de vista metodológico, el estudio se aproxima a una investigación narrativa de carácter analítico, en la que las situaciones descritas —escenas habituales en instituciones educativas— funcionan como viñetas interpretativas que permiten iluminar patrones recurrentes de acción, creencias y prácticas de liderazgo. Estas narrativas no pretenden ofrecer una reconstrucción exhaustiva de un único caso institucional, sino sintetizar experiencias compartidas y ampliamente reconocibles en distintos contextos educativos, lo que las sitúa en un terreno próximo al estudio de caso reflexivo y transversal. El análisis se apoya en un proceso de codificación conceptual implícita, mediante el cual se identifican categorías clave emergentes —como compromiso, confianza, conversación, comunidad de aprendizaje, sostenibilidad del cambio o liderazgo compartido— que estructuran el discurso y articulan el marco interpretativo del trabajo.

Asimismo, el enfoque adoptado comparte rasgos con la investigación-acción reflexiva, en tanto que el análisis no se limita a describir prácticas, sino que persigue explícitamente orientar la mejora de la acción educativa, ofreciendo principios y criterios transferibles para la toma de decisiones en contextos de liderazgo.

En conjunto, la metodología empleada responde a una lógica de rigor cualitativo basada en la coherencia teórica, la plausibilidad interpretativa y la resonancia con la experiencia profesional de los lectores, más que en la generalización estadística (López-Roca y Traver-Martí, 2023). El objetivo no es producir conclusiones universalizables, sino contribuir a la comprensión crítica del liderazgo para el aprendizaje y ofrecer un marco útil para la reflexión y la acción en contextos educativos diversos.

4.1. Estrategias y procedimientos

Para la elaboración de este artículo, se ha adoptado como estrategia principal la investigación narrativa de carácter analítico, en la cual se emplean situaciones reales descritas como viñetas interpretativas que permiten identificar patrones recurrentes de acción y creencias en el liderazgo educativo. Este enfoque se complementa con un análisis reflexivo y conceptual fundamentado en la trayectoria profesional del autor, permitiendo una sistematización de la práctica desde una perspectiva informada y situada. Se ha seguido una estrategia de diálogo crítico con la literatura especializada, contrastando las vivencias profesionales con marcos teóricos consolidados sobre el liderazgo para el aprendizaje.

Asimismo, se utilizó un procedimiento de codificación conceptual implícita, mediante el cual se extrajeron categorías clave emergentes —tales como la confianza, la sostenibilidad del cambio y el liderazgo compartido— que estructuran el marco interpretativo del trabajo. Finalmente, el estudio integra elementos de la investigación-acción reflexiva, pues no busca únicamente describir una realidad, sino proponer principios y criterios transferibles que orienten la mejora de la acción educativa en contextos diversos.

El procedimiento de esta investigación se rige por una lógica de rigor cualitativo adaptada a su naturaleza interpretativa y narrativa. Para asegurar la validez de los hallazgos, se han aplicado los siguientes criterios de rigor científico:

- Reflexividad: dado que el estudio parte de la experiencia personal del autor en cargos de liderazgo, se mantuvo un diálogo crítico y constante con la literatura especializada para evitar sesgos subjetivos y asegurar que el análisis trascienda la mera anécdota, convirtiéndose en una sistematización informada.
- Transferibilidad: el rigor no busca la generalización estadística, sino la resonancia y aplicabilidad. A través de la descripción de “viñetas interpretativas” que sintetizan escenas habituales en las instituciones, se ofrecen principios y criterios de actuación que pueden ser transferidos por otros líderes a sus propios contextos educativos.
- Dependencia y coherencia teórica: se garantizó la estabilidad de los conceptos mediante un proceso iterativo de contraste. Las categorías emergentes (como la confianza o la sostenibilidad del cambio) fueron validadas mediante su comparación con marcos teóricos consolidados del liderazgo para el aprendizaje, asegurando una conexión lógica entre la experiencia narrada y la teoría.

En cuanto al rigor ético, la investigación se ha ajustado a los principios de confidencialidad y anonimato exigidos por la comunidad científica y por esta revista. Aunque el estudio se basa en una narrativa personal, las situaciones descritas han sido tratadas mediante un proceso de anonimización de instituciones y personas, transformando las vivencias reales en relatos arquetípicos que protegen la identidad de los centros y sus integrantes. En los casos donde la reflexión se nutrió de interacciones directas, se ha respetado el principio de consentimiento informado y el respeto a la dignidad de todos los agentes de la comunidad educativa involucrados en la trayectoria profesional del autor.

5. Resultados

5.1. Un día cualquiera en una institución educativa

Es poco probable que exista algún centro educativo que no se haya planteado su mejora, que no haya reflexionado de alguna manera sobre la necesidad de cambiar determinados aspectos de la gestión o de la impartición o de los espacios, porque todos inciden de manera concluyente en el aprendizaje. La mayoría de los directores, decanos y demás responsables académicos, son conscientes del impacto decisivo que su

gerencia y liderazgo puede llegar a tener sobre los procesos de instrucción, sobre las vocaciones truncadas o estimuladas, sobre el fracaso o el éxito de sus alumnos. En más de una ocasión, con buena voluntad, se fijarán una serie de objetivos, se atribuirán de manera poco consistente responsabilidades, se descuidará todo lo que tenga que ver con calendarios, tiempos, financiación y recursos, y se dejará al albur de cada cual que el proyecto prospere o no. Tras una primera declaración pública de apoyo, el líder o la lideresa abandonará todo interés por el proyecto, apenas dispensará más que una atención ocasional y fragmentaria, sumido en otras preocupaciones de la gestión o impaciente ya por la nueva innovación que tenga que venir.

Muy frecuentemente, ese proyecto tendrá que competir con otros numerosos y concurrentes proyectos que la misma dirección habrá querido poner en marcha, para no dejar pasar ninguna de las innovaciones que la moda establece, para simular que la institución es líder en cada una de ellas, para satisfacer las expectativas de los propietarios, para lo que sea. Los profesores, curtidos en espejismos, aparentarán también que escuchan, fruncirán sesudamente el ceño mientras se les sermonea, y harán caso omiso de cualquiera de las demandas que se les planteen, abocando a la mayoría de los proyectos a un transitar vegetativo. Peor aún: al no haber existido una clara definición de responsabilidades, al no haberse establecido prioridades de ninguna clase, al no haberse establecido tiempos ni asignado recursos, el litigio desembocará en franco enfrentamiento entre los departamentos afectados, dando al traste con cualquier posibilidad de que un proyecto prospere y generando una animadversión enquistada que no habrá espíritu de equipo que pueda restañar.

Llegado el momento, al ser notorio el encontronazo entre áreas y responsables, será más sencillo prescindir de alguno de los litigantes que preguntarse por las causas estructurales del litigio.

No será extraño que, en el transcurso de los avatares de un proyecto, cambie la dirección, al menos parte de ella, lo que derivará en mudanzas de rumbo adicionales, en desistimientos y dejaciones, porque las prioridades volverán a variar y lo que ayer representaba un objetivo irrenunciable hoy no será más que un propósito más en el arcón del olvido.

No será excepcional, tampoco, que si el líder o la lideresa hubiera nombrado a un responsable del proyecto y si este, en el cumplimiento inocente de su responsabilidad, hubiera asumido los lineamientos principales, convenciendo además a una pequeña avanzadilla de compañeros, acabará enfrentándose a los reticentes, a los remolones, a los que saben que en estas situaciones es mejor procrastinar que colaborar. No es probable que en estas condiciones un proyecto salga adelante. ¿Qué podría salir mal?, se preguntarán los más cínicos, quizás lo más experimentados. Y sí es probable que, pasado mucho tiempo, alguien se acuerde de demandar responsabilidades, y que lo que se hizo con la mejor voluntad y el mayor empeño se vuelva como un bumerán contra quienes quisieron gestionar un proyecto sin apoyos, sin compromisos, sin tiempo y sin recursos y les aseste un golpe contundente en la cabeza que acabe con ellos.

Figura 1: Dimensiones del liderazgo y la comunicación para el aprendizaje.



Nada de hablar, eso sí, de la necesidad de establecer un compromiso firme del líder con cada uno de los proyectos que patrocine, nada de hablar del tiempo, los recursos y la financiación necesarios para hacerlo, nada de fomentar conversaciones que cuestionen desde el inicio el planteamiento mismo de la pregunta sobre la que se construya el proyecto, nada de promover una cultura de la colaboración abierta y generosa, nada de impulsar una cultura del aprendizaje compartido. Es más sencillo creer que el problema radicaba allí donde no podía estar: en las personas desorientadas, desunidas y desmotivadas por la falta de un liderazgo orientado al aprendizaje. Liderar, claro, no es estar nominalmente al frente de una organización. Eso sería demasiado sencillo. (Figura 1)

No son imaginaciones. Son experiencias dolorosamente compartidas: una jornada de liderazgo en una institución educativa cualquiera.

5.2. Fomenta conversaciones, comunica visiones y objetivos

Liderar, en buena medida, es poner a conversar. Es crear las condiciones para que los afectados, los interesados, puedan compartir puntos de vista divergentes o no sobre el problema que se plantea como posible proyecto. No es tanto asumir desde el inicio que el problema es legible y legítimo y que basta con seguir una serie de procedimientos ordenados para resolverlo sino que conviene discutirlo, ponerlo en común, porque quizás nos sorprendamos de que el problema radicaba en que no habíamos sabido enunciarlo, en que dábamos por consabido tanto el problema como sus posibles respuestas, y lo que estaba pasando es que no sabíamos o no nos atrevíamos a formular las preguntas convenientes.

Quizás un problema de rendimiento, de posible fracaso escolar, no tenga nada que ver con simple falta de atención, con las distracciones digitales tan de moda, con mera falta del esfuerzo preceptivo; quizás tenga mucho más que ver con preguntarnos por las muy disímiles condiciones sociales de partida de cada uno de nuestros alumnos, con la rigidez de nuestros currícula, con métodos de enseñanza que favorecen la pasividad. La pregunta que nos ayudará a realizar un diagnóstico certero dependerá de la diversidad de los puntos de vista que nos ayuden a constituir el problema. Y será el líder quien deba generar las condiciones para que ese diálogo constructivo ocurra. A propósito: en el liderazgo para el aprendizaje deben combinarse sus dos dimensiones aparentemente incomunicadas: la que implica al claustro de la institución y la que implica al resto de los agentes que utilizan ese servicio, porque la formación de una comunidad de aprendizaje exige que todos participen.

Un director veterano de un centro escolar me comentó una vez que su principal herramienta de gestión era lo que él denominaba las «conversaciones potentes» (Stoll, 2012), una reunión pautada con regularidad con distintos miembros de su equipo o con profesores individuales en las que se ponían encima de la mesa más las incertidumbres, los desaciertos y las reclamaciones que sus respectivos antónimos. De lo que se trataba era de hacer aflorar todo lo que no se pregunta o no se cuestiona por temor, por desconocimiento, por pura inercia, integrando en una conversación genuina a todos los que deberían tener algo que decir.

Todo potencial cambio genera recelo e incomodidad en buena parte de los potenciales concernidos y una buena manera de cauterizarlo desde el inicio es implicarlos en los procesos de deliberación, diagnóstico y toma de decisiones. Liderar no es renunciar a la responsabilidad motriz sino repartirla para construir colaborativamente objetivos sólidos y compartidos y ejercerla para transmitir una visión participada por todos (Kools y Stoll, 2016). Liderar no es acallar sino construir ese lenguaje común mediante el que se configura el problema y se asienta la colegialidad. Liderar, en una institución educativa, sea cual sea el nivel al que esté orientada, es desarrollar conjuntamente y compartir abiertamente una visión centrada en el alumno y en el aprendizaje, que son, al fin y al cabo, el principio y el fin de toda labor docente. Y esta conversación, a propósito, como mencionaré después, no se restringe a lo evidente, a la integración de los que supuestamente saben, sino a todos aquellos que formen parte de la comunidad educativa.

La escucha activa y empática constituye, a su vez, el fundamento invisible de toda conversación potente. Gilbert (2012) recuerda que los seres humanos dedicamos aproximadamente el 45% de nuestro tiempo de vigilia a escuchar, pero que este es, paradójicamente, el modo de comunicación menos enseñado y menos cultivado en los contextos educativos. Para el líder que aspira a generar diálogos transformadores, esto supone un reto de primer orden: no basta con convocar reuniones o habilitar canales de participación; es necesario desarrollar la capacidad de recibir los mensajes de los demás desde su propio marco de referencia. Esta escucha empática —que Gilbert (2012) distingue nitidamente de la escucha selectiva,

fingida o meramente atenta— permite al líder acceder a las preocupaciones reales del claustro, a las expectativas no verbalizadas de las familias y a las necesidades ocultas de los estudiantes, convirtiendo la conversación en un verdadero instrumento de diagnóstico y construcción colectiva.

5.3. Liderar compartiendo y aprendiendo

Liderar es reconocer el propio desconocimiento, rodearse de quienes puedan saber más, y aprender durante el proceso sin dejar de mantener el timón firme. En realidad, ese proceso de aprendizaje mutuo (Hallinger, 2011), progresivo y continuado es, al mismo tiempo, una escuela de liderazgo: se aprecia y se estima, por un lado, al líder íntegro que representa los valores que pregona, al líder ejemplar moralmente comprometido, y en el ejercicio del aprendizaje compartido, por otro, se forman aquellos que podrían asumir en cualquier momento el liderazgo. Liderar es, también y correlativamente, por eso, saberse prescindible aun cuando durante algún tiempo se desempeñe un rol esencial, porque en ese proceso de aprendizaje compartido se están formando los mismos que acabarán asumiendo la responsabilidad que ahora se ejerce. Liderar es, bajo ese aspecto, una forma de desprendimiento y generosidad que sitúa a la misión, a la institución y al equipo por encima de los intereses individuales. Hay una cierta altura moral de miras en esa forma de liderazgo inclusivo y transitivo que no deja de estar al servicio del fin principal, que no es otro que la mejora de la experiencia de aprendizaje de los alumnos.

Cuando un ego cualquiera pretenda recalcar su posición de superioridad en un proceso que debe ser horizontal, la labor del líder será la de minimizar las diferencias que pretenden marcarse, la de recalcar que la cortesía y el respeto mutuo son la divisa mediante la que se gestiona el grupo. No quiere decir esto, sin embargo, que no haya quienes sepan o aporten más que el resto, que no se reconozca la aportación destacada y singular de cualquiera, en absoluto. De lo que se trata es de recordar que ninguno sabemos ni ignoramos todo y que, en consecuencia, el grupo tenderá a ser siempre más inteligente que sus miembros individuales (Kools y Stoll, 2016).

Liderar compartiendo y aprendiendo no significa, por otro lado, liderar usurpando o inmiscuyéndose. En los procesos de cambio existe una orquestación más política y otra más técnica, y cada cual debe saber cuál debe ejercer, porque, de lo contrario, emergerán interferencias y desviaciones innecesarias, que resten foco al proyecto y que, en última instancia, puedan hacerlo descarrilar. El liderazgo político de un grupo se basa en recordar que se ha establecido una prioridad y un objetivo y que la implicación del líder es inquebrantable, lo que no quiere decir inmutable.

En una reunión con el fundador de una de las instituciones educativas más innovadoras que he conocido, un compañero que andaba reproduciendo ese mismo modelo formativo en otro lugar le preguntó qué podía hacer para que funcionara: «hacerlo mejor que yo», le dijo, en lo que podía parecer a primera vista una simpleza, una trivialidad. Mientras decía esto nos encontrábamos visitantes, invitados, alumnos, mentores, profesores y directores en las gradas semicirculares de una asamblea en la que se había estado debatiendo durante horas sobre el significado de la palabra «educar»; sobre las connotaciones casi intraducibles al castellano entre *Bildung* y *Erziehung*, los dos sustantivos alemanes que ya empleara Alexander Von Humboldt para diferenciar la auténtica educación de la mera formación; sobre cuál es la prueba más concluyente de que el aprendizaje y la comprensión se han producido. Desde luego, si mi compañero llega a dar respuesta cabal y satisfactoria, en algún momento, a estos interrogantes, en compañía y colaboración de su comunidad de aprendizaje, llegará a ser mejor que su precursor.

Liderar compartiendo y aprendiendo exige también reconfigurar la relación clásica entre autoridad y comunicación. Gilbert (2012) utiliza la célebre analogía del general Eisenhower para ilustrar esta reconfiguración: si se empuja una cuerda por un extremo, apenas ocurre nada; si se tira de ella, avanza. Del mismo modo, el liderazgo genuino no consiste en imponer decisiones desde la cima de la jerarquía, sino en involucrar a los profesionales, buscar su aportación, confiar en su capacidad de tomar decisiones pertinentes y acompañarlos en el proceso. En las instituciones donde esta lógica de liderazgo participativo se institucionaliza, los equipos docentes no solo ejecutan proyectos con mayor compromiso, sino que desarrollan progresivamente su propia capacidad de liderazgo, reproduciendo el ciclo de aprendizaje compartido que el líder ha iniciado.

5.4. Crea una comunidad de aprendizaje, ofrece los recursos y el tiempo necesarios

Liderar es crear una cultura de aprendizaje continuo y compartido, que libera el tiempo, atribuye los espacios y genera los recursos para que surja y prospere. No hay alternativa a esa forma de mejoramiento

continuo, porque sin implicación activa y motivación, sin autonomía y confianza, nadie hará otra cosa que pretender que acata instrucciones que no cumplirá. Al servicio de las comunidades de aprendizaje pueden ponerse herramientas de gestión de todo tipo, sean las de *Design thinking for educators* (IDEO, n.d.), *Agile Educator Guide*, o muchas otras que tienen que ver con algunos principios de participación elementales: determinar los retos a los que deberá enfrentarse la institución, discutirlos y reformularlos si es necesario, generar ideas para su resolución, valorar cuáles puedan ser más viables, diseñar y desarrollar prototipos elementales que remeden la idea y que sirvan para vislumbrar su viabilidad, evaluar su calidad y determinar si es necesario mejorarlos, proyectar su proceso de implantación mediante la implicación de los afectados y realizar el acompañamiento necesario.

Todo eso en un ambiente de liderazgo en el que los grupos o células de trabajo dispongan de la autonomía, el tiempo (Robinson et al., 2008) y los recursos necesarios para hacerlo, sin que eso excluya el control regular de sus avances, el cumplimiento provisional de los objetivos pactados, y la aportación de información necesaria para que todos estén al corriente de los avances y retrocesos que puedan producirse. La cultura del aprendizaje pide que todos esos procesos se documenten, se compartan abiertamente y se mejoren en el mismo proceso de trabajo.

Existen culturas del aprendizaje firmemente instituidas, culturas de la confianza y la colaboración institucionalizadas, como en el caso de los profesores finlandeses (Sahlberg y Walker, 2021), que no solamente disfrutan del derecho a indagar, experimentar e intercambiar conocimiento, sino que asumen la obligación de extenderla a toda su red de colegios públicos. Bien entendida, la base de la innovación solamente puede provenir de una cultura del aprendizaje colaborativo que impregne a la organización y que sea continuamente reavivada, reconocida y premiada por el líder.

Crear una comunidad de esta naturaleza implica que todos aquellos que tienen relación con la institución escolar formen parte de ella, bien sean alumnos, profesores, líderes, familias u organismos, colectivos o instituciones que rodeen y arrojen a la institución. Si hay una mínima inquietud en que el trabajo académico y el aprendizaje generen alguna clase de impacto positivo en derredor, será cultivando el vínculo con todos aquellos que puedan aportar algo. Liderar, en este caso, será abrir las puertas para que la vida entre en la escuela y para que la escuela contribuya a dar forma a la sociedad que queramos.

La creación de una comunidad de aprendizaje no puede dissociarse de una arquitectura comunicativa que sostenga su funcionamiento cotidiano. Gilbert (2012), apoyándose en las formulaciones clásicas de Barnard (1938), recuerda que la estructura, la amplitud y el alcance de cualquier organización están determinados casi en su totalidad por sus técnicas de comunicación, y que la primera función ejecutiva de un líder es precisamente desarrollar y mantener ese sistema comunicativo. En una comunidad de aprendizaje, esto se traduce en la necesidad de establecer canales formales e informales de intercambio que atraviesen las fronteras departamentales y jerárquicas, que permitan la circulación fluida del conocimiento pedagógico y que garanticen que todos los miembros —incluidos los que habitualmente permanecen en la periferia de las decisiones— dispongan de información suficiente para participar con agencia real. Una comunicación organizativa deficiente no solo genera descoordinación; erosiona la confianza, fragmenta la cultura institucional y socava la sostenibilidad de cualquier proyecto de mejora.

5.5. Mantente firme, aunque flexible

Liderar es mantener el rumbo ante cualquier dificultad que pueda surgir, pronunciándose siempre en público con la transparencia y claridad suficientes a propósito de los objetivos y compromisos adquiridos por el equipo de liderazgo. Liderar es no abandonar a mitad de camino, al albur de las circunstancias y de las prioridades superpuestas y cambiantes, al equipo responsable. Liderar es prestarles siempre el apoyo necesario, sobre todo de cara al colectivo humano que deberá asumir e implantar sus resultados, para que no quede nunca ni sombra de duda de la prelación e importancia del proyecto. Liderar no es, sin embargo, permanecer incólume y ajeno a los cambios que resulte necesario practicar, a los compromisos que sea necesario establecer durante el proceso, a la variabilidad de la participación de los diferentes conjuntos de agentes que puedan colaborar. Liderar es perseverar con elasticidad (Hallinger, 2011), integrando las opiniones y puntos de vista de los participantes y metabolizando los cambios que puedan derivarse del curso del proyecto.

Un proceso de cambio debería percibirse y sentirse como una invitación: sabemos que siempre existirá un grupo germinal comprometido, otro grupo complementariamente reticente, y otro más amplio

dubitativo, generalmente escarmentado, curtido en mil innovaciones inacabadas. Este grupo intermedio masivo es determinante en cualquier cambio, y liderar tendrá mucho que ver con generar unas condiciones lo suficientemente atrayentes y dúctiles como para que puedan entrar y salir del proyecto en función de su disponibilidad, su voluntad de colaborar y su esperanza en la transformación. También tendrá que ver con asuntos tan tangibles como los reconocimientos y recompensas que, eventualmente, pudieran recibir, pero también con cuestiones más intangibles como el compañerismo y el sentido de equipo, el prurito de aprender juntos y compartir, la sensación de que existe un propósito que sobrepasa a cada uno de los participantes.

En escuelas tan apartadas unas de otras en el mundo como *Big Picture*, en diversas ubicaciones de los Estados Unidos, la *Evangelische Gemeinschaftsschule*, en Berlín, o la *Team Academy*, en Finlandia, el principio de negociación de los objetivos es parte consubstancial del proceso de aprendizaje. Lo que no es negociable es el propósito fundamental, que es el del aprendizaje mismo de una serie de conceptos, competencias, disposiciones y habilidades pero el ritmo, la manera y el medio mediante el cual puedan y deban alcanzarse, forman parte de un proceso regular de componenda entre mentores y alumnos, que plasman los cambios de sus itinerarios formativos en los diarios en los que ofrecen testimonio de ese proceso a la vez firme y flexible.

La perseverancia del líder ante las dificultades del cambio tiene una dimensión comunicativa frecuentemente subestimada: la gestión del conflicto. En cualquier proceso de transformación educativa, el conflicto —entendido como la percepción de posiciones o intereses incompatibles entre distintos actores— es inevitable y, bien gestionado, puede convertirse en un catalizador de mejora. Gilbert (2012) describe cinco estrategias posibles de gestión del conflicto, que van desde la evitación y la supresión hasta la colaboración e integración, y argumenta que solo la última —aquella en que ambas partes alcanzan una resolución genuinamente satisfactoria— produce una transformación duradera de las relaciones y los procesos. Para llegar a esa posición, el líder necesita comprender con profundidad el punto de vista del otro, comunicar su propia perspectiva de manera que resulte inteligible y aceptable, y mantener abiertos los canales de diálogo incluso cuando la tensión es máxima.

5.6. Confía en los estudiantes y en los profesores, considéralos agentes responsables del cambio

No debería hacer falta enunciarlo pero, por si acaso, será mejor incluirlo como un punto ineludible: liderar es saber depositar la confianza (Hallinger y Heck, 2010) en todos aquellos que tengan algo que decir, que puedan aportar valor al proceso de aprendizaje, que sean agentes concernidos en el proceso de enseñanza. A menudo se soslayan en los órganos de decisión académicos a aquellos que, precisamente, más tendrían que decir, porque son protagonistas, usufructuarios y afectados, porque son productores de conocimiento en el proceso de enseñanza y aprendizaje, porque sus expectativas, ambiciones e intereses no pueden quedar al margen del diseño académico. Liderar es, por tanto, encomendarse a estudiantes, profesores, familias, socios formadores y colaboradores, a todo el que constituya parte de la comunidad escolar, porque son ellos los agentes del cambio (Marschall, 2021; Robison, 2021), lo que no entraña, automáticamente, que con ello puedan eludirse responsabilidades en el liderazgo o que se responda mecánicamente a las demandas que pudieran formular.

No se puede liderar para los estudiantes sin los estudiantes; tampoco se puede liderar para el claustro sin el claustro; lo mismo que no cabe pensar que pueda liderarse para la comunidad educativa sin ninguno de sus representantes. En lugares como la Escola Básica Integrada de Riberia Grande, en Portugal, la 23rd Primary School of Kalamaria, en Grecia, o la Batley Girls' High School, en Inglaterra, hacen honor a la aplastante evidencia empírica que dice que se aprende mejor cuanto mayor sea la implicación en la orientación y toma de decisiones.

Confiar en los miembros de la comunidad educativa como agentes del cambio implica, en términos comunicativos, reconocer y adaptarse a la diversidad de estilos, necesidades y formas de procesar la información que coexisten en cualquier institución. Gilbert (2012), apoyándose en el Modelo de Comunicación de Proceso (PCM) desarrollado por Kahler (1995), identifica seis tipos de personalidad predominantes entre los educadores —el Empático, el Pensador, el Creyente, el Soñador, el Animador y el Hacedor— y argumenta que cada uno de ellos percibe el mundo, procesa los mensajes y responde a la motivación de maneras significativamente distintas. El líder que comunica a todos de la misma manera inevitablemente conecta solo con quienes comparten su propio estilo preferente y genera distancia, desafección o conflicto con los demás.

5.7. Comparte y teje redes de colaboración

Si liderar tiene que ver con crear, sostener y animar una comunidad que aprenda junta de manera generosa, abierta y continuada, no debería confinarse, por eso, al grupo de personas más allegadas, a las que pertenezcan a la propia institución. Compartir es un verbo más ambicioso y demanda amplitud, creación de dilatadas redes de intercambio que permitan canjear experiencias, buenas y malas, éxitos y fracasos, quizás sobre todo fracasos, porque la pedagogía del error sigue siendo la más aleccionadora. No hace falta insistir demasiado en que las comunicaciones digitales, las plataformas virtuales y las herramientas de trabajo colaborativo en línea, nos permiten mantener relaciones con personas, instituciones y colectivos más allá de nuestras estrechas demarcaciones geográficas. Se trata más de enredarse en una comunidad de afinidad, de aspiraciones compartidas, de intereses mutuos. Liderar es, por eso, levantar la vista de la cotidianeidad para ganar una visión de conjunto, para entender qué problemas comunes aquejan a los demás y de qué manera se han enfrentado a ellos. Curiosamente liderar es, a veces, alejarse tácticamente, ver las cosas con perspectiva, sobrevolar los problemas para que la implicación cotidiana no nos ciegue. Liderar es dejar alumbrarse por quienes, en otros lugares y circunstancias, han errado o han acertado, tanto da, porque en ambas circunstancias se ha producido una forma de aprendizaje que podría iluminar el propio camino.

Participar, por eso, en redes como las de *eTwinning*, la del *Eco Schools Movement*, o la de *Civic University Network*, por poner solamente unos pocos ejemplos, contribuirá a la mejora continua (Kools y Stoll, 2016), porque intercambiar buenas y malas experiencias es una fuente inagotable de aprendizaje.

El tejido de redes de colaboración requiere también una gestión activa de la comunicación externa que trascienda los intercambios puramente informativos. Gilbert (2012) subraya que la comunicación eficaz con los distintos públicos de una institución educativa —estudiantes, familias, personal docente y de apoyo, comunidad local— exige que el líder identifique con precisión qué necesita saber cada grupo, en qué formato prefiere recibirlo y a través de qué canales se siente más interpelado. Los estudiantes necesitan conocer las expectativas de aprendizaje; el personal docente requiere claridad sobre los qués y los cómo de su trabajo; las familias quieren saber cómo están progresando sus hijos y cómo pueden apoyar a la institución; y la comunidad más amplia necesita comprender de qué manera la escuela contribuye al proyecto colectivo.

5.8. Celebra que hayais mejorado el sistema y, con él, vosotros mismos

Dar a luz siempre tiene que ser un motivo de celebración y alegría así que liderar será, también, saber festejar, saber compartir el resultado del trabajo bien hecho, saber proyectarlo hacia el futuro. Las canciones y los poemas son pertinaces a este respecto: es recomendable amar más la trama que el desenlace, los procesos más que sus resultados, pero tampoco cabe renunciar a la alegría compartida que representa la consumación de un proyecto. No es poca cosa, tampoco, ser conscientes de que en ese trayecto se habrán mejorado procesos, comportamientos, competencias y que, con ellos, habremos mejorado también nosotros. Una mejora, si se quiere, global, sistémica, que en el discurrir del proyecto transforma tanto a las cosas que pretendían cambiarse como a quienes querían hacerlo. Liderar es encontrar siempre algo que celebrar, tanto en las metas volantes como en la meta final.

En una de las instituciones académicas más innovadoras que he conocido, denominaban a esta última parte del proceso de aprendizaje con un nombre que aludía a la alegría compartida del nacimiento, *Birth Giving*, porque el final no es más que el principio.

6. Discusión y conclusiones

El análisis reflexivo de la trayectoria de liderazgo presentada en este estudio permite dar respuesta a las preguntas de investigación iniciales al identificar que un liderazgo orientado al aprendizaje se caracteriza por trascender la gestión administrativa para situarse en la movilización de capacidades colectivas. Los resultados demuestran que prácticas como la generación de «conversaciones potentes» y la construcción de visiones compartidas centradas en el estudiante son los motores que permiten una transformación educativa real y relacional. Se ha evidenciado que la transformación no ocurre por decreto, sino mediante un proceso de aprendizaje mutuo donde el líder actúa como un «aprendiz principal», validando el objetivo de proponer un marco que articule la práctica con la mejora sostenida de la institución.

Al comparar estos hallazgos con la literatura descrita en la introducción, se observa una fuerte convergencia con el modelo de liderazgo instruccional, el cual, según Robinson et al. (2008), tiene un impacto en los resultados

estudiantiles significativamente mayor que el modelo transformacional puro. Sin embargo, este estudio refuerza la tesis de que los modelos no deben ser excluyentes; al igual que proponen Marks y Printy (2003), la práctica aquí analizada apunta hacia un «liderazgo integrado» que combina la influencia motivacional del enfoque transformacional con el acompañamiento pedagógico del instruccional. Asimismo, la experiencia narrada confirma la premisa revisada de Leithwood et al. (2020), sugiriendo que el liderazgo es una influencia crítica que actúa de manera **indirecta** a través de la mejora de las condiciones organizacionales y la cultura escolar.

La interpretación de los resultados sugiere que la efectividad del liderazgo reside en la creación de una escuela como organización que aprende (SLO). Esto implica que factores transversales como la confianza relacional, la gestión del tiempo y el uso de la tecnología no son solo recursos, sino pilares de una cultura de indagación y experimentación. Se interpreta que el paso de un modelo jerárquico a uno distribuido requiere que el líder aprenda a «soltar el timón» de forma estratégica, fomentando la agencia docente y considerando el error como una fuente inagotable de aprendizaje compartido. En este sentido, el liderazgo se redefine no como una posición de autoridad formal, sino como una función social que emerge de las interacciones diarias entre todos los miembros de la comunidad.

Finalmente, las implicaciones de este estudio subrayan la necesidad de reformar las estructuras de apoyo al liderazgo para que los directivos dejen de ser meros gestores y se conviertan en agentes creativos de cambio. Para las políticas educativas, esto supone favorecer la autonomía docente y la colaboración sistémica, permitiendo que las escuelas funcionen como sistemas abiertos conectados con redes externas y sus comunidades locales. Este trabajo implica que la mejora escolar sostenible solo es posible cuando se establece un «ritmo» de aprendizaje continuo, donde la visión institucional se alinea permanentemente con la experiencia humana y pedagógica del aula.

Esta discusión sugiere que el liderazgo para el aprendizaje actúa como el **sistema operativo de una computadora**; no es el software ni el hardware por sí mismos, sino el entorno invisible que permite que todos los procesos y aplicaciones (docentes y alumnos) funcionen con su máximo potencial y en constante actualización.

Un aspecto que este análisis permite añadir a los hallazgos anteriores es la centralidad de la comunicación como competencia transversal que atraviesa y condiciona todas las dimensiones del liderazgo para el aprendizaje descritas. La revisión de Gilbert (2012) confirma que la comunicación eficaz no es un elemento periférico o instrumental del liderazgo educativo, sino su sustancia misma: sin ella, ninguna visión compartida puede articularse, ninguna comunidad de aprendizaje puede sostenerse y ningún proceso de cambio puede prosperar. Ello interpela directamente a los programas de formación de líderes educativos, que con frecuencia priorizan los contenidos de gestión administrativa, planificación estratégica o evaluación curricular, pero descuidan la preparación explícita en habilidades de escucha activa, adaptación comunicativa y resolución dialogada del conflicto. Las implicaciones para la política educativa son claras: la mejora sistémica requiere líderes que no solo sepan qué hacer, sino cómo comunicarlo de manera que active la inteligencia colectiva de sus equipos.

7. Recomendaciones para la política y la práctica educativa

Los hallazgos de este estudio permiten formular las siguientes recomendaciones, diferenciadas por ámbito de acción: en el nivel de política educativa, se recomienda (a) revisar los marcos regulatorios de selección y formación de directivos para incorporar explícitamente competencias comunicativas, relacionales y de liderazgo distribuido, superando los perfiles centrados exclusivamente en la gestión administrativa; (b) financiar programas de desarrollo profesional docente que incluyan tiempo protegido para la reflexión colectiva, la colaboración entre pares y la participación en redes de aprendizaje entre centros; y (c) promover políticas de autonomía escolar que permitan a los centros adaptar sus estructuras organizativas a modelos más horizontales y participativos. En el nivel de práctica institucional, se recomienda: (a) institucionalizar las «conversaciones potentes» como herramienta sistemática de diagnóstico y toma de decisiones compartida; (b) diseñar protocolos de implicación activa de estudiantes, familias y comunidad en los procesos de mejora escolar; (c) crear estructuras de reconocimiento explícito del aprendizaje compartido y la innovación pedagógica; y (d) incorporar la gestión del conflicto como competencia nuclear en los programas de formación de líderes. En el plano de la investigación futura, se recomienda desarrollar estudios empíricos longitudinales que permitan contrastar los principios aquí propuestos en contextos educativos hispanohablantes específicos, así como investigaciones comparativas que analicen la transferibilidad de los modelos de SLO a sistemas educativos con diferentes marcos regulatorios y culturales.

8. Limitaciones del estudio

Este trabajo presenta limitaciones inherentes a su diseño metodológico que conviene explicitar. En primer lugar, al tratarse de una investigación narrativa y reflexiva basada en la trayectoria profesional del autor, las conclusiones no son directamente generalizables a contextos educativos ajenos al autor. La validez del estudio descansa en la plausibilidad interpretativa y la resonancia con la experiencia de los lectores, no en la representatividad estadística. En segundo lugar, la ausencia de datos empíricos primarios —encuestas, entrevistas o registros observacionales sistemáticos— limita la posibilidad de contrastar las hipótesis interpretativas con evidencia directa de actores educativos. En tercer lugar, el marco de análisis prioriza contextos de educación formal en instituciones de nivel primario, secundario y universitario, sin abordar de manera específica los contextos de educación no formal o informal, donde las dinámicas de liderazgo y comunicación pueden presentar diferencias sustantivas. Estas limitaciones no invalidan las aportaciones del trabajo, pero orientan futuras líneas de investigación hacia diseños empíricos que puedan recoger la voz de estudiantes, docentes y equipos directivos en contextos educativos reales y diversos.

9. Síntesis conclusiva

En síntesis, este artículo ha propuesto que el liderazgo y la comunicación educativos centrados en el aprendizaje constituyen una práctica integrada, no dos competencias separadas. Los principios identificados —fomentar conversaciones significativas, liderar compartiendo y aprendiendo, crear comunidades de aprendizaje con recursos y tiempo suficientes, mantener el rumbo con flexibilidad, confiar en los agentes educativos y tejer redes de colaboración— configuran un marco de acción coherente cuya eficacia ha sido respaldada, en distintos aspectos, por la investigación empírica revisada (Hallinger, 2011; Kools y Stoll, 2016; Leithwood et al., 2020; Robinson et al., 2008). La contribución específica de este trabajo reside en la integración de la dimensión comunicativa —articulada a través de los trabajos de Gilbert (2012) y del campo de la educomunicación— como eje vertebrador del liderazgo para el aprendizaje, un aspecto que los modelos predominantes han tendido a tratar de forma periférica. El camino hacia escuelas que aprendan de verdad pasa, inevitablemente, por líderes que comuniquen, escuchen y aprendan ellos mismos.

Referencias

- 23rd Primary School of Kalamaria. <https://acortar.link/gjUIYx>
- Agile Educator Guide. <https://www.agileeducatorguide.org>
- Alecida, C. L. G., Trases, E. P. y Escarlos, G. S. (2025). The Evolving Landscape of Educational Management: A Systematic Review of Instructional and Distributed Leadership Frameworks. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 9(10), 4471–4476. <https://doi.org/10.47772/IJRISS.2025.910000369>
- Aparici, R., Crovi, D., Ferrés, J., Gabelas, J. A., Matilla, A. G., Martín, A. G., Huergo, J., et al. (2010). *Educomunicación: más allá del 2.0*. Gedisa Editorial.
- Barnard, C. I. (1938). *The Functions of the Executive*. Harvard University Press.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and Performance beyond Expectations*. Free Press.
- Batley Girls' High School. <https://acortar.link/GxtZiu>
- Big Picture Learning. <https://www.bigpicture.org>
- Birth Giving. https://www.youtube.com/watch?v=hCs_MCaOzSQ
- Civic University Network. <https://civicuniversitynetwork.co.uk>
- Covey, S. R. (1989). *The 7 Habits of Highly Effective People: Powerful Lessons in Personal Change*. Free Press.
- Eco Schools. <https://www.ecoschools.global>
- Escola Básica Integrada de Ribeira Grande. <https://acortar.link/ZH0eOk>
- eTwinning – the community for schools in Europe. <https://school-education.ec.europa.eu/en/etwinning>
- Evangelische Schule Berlin Mitte. <https://www.ev-schule-mitte.de>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI editores.
- Fullan, M. (2016). *Indelible Leadership: Always Leave Them Learning*. Corwin Press. <https://www.corwin.com/books/indelible-leadership-247827>
- Gilbert, M. B. (2012). *Communicating Effectively: Tools for Educational Leaders*. Bloomsbury Publishing.
- Haapaniemi, J., Venäläinen, S., Malin, A. y Palojoiki, P. (2021). Teacher autonomy and collaboration as part of integrative teaching – Reflections on the curriculum approach in Finland. *Journal of Curriculum Studies*, 53(4), 546–562. <https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1759145>
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125–142. <https://doi.org/10.1108/09578231111116699>
- Hallinger, P. y Heck, R. H. (2010). Collaborative leadership and school improvement: understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership & Management*, 30(2), 95–110. <https://doi.org/10.1080/13632431003663214>

- Hallinger, P. y Murphy, J. (1985). Assessing the Instructional Management Behavior of Principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217–247. <https://doi.org/10.1086/461445>
- IDEO. (n.d.). *Design Thinking for Educators*. <https://designthinking.ideo.com/resources/design-thinking-for-educators>
- Jiménez Villacís, N. d. R. (2025). Liderazgo pedagógico y gestión directiva: modelos transformacional, distribuido e instruccional y su impacto en rendimiento e innovación educativa. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(4), 2154–2162. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i4.4427>
- Kahler, T. (1995). *The Process Teaching Seminar*. Little Rock, AK: Kahler Communications, Inc.
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Ediciones de la Torre.
- Karakose, T., Leithwood, K. y Tülübaş, T. (2024). The Intellectual Evolution of Educational Leadership Research: A Combined Bibliometric and Thematic Analysis Using SciMAT. *Education Sciences*, 14(4), 429. <https://doi.org/10.3390/educsci14040429>
- Kools, M. y Stoll, L. (2016). *What Makes a School a Learning Organisation?* (OECD Education Working Papers, 137). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5jlwm62b3bvh-en>
- Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5–22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Leithwood, K. y Sun, J. (2012). The Nature and Effects of Transformational School Leadership: A Meta-Analytic Review of Unpublished Research. *Educational Administration Quarterly*, 48(3), 387–423. <https://doi.org/10.1177/0013161x11436268>
- López-Roca, A. y Traver-Martí, J. A. (2023). Leadership in a democratic school: a case study examining the perceptions and aspirations of an educational community. *International Journal of Leadership in Education*, 26(1), 18–36. <https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1770863>
- Marks, H. M. y Printy, S. M. (2003). Principal Leadership and School Performance: An Integration of Transformational and Instructional Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370–397. <https://doi.org/10.1177/0013161x03253412>
- Marschall, C. (2021, July 27). *The Power of a Democratic Classroom*. Edutopia. <https://www.edutopia.org/article/power-democratic-classroom>
- Nadeem, M. (2024). Distributed leadership in educational contexts: A catalyst for school improvement. *Social Sciences & Humanities Open*, 9, 100835. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.100835>
- Olaya Ahumada, M. E. (2024). Liderazgo transformacional y su influencia en las instituciones educativas. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(35), 2533–2544. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i35.886>
- 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>
- Robison, T. (2021). Classroom Management Through Student Choice and Democratic Practices: Part 1. *General Music Today*, 34(2), 31–33. <https://doi.org/10.1177/1048371320937721>
- Sahlberg, P. (2014). *Finnish Lessons 2.0: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* Teachers College Press.
- Sahlberg, P. (2017). *FinnishED Leadership: Four Big, Inexpensive Ideas to Transform Education*. Corwin Press. <https://www.corwin.com/books/finnished-leadership-249121>
- Sahlberg, P. y Walker, T. D. (2021). *In Teachers We Trust: The Finnish Way to World-Class Schools*. WW Norton & Company. <https://www.norton.com/books/9780393714005>
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed Leadership*. Jossey-Bass.
- Stoll, L. (2012). Stimulating Learning Conversations. *Professional Development Today*, 14(4), 6–12. <https://futurezone.org.uk/wp-content/uploads/rtMedia/groups/9/2017/02/PDT-Stoll-Stimulating-Learning-conversation.pdf>