

# LIDERAZGO DEL DIRECTOR, DESEMPEÑO DOCENTE Y CONCIENCIA CULTURAL DOCENTE COMO PREDICTORES DE LA MEJORA ESCOLAR

## PRINCIPAL LEADERSHIP, TEACHING PERFORMANCE AND TEACHING CULTURAL AWARENESS AS PREDICTORS OF SCHOOL IMPROVEMENT

Johnny Lee Holliday  
*South Central Conference of SDA, EE. UU.*  
[jholliday@scc-sda.org](mailto:jholliday@scc-sda.org)  
<https://orcid.org/0009-0002-0029-3205>

Jorge A. Hilt  
*Universidad de Montemorelos, México*  
[jorgehilt@um.edu.mx](mailto:jorgehilt@um.edu.mx) \*  
<https://orcid.org/0000-0002-5860-2982>

\* e-mail para correspondencia

### RESUMEN

*El propósito de esta investigación fue verificar si el liderazgo del director, el desempeño docente y la conciencia cultural docente son predictores significativos de la mejora escolar, según la percepción de docentes de escuelas públicas y privadas de algunos estados del centro meridional de EE. UU., a quienes se les administró un cuestionario electrónico durante el horario escolar regular. El estudio reveló que el liderazgo de los directores y el desempeño de los maestros fueron predictores significativos de la mejora escolar ( $F(3, 89) = 245.586, p < .001, R^2 = .892$ ). El predictor más significativo de la mejora escolar fue el liderazgo de los directores, con un efecto alto ( $\beta_{st} = .879, p = .001$ ), seguido del desempeño docente con un efecto menor ( $\beta_{st} = .189, p = .001$ ). La conciencia cultural docente no tuvo un efecto significativo sobre la mejora escolar percibida. En conclusión, se confirma que, de acuerdo con la percepción de los docentes el liderazgo de los directores junto al desempeño docente son componentes esenciales del desarrollo de las instituciones educativas en lo que respecta a la mejora escolar que se produce en ellas.*

*Palabras clave:* liderazgo, desempeño docente, conciencia cultural docente, mejora escolar

## ABSTRACT

*This research aimed to verify whether principal leadership, teacher performance, and teacher cultural awareness are significant predictors of school improvement, as perceived by public and private school teachers in selected south-central U.S. states, who were administered an electronic questionnaire during regular school hours. The study revealed that principal leadership and teacher performance were significant predictors of school improvement ( $F(3, 89) = 245.586, p < .001, R^2 = .892$ ). The most significant predictor of school improvement was principal leadership, with a high effect ( $\beta_{st} = .879, p = .001$ ), followed by teacher performance, with a lower effect ( $\beta_{st} = .189, p = .001$ ). Teachers' cultural awareness did not significantly affect perceived school improvement. In conclusion, it is confirmed that, according to teachers' perceptions, principal leadership and teacher performance are essential components of educational institutions' development in school improvement.*

*Keywords:* leadership, teacher performance, teacher cultural awareness, school improvement

**Introducción**

En el ámbito académico, tanto en instituciones educativas públicas como privadas, se suelen debatir temas relacionados con el bajo rendimiento académico, las bajas calificaciones en los exámenes, la falta de motivación y otros aspectos que afectan el desempeño de los estudiantes. Por eso, los directivos escolares en todo el país (EE. UU.) están incorporando planes de mejora escolar en la estructura organizativa. Estos planes estratégicos posiblemente incluyan pautas para evaluar la efectividad de las prácticas y políticas educativas implementadas por la escuela. La mejora escolar está estrechamente relacionada con la colaboración del liderazgo (Jackson, 2000). La capacidad del líder para ampliar su comprensión del liderazgo a lo largo de este proceso es esencial para lograr la sostenibilidad de la mejora escolar.

El concepto de escuelas efectivas ha sido ampliamente explorado en la literatura académica. Según Magulod Jr. (2017), ellas se caracterizan por la segu-

ridad, las altas expectativas, el liderazgo efectivo, el uso eficiente del tiempo de instrucción, los recursos de calidad, la participación de los padres, el seguimiento constante y la retroalimentación de los estudiantes. El liderazgo colaborativo es esencial para lograr objetivos de mejora escolar y responsabilidad compartida en los resultados del aprendizaje. El liderazgo del director es crucial para la reforma escolar y el progreso estudiantil (Badafal et al., 2018; Oakes et al., 2017; Shen et al., 2021).

Por su parte, el desempeño docente está influenciado por la medición del rendimiento estudiantil, evaluaciones y buenas prácticas (Petty et al., 2016). Ante esta conexión entre el desempeño y el rendimiento, se observa un fenómeno en el que los docentes que valoran su propio desempeño influyen en la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes (Fitria, 2018). Resulta evidente que, para lograr mejoras en las escuelas, es esencial continuar mejorando el desempeño de los docentes de manera constante.

Un desafío importante que se plantea en las escuelas norteamericanas es la diversidad estudiantil, especialmente cuando los docentes no consideran las diferencias culturales (Smits y Janssenswillen, 2019). La mejora escolar es un proceso complejo tanto para directores como para maestros, especialmente ante la necesidad de educar a estudiantes de diversas razas, etnias y culturas (Bottiani et al., 2017).

Este estudio procuró conocer la influencia que tienen el liderazgo del director, el desempeño docente y la conciencia cultural docente sobre la mejora escolar desde la perspectiva de los docentes participantes. En otros términos, el liderazgo del director, el desempeño docente y la conciencia cultural docente son predictores significativos de la mejora escolar de acuerdo con la percepción de un grupo de maestros de escuelas públicas y privadas de estados del centro meridional de EE. UU.

### **Marco conceptual y antecedentes** **Mejora escolar**

La mejora escolar es un proceso que busca elevar el rendimiento académico de los estudiantes, promover el desarrollo profesional de los docentes y fomentar el crecimiento social y emocional de todos los educandos. Su conceptualización resulta de la aplicación dinámica de hallazgos de investigación educativa (Reynolds y Neeleman, 2021).

La mejora escolar también se define como un conjunto de acciones eficaces dirigidas a elevar el rendimiento de las escuelas con bajo desempeño (McIntosh et al., 2021). Esta definición abarca una amplia variedad de dinámicas que abordan la complejidad de la mejora escolar, lo que asume que las escuelas deben abordar las necesidades académicas y

socioemocionales de los estudiantes mediante la implementación de diversos enfoques y actividades innovadoras (Askill-Williams y Koh, 2020). Para lograr esto, los investigadores subrayan la importancia de la sostenibilidad en estas iniciativas educativas. La efectividad de la mejora escolar depende de componentes que demuestren una sostenibilidad a largo plazo, lo cual implica la capacidad de lograr cambios sistémicos duraderos en el tiempo.

Al examinar en detalle los aspectos críticos de la mejora escolar, queda claro que su concepto y significado están estrechamente vinculados al rendimiento de los estudiantes. En este sentido, Addi-Raccah et al. (2021) argumentan que la mejora escolar se ha definido principalmente en función del desempeño académico de los estudiantes y de las puntuaciones en pruebas estandarizadas. A menudo, se ha centrado en la alineación del rendimiento académico con resultados medibles basados en datos. Este enfoque puede estar influido por mandatos políticos establecidos por agencias educativas que han llevado a que algunos investigadores alineen la definición de mejora escolar con políticas y procedimientos obligatorios que se encuentran fuera de las operaciones normales de la escuela. Sin embargo, este enfoque puede socavar la autenticidad necesaria para abordar las causas fundamentales de los problemas en las escuelas de bajo rendimiento. En este sentido, la priorización de mejoras auténticas y contextualmente específicas puede quedar en segundo plano frente al cumplimiento de expectativas y estándares de informes impulsados externamente (Meyers y VanGroenigen, 2021).

Además, la importancia de la mejora escolar va más allá de la necesidad de

que cada escuela individual mejore sus operaciones diarias con el objetivo de elevar el desempeño de los estudiantes. A nivel global, las escuelas están desarrollando enfoques nuevos e innovadores para adaptarse a las transiciones sociales. Un objetivo crucial de las políticas de mejora escolar en el ámbito educativo es facilitar el proceso de aprendizaje y garantizar que todos los estudiantes estén preparados para incorporarse a la fuerza laboral actual (Anderson-Butcher et al., 2022).

### Liderazgo del director

El liderazgo se define clásicamente como la habilidad de ejercer influencia sobre un conjunto de personas con el propósito de guiarlas hacia la consecución de sus objetivos (Robbins y Coulter, 2000). Cuando el término liderazgo se aplica al director de una institución educativa, hace referencia a las competencias y destrezas del director que son necesarias para orientar, influir y dirigir a los miembros de la comunidad educativa. Esto implica la capacidad de desarrollar una visión clara y estratégica para que, en última instancia, genere un ambiente escolar favorable y eficiente que contribuya al logro académico de los estudiantes junto al bienestar general del personal (Cifuentes Medina et al., 2020; Sun y Leithwood, 2014; Uribe Briceño et al., 2018).

Muchas investigaciones han tratado de caracterizar al líder eficaz, lo cual ha dado origen a categorizar estilos de liderazgo. El estilo de liderazgo de una persona puede reconocerse como un rasgo reconocible que permanece constante de una circunstancia a otra (Mitchell, 1990). Además, las concepciones de liderazgo pueden verse influenciadas por el entorno, las circunstancias y el tiem-

po, así como por los factores psicológicos, sociales, corporales, intelectuales y biológicos del individuo que propone la definición.

El concepto de que los directores deben ser líderes y gestores para mejorar sus escuelas impregna los estudios y las prácticas de liderazgo escolar (Klein y Schwanenberg, 2022). Los directores deben comprometerse con la gestión organizacional y el liderazgo educativo para que sus prácticas tengan un impacto sobre el éxito de los estudiantes. Muchos líderes educativos dedican la mayor parte de su tiempo a "apagar incendios" en la gestión de sus tareas. Debido a esto, se observa que, cuando los directores evalúan su propia efectividad, están considerando una variedad de acciones, incluyendo menos acciones de buena gestión organizacional y educativa (Sebastian et al., 2019).

El proceso de liderazgo educativo es vital para lograr la misión académica de la escuela. Los comportamientos de los líderes en las instituciones educativas tienen un papel importante en el proceso de apoyar la mejora y el rendimiento académico cuando los cambios organizacionales en la escuela se producen rápidamente (Özdemir et al., 2020).

Los directores deben prestar considerable atención al concepto de liderazgo de servicio. Este estilo de liderazgo puede describirse como un liderazgo que promueve la colaboración con el fin de ayudar al personal de la institución simplificando al máximo las actividades tanto para los profesores como para el personal administrativo e interactuando con ellos como colegas y no como subordinados. El estudio de Ahmad et al. (2023) describe los atributos de un líder de servicio para (a) establecer un vínculo entre el estilo de liderazgo de servicio del

director y la felicidad en el lugar de trabajo y (b) descubrir disparidades significativas entre las percepciones de los profesores sobre los enfoques de liderazgo de servicio del director y su satisfacción laboral.

El liderazgo de los directores es primordial en la implementación de mejoras escolares. Las investigaciones indican que el liderazgo tiene un impacto directo en la realización de los docentes, la ética laboral, el rendimiento de los estudiantes y el desempeño organizacional general. Para lograr mejor tal impacto, dos tipos de estilos de liderazgo son comunes en el lugar de trabajo: el transformacional y el transaccional. El liderazgo transaccional funciona en un vacío de prácticas de decisión, mientras que el estilo transformacional de liderazgo gira en torno a una construcción colaborativa y orientada al equipo (Maheshwari, 2022).

En un estudio, el liderazgo transformacional fue el determinante más favorable del éxito administrativo (Walker et al., 2012). Este tipo de liderazgo recluta y motiva a los seguidores a identificarse con el líder y a desarrollar una afinidad con las metas y visiones colectivas. No es inusual que una persona que lidera exitosamente a otros sea referida como alguien con un nivel notable de carisma. La mejor manera de describir a estos individuos es que tienen la personalidad innata para hacer que la transformación se materialice en el lugar de trabajo debido a su disposición seductora y persuasiva. El objetivo final de un líder transformacional es utilizar sus características y habilidades para apoyar al personal (Maheshwari, 2022).

Los líderes productivos son muy interpersonales y trabajan estrechamente con su personal para transformar la

pedagogía y el aprendizaje (Dinham, 2005). La importancia del liderazgo de los directores en torno de la mejora escolar es primordial, particularmente en relación con el liderazgo didáctico y la eficacia del desarrollo profesional de los docentes (Meyer et al., 2020).

El liderazgo colaborativo enfatiza las estructuras y procesos que fomentan el compromiso compartido para lograr los objetivos de mejora escolar, una amplia participación y colaboración en la toma de decisiones y la responsabilidad compartida por los resultados del aprendizaje de los estudiantes (Maier et al., 2017). El factor determinante que deben considerar todas las partes interesadas es que el objetivo de todas las reformas educativas y mandatos de políticas sea aumentar el rendimiento académico de los estudiantes (Vilela, 2022).

Saleem et al. (2020) realizaron un estudio sobre los efectos de los estilos de liderazgo de los directores utilizando el constructo de la teoría del camino-meta y cinco medidas de desempeño significativas para determinar los resultados de las funciones laborales de los docentes. Los cuatro estilos de liderazgo fueron el directivo, participativo, de apoyo y orientado al logro, junto con los cinco indicadores clave de desempeño: planificación de la enseñanza, organización del aula, seguimiento y evaluación, atmósfera y disciplina en el aula, y liderazgo docente. Como resultado de este estudio, el estilo de liderazgo directivo tuvo un impacto notable en todos los indicadores de desempeño docente.

Dinham (2005) encontró que el liderazgo de los directores eficaces busca medios para adaptar las mejores prácticas ya existentes que les permitan abordar los mandatos requeridos y los cambios que se les exigen. Este tipo de

líderes se proponen determinar cómo el cambio puede ser una ventaja para su escuela. La investigación afirma que estos directores abren la escuela a posibilidades gracias al cambio. El estudio sostiene además que los directores eficaces crean relaciones de trabajo con alianzas dentro y fuera del ámbito académico.

Las principales habilidades interpersonales, las expectativas y el proceso de toma de decisiones, la falta de empoderamiento de los docentes y de tener la perspicacia para gestionar las disputas, a menudo determinan por qué los líderes escolares triunfan o fracasan en su objetivo de liderar las escuelas (Bulach et al., 2006).

En síntesis, el director es uno de los componentes más importantes para la mejora de una educación excelente. Nelrita et al. (2023) señalan que las organizaciones educativas progresarán cuando estén gobernadas por líderes con perspicacia, supervisión efectiva, excelente compromiso y el deseo de ejercer principios nobles durante el proceso de mejora escolar.

### **Desempeño docente**

Cada ocupación cuenta con algún medio para medir y determinar si los individuos están desempeñando sus deberes y responsabilidades de manera efectiva. La calidad del desempeño docente está en constante evolución debido a la necesidad de educar exitosamente a los estudiantes. El desempeño docente puede definirse como la implementación de prácticas pedagógicas dentro y fuera de la escuela, incluida la producción de actividades y servicios similares (Nelrita et al., 2023).

Un proceso viable de supervisión del desempeño es fundamental para la profesión docente actual. A menudo,

el proceso de supervisión está conectado con alguna forma de entrenamiento instructivo que se combina con un conjunto de metas y resultados que deben alcanzar el maestro y el individuo durante el entrenamiento (Van Waeyenberg y Decramer (2018). Durante este proceso, lo mejor es que supervisor y entrenador acuerden la tarea a realizar y el desempeño esperado. Un proceso administrativo eficaz se distingue cuando las funciones docentes están claramente definidas, son comprendidas con facilidad por el docente y tienen un nivel significativo de relevancia y legitimidad. A su vez, es probable que las expectativas de desempeño se cumplan cuando exista un acuerdo recíproco entre profesores y administradores. Un aspecto importante de este esquema es la incorporación de coaching, orientación y evaluación continua de la producción docente (Van Waeyenberg et al., 2022).

Medir el desempeño de un docente ha sido fundamental para calificar la eficacia docente y su correlación con el rendimiento de los estudiantes. Un estudio realizado por Kraft y Christian (2022) señala que casi todos los estados norteamericanos han promulgado modificaciones significativas en sus sistemas de evaluación docente durante los últimos diez años. La idea detrás de la reforma de la evaluación docente era mejorar el crecimiento profesional de los docentes.

Aunque el desempeño docente es vital para el éxito del rendimiento estudiantil y la mejora escolar, sus prácticas de implementación, en muchos casos, pueden ser defectuosas. Con demasiada frecuencia, las escuelas omiten la importancia de incorporar las expectativas de desempeño de los docentes en el funcionamiento diario del proceso educativo

escolar. Esto significa no discutir ni revisar consistentemente las expectativas de desempeño a lo largo del año escolar, lo que puede llevar a un nivel de malentendido de lo que se espera del empleado. Según Sharma et al. (2016), los requisitos de desempeño se “malinterpretan” con demasiada frecuencia. Otro estudio (Tseng y Levy, 2019) encontró que las expectativas de desempeño docente deben ser una parte integral de la comunicación diaria y no “recordarse” inadvertidamente durante el proceso de evaluación docente a fin de año. Cuando los docentes están más comprometidos con las escuelas, ese tipo de compromiso parece traducirse en un mayor desempeño docente (Van Waeyenberg et al., 2022).

Procurando determinar cómo los directores que evalúan y supervisan a los maestros pueden afectar el rendimiento de los estudiantes y la mejora escolar, Mette et al. (2015) observaron que los directores tienen un impacto significativo sobre la mejora del desempeño docente mediante el uso de conferencias docentes previas a la observación que abordan la intencionalidad de involucrar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Durante la etapa de supervisión y la conferencia posterior a la observación, la capacidad de los directores para hacer que los maestros reflexionaran sobre su enseñanza mostró un alto nivel de importancia en el desempeño docente y en la mejora general de su didáctica. Mejoran el desempeño docente y el rendimiento estudiantil, contribuyendo a la mejora general de la escuela, cuando el director actúa como capacitador didáctico para facilitar la capacidad de reflexión docente.

### **Conciencia cultural docente**

El concepto de conciencia cultural puede situarse en un marco que aborde la competencia y la conciencia multiculturales. Greene-Moton y Minkler (2020) encontraron que los comportamientos, el estado de ánimo y otras funciones sistémicas de una persona pueden brindarle la capacidad de operar dentro del contexto del entorno. Este proceso puede ofrecer a diferentes grupos de personas la oportunidad de comprender, admirar y apreciar las diferentes culturas. Este concepto se conoce como competencia cultural. Hall y Theriot (2016) sostienen que la filosofía personal de un individuo y la concepción de los demás constituyen la competencia intercultural y la conciencia multicultural.

Hay pocos estudios en el campo de la educación que correlacionen ciertas cualidades de los docentes, incluido el grupo racial, el grado de educación o la experiencia previa, con variaciones en la diversidad étnica y la conciencia cultural. Se observa, además, que los datos empíricos siguen siendo escasos para vincular las creencias multiculturales de los docentes con su éxito pedagógico. Sin embargo, ha habido un enorme interés en el tema de la competencia cultural para garantizar que todos los estudiantes reciban los estímulos necesarios dentro del área educativa, aunque no se están realizando suficientes estudios para determinar si la conciencia cultural es un requisito previo para desarrollar habilidades docentes eficaces (Cherng y Davis, 2019).

En EE. UU. existe preocupación sobre el cambio alarmante en la población estudiantil a medida que los estudiantes se vuelven más diversos étnicamente,

mientras que la mayoría de los docentes siguen siendo de clase media y de ascendencia europea (Smits y Janssenswillen, 2019). El fenómeno genera preocupación en los estudiantes culturalmente diversos en todo el país, en una creciente población de estudiantes de culturas no occidentales. Los estudiantes que carecen de un trasfondo cultural occidental generalmente no están tan afiliados a la didáctica que se lleva a cabo en las escuelas occidentales. Por su parte, los profesores ignoran sustancialmente el origen cultural de los estudiantes extranjeros. La mejora escolar, con su complejidad de funciones, desde el establecimiento de objetivos hasta la planificación estratégica, es un proceso muy integral para los altos directivos y aún más desafiante para los docentes. Además, estos desafíos que enfrentan los docentes se ven agravados por la necesidad de que asuman la tarea de educar al creciente flujo de estudiantes racial, étnica y culturalmente diversos que ahora llenan las escuelas de EE. UU. (Bottiani et al., 2017).

### **Relaciones entre las variables**

En Batool et al. (2021) buscaron determinar cómo el liderazgo escolar impacta la mejora escolar. Investigaron cómo el papel del liderazgo afectaría una iniciativa específica de mejora y rendición de cuentas escolares, como la Campaña de Alfabetización y Aritmética (LND, por sus siglas en inglés) para un grupo selecto de estudiantes en Punjab, India. Observaron que existe una correlación significativa entre el liderazgo de los directores y la mejora escolar.

En Indonesia, Nugroho et al. (2022) analizaron si el liderazgo es un predictor del desempeño docente. Los resultados

permitieron concluir que el desempeño docente se ve afectado positivamente por un liderazgo influyente.

Otro estudio (Parveen et al., 2021) investigó las demandas que enfrentan los directores de escuelas de bajo rendimiento en Pakistán. Se descubrió que el conjunto de conocimientos más importante que requiere un director es el de gobernanza y relaciones para tener un efecto profundo en la mejora escolar. Se señaló, además, que la capacidad del director para gestionar y administrar eficazmente es vital para mejorar la calidad de la escuela.

Zubaidah et al. (2021) destacan que el liderazgo educativo se basa en la capacidad del director para dirigir, motivar, afectar y mover a las personas involucradas en el ámbito educativo hacia el logro de los resultados y objetivos deseados. El estudio involucró factores determinantes que rodean el liderazgo de los directores y la competencia docente en el desempeño de docentes de Palembang, Indonesia. El modelo estructural mostró un efecto directo del liderazgo principal y la competencia docente sobre el desempeño docente y un efecto indirecto a través de la mediación de la motivación laboral docente sobre rendimiento.

En Pematangsiantar, Sumatra, Sudirman et al. (2021) observaron un efecto directo de la supervisión del director sobre la satisfacción laboral de los empleados, la motivación y el desempeño docentes. Los autores concluyeron que la supervisión del director tiene un efecto significativo sobre la satisfacción laboral, la motivación y el desempeño docente.

Özgenel y Mert (2019) se propusieron determinar si el desempeño docente era un factor importante que contribuía



a la eficacia escolar y al mismo tiempo conducía a la mejora escolar en un sector de Estambul, Turquía. Encontraron que el desempeño docente tiene consecuencias positivas para la efectividad y la mejora escolar general.

Otro estudio (Nurabadi et al., 2021) tuvo el objetivo de determinar la influencia del liderazgo didáctico, transformacional y espiritual sobre el desempeño docente. Los hallazgos del estudio muestran un efecto directo del liderazgo didáctico, del liderazgo transformacional y del liderazgo espiritual sobre el desempeño tanto del docente como de los estudiantes. Se pudo apreciar que el liderazgo espiritual tuvo el mayor efecto sobre el desempeño docente y de los estudiantes. También se observó un efecto indirecto positivo con la mediación del desempeño docente y de los estudiantes.

Cruz et al. (2020) investigaron las creencias de autoeficacia docente relacionadas con la implementación de la Teoría Crítica de la Raza (CRT, por sus siglas en inglés). El estudio involucró a docentes de California, Idaho y Oregón, enfocándose en determinar las áreas en las que los profesores se sentían más competentes al aplicar la CRT. Los resultados indicaron que los docentes se sentían más seguros en cuestiones de conciencia cultural, especialmente en el currículo y la didáctica, mientras que mostraron menos confianza en competencia cultural y conexión entre el hogar y la escuela. Además, se observó que la experiencia docente aumentaba la autoeficacia de los profesores en relación con la CRT. En general, los docentes se sintieron más seguros en áreas relacionadas con la confianza entre estudiantes y profesores, así como en el establecimiento de relaciones entre estudiantes y docentes. La incorporación de la CRT

y las prácticas educativas equitativas pueden tener un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes, contribuyendo así a la mejora escolar.

Los estudios han reforzado la necesidad de que los docentes enfatizen la cultura en su enseñanza en el aula y proporcionen un ambiente de enseñanza que infunda un respeto saludable por las diferencias culturales, la diversidad y la equidad. Siskind (2021) buscó examinar en qué medida los programas de preparación docente de Educación Infantil Temprana (ECE) prepararon a sus futuros maestros en competencia cultural, mientras trabajaban con estudiantes y familias de la comunidad latina. Participaron del estudio 36 profesores del programa de diferentes estados. Los resultados mostraron un efecto positivo de la competencia cultural sobre la eficacia docente y pusieron en evidencia la necesidad de programas de preparación docente, lo que permite afirmar que las escuelas públicas y privadas del siglo XXI deben intensificar sus esfuerzos para implementar iniciativas de mejora escolar a fin de atender a todos los estudiantes en las escuelas, en cuyas aulas son comunes hoy los diversos orígenes culturales.

En un distrito escolar suburbano de Minnesota, Palmieri (2021) llevó a cabo un estudio fenomenológico con el propósito de investigar la relación entre la competencia cultural, el rendimiento de estudiantes negros y morenos y una iniciativa de mejora escolar. En el transcurso de la investigación, consideró también la influencia del desarrollo profesional sobre el desempeño estudiantil. Entre los múltiples hallazgos del estudio, el autor observó la percepción compartida por todos los docentes de que interactuar con los estudiantes tomando

en consideración sus antecedentes culturales constituía un factor determinante para lograr un sólido rendimiento estudiantil y promover una mejora continua en la escuela.

### Metodología

El estudio fue cuantitativo, descriptivo, transversal y predictivo.

### Población y muestra

La población de este estudio estuvo conformada por 230 maestros de los niveles preescolar, primario y secundario de escuelas públicas y privadas de Alabama, Kentucky, Mississippi y Tennessee. Mediante un muestreo no probabilístico, intencional y por conveniencia, se administró un cuestionario electrónico a 163 maestros, de los cuales se recibieron 113 cuestionarios completos, lo que representa un retorno del 69%.

Del total de maestros, 83 enseñaban en escuelas privadas (73.5%) y 30 en escuelas públicas (26.5%). La mayoría de los participantes eran mujeres (77%) y el promedio de edad fue de 45 años, en un rango amplio de distribución de 24 a 77 años. En cuanto a la antigüedad docente, esta variaba entre 24 y 49 años, con una media de 16.4 años. La mayoría de los maestros (52.2%) poseía un título de maestría.

### Instrumentos

**Mejora escolar.** Para medir la mejora escolar, se utilizó la School Improvement Scale (SIS), creada por Lynch et al. (2019), que consta de 30 ítems, con un nivel de confiabilidad muy bueno ( $\alpha = .98$ ). Para determinar el nivel de mejora escolar, los ítems se midieron con una escala tipo Likert, que va de *muy en desacuerdo* (1) a *muy de*

*acuerdo* (7), cuyo valor se determinó mediante media aritmética donde una mayor media significa un mejor nivel de mejora escolar.

**Liderazgo del director.** El nivel de liderazgo del director se determinó mediante la suma de los puntos acumulados en las respuestas a los 33 ítems de la Escala de Liderazgo Principal (PLS, por sus siglas en inglés), elaborada por Li et al. (2016). Los ítems fueron medidos con una escala tipo Likert de siete puntos: totalmente en desacuerdo (1) a totalmente de acuerdo (7). El alfa de Cronbach fue de .960. La PLS tiene una estructura con seis dimensiones: (a) gestión estratégica, (b) desarrollo docente, (c) gestión del personal, (d) comunicación externa, (e) gestión de la calidad y (f) liderazgo instruccional.

**Desempeño docente.** Se utilizó la Teacher Grit Scale (TGS), elaborada por Baraquia (2020). Los 14 ítems del TGS obtuvieron una confiabilidad con el coeficiente alfa de Cronbach de .82. La TGS consta de dos dimensiones: (a) perseverancia en la enseñanza (8 ítems) y (b) pasión y propósito en la enseñanza (6 ítems), medidas con una escala Likert de cinco puntos: *muy en desacuerdo* (1) a *muy de acuerdo* (5). La variable se considera métrica. Para conocer el nivel de desempeño docente, se calculó la media aritmética de los 14 ítems, donde una mayor valoración indica un mejor nivel de desempeño.

**Conciencia cultural docente.** La conciencia cultural docente fue medida con el Cultural Competence Inventory Preservice Teachers (CCIPT), elaborado y validado por Yang et al. (2019). El inventario incluye 18 ítems, medidos en

## PREDICTORES DE LA MEJORA ESCOLAR

una escala Likert de siete puntos: *muy en desacuerdo* (1) a *muy de acuerdo* (7). Para conocer el nivel de conciencia cultural docente se obtuvo la media aritmética de los 18 ítems, donde una mayor media indica un mejor nivel de conciencia cultural docente.

La CCIPT obtuvo niveles adecuados de confiabilidad para cada una de sus dimensiones: (a) competencia cultural emocional (6 ítems,  $\alpha = .81$ ), (b) competencia cultural cognitiva (6 ítems,  $\alpha = .82$ ) y (c) competencia cultural conductual (6 ítems,  $\alpha = .71$ ).

### Resultados

#### Descripción del comportamiento de los constructos

En el constructo mejora escolar, los ítems que puntuaron más alto se refieren al compromiso docente ( $M = 6.37$ ) y al equipo de trabajo para mejorar el rendimiento estudiantil ( $M = 6.25$ ), y los más bajos se relacionan con la apreciación de la institución ( $M = 5.20$ ) y los recursos disponibles ( $M = 5.33$ ), en una escala de 1 a 7.

Con respecto al constructo liderazgo del director, los maestros consideraron altamente el mantenimiento de relaciones cooperativas con los padres ( $M = 6.16$ ) y lo estratégico, como es darle al personal una idea del propósito general de la escuela ( $M = 6.11$ ). El área que reveló un valor más bajo en la percepción de los docentes sobre el liderazgo del director fue

el uso de coaching y tutoría para mejorar la calidad de la enseñanza ( $M = 5.54$ ) y la ayuda para formar el equipo directivo del colegio ( $M = 5.54$ ).

Otra de las variables independientes fue el desempeño docente. Los ítems mejor autovalorados se refieren a que los docentes quieren “estar al servicio de los alumnos durante toda la vida” ( $M = 4.63$ ) y que ellos ven los problemas en la enseñanza como oportunidades para crecer ( $M = 4.62$ ). Por el contrario, con una valoración un poco menor, los profesores consideraron “tener una sensación de satisfacción en mi profesión docente” ( $M = 4.27$ ), lo mismo que manifiestan “entusiasmo por mi profesión docente desde hace mucho tiempo” ( $M = 4.39$ ).

El constructo conciencia cultural docente expuso algunas perspectivas docentes interesantes. Los profesores puntuaron significativamente bajo en referencia a “Me siento molesto cuando los estudiantes no hablan inglés estándar” ( $M = 1.46$ ). Sin embargo, los profesores fueron favorables con un alto valor en referencia al ítem 14, “Ayudo a todos los estudiantes a comprender las perspectivas de las personas de otros grupos étnicos” ( $M = 6.28$ ).

En la Tabla 1 se muestra la media, la desviación estándar, la asimetría, la curtosis y la confiabilidad medida con el alfa de Cronbach de cada constructo.

**Tabla 1**

*Descripción de los constructos*

Constructo	<i>M</i>	<i>DE</i>	Asimetría	Curtosis	Alfa de Cronbach
Mejora escolar	5.87	1.05	-0.96	0.28	.975
Liderazgo principal	5.81	1.31	-1.49	2.09	.984
Desempeño docente	4.54	0.52	-1.16	0.73	.943
Conciencia cultural docente	4.39	0.73	0.46	3.09	.826

## Prueba de hipótesis

La hipótesis nula ( $H_0$ ) declara que el liderazgo del director, el desempeño docente y la conciencia cultural docente no son predictores significativos de la mejora escolar según la percepción de los docentes participantes.

Luego de remover 20 datos atípicos, para probar la hipótesis nula se utilizó la regresión lineal múltiple. Como primer paso, se procedió a corroborar que se cumplieron los supuestos de la regresión.

Para determinar la autocorrección de los residuos, se aplicó la prueba estadística de Durbin Watson, que arrojó un valor de 2.212. Este valor comprueba la independencia entre los residuos indicando que no se viola el supuesto de independencia de residuales.

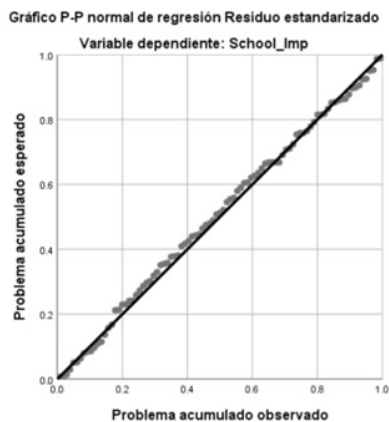
Se utilizó el factor de inflación de la varianza (VIF) para evaluar la presencia de colinealidad. Cuando los valores VIF oscilan entre 1 y 4, indican que no existe colinealidad entre las variables. Los resultados indican los siguientes valores VIF: (a) liderazgo del director (VIF = 1.164) y (b) desempeño docente (VIF = 1.148).

La ecuación de regresión estimada con coeficientes no estandarizados fue la siguiente: Mejora escolar =  $.257 + .701$  (liderazgo del director) +  $.383$  (desempeño docente).

La Figura 1 muestra el gráfico PP, que comprobó la normalidad de los residuos. La siguiente figura también es una representación de un modelo lineal, mediante el cual los residuos se distribuyen normalmente entre la gráfica Q – Q. Los puntos aparentemente forman una línea recta, lo que indica que los datos no violan el supuesto de normalidad de los residuos.

## Figura 1

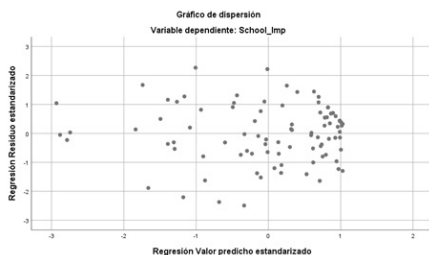
Gráfico PP Residuales normales estandarizados



En la Figura 2 no se observa ningún patrón no aleatorio de residuos, por lo que se concluye que no existe violación del supuesto de homocedasticidad.

## Figura 2

Gráfico de dispersión



El modelo de regresión lineal múltiple, por el método enter, excluyó la variable conciencia cultural docente y encontró que el liderazgo del director ( $\beta_{st} = .879$ ,  $p < .001$ ) y el desempeño docente ( $\beta_{st} = .189$ ,  $p < .001$ ) son predictores significativos de la mejora

escolar ( $F(3, 89) = 245.586, p < .001, R^2 = .892, R^2$  ajustado = .889). Por lo cual, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de investigación al comprobar que las variables liderazgo del director y desempeño docente explican casi el 90% de la varianza de la mejora escolar.

También se observó una correlación más bien baja entre las variables independientes liderazgo del director y desempeño docente ( $r = .311, p = .002$ ).

### Discusión

Este estudio mostró que el liderazgo de los directores es el factor principal que influye en la mejora escolar, en coincidencia con el hallazgo de otros investigadores (Bafadal et al., 2018; Zheng et al., 2017).

May et al. (2020) señalan que la posición de liderazgo del director tiene un efecto significativo sobre el desempeño docente y la calidad de la educación en el aula. Esta noción es respaldada aún más por Karacabey et al. (2020), quienes indicaron que el liderazgo del director abarca el desarrollo, la gestión, la coordinación y el seguimiento de la didáctica y del aprendizaje que tienen lugar en la escuela. Los datos sugieren además que los directores que son pensadores sistémicos pueden tener la capacidad de capturar el panorama completo y luego guiar las funciones esenciales en la dirección correcta, sin distraerse con todos los detalles de la gestión (Shaked y Schechter, 2020).

Los datos respaldan la teoría de que el desempeño docente tiene menos importancia que el liderazgo de los directores en la mejora escolar; sin embargo, en el modelo, es el segundo predictor en lo que se refiere a la mejora escolar. La investigación indica que los docentes con

alto desempeño tienen un impacto en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en la escuela (Fitria, 2018).

El liderazgo del director está inmerso en la formación y mejora del desempeño docente a través de programas de desarrollo profesional continuo (Kaso et al., 2019). El desempeño docente, junto con el profesionalismo docente, está indisolublemente alineado con la capacidad de liderazgo del director para motivar y crear una cultura de crecimiento docente y mejora continua de la escuela (Hartiwi et al., 2020).

Está cada vez más claro que el liderazgo de los directores y la mejora escolar son constructos que están asociados entre sí. Los directores deben cumplir con el estándar de emplear iniciativas de mejora escolar, mantener un ambiente escolar positivo y mantener relaciones significativas entre los maestros (Hollingworth et al., 2018). Esta investigación está respaldada por la afirmación de Meyer et al. (2020) de que el personal escolar es más dedicado, enfocado y responsable cooperativamente de la mejora escolar cuando el líder escolar describe las metas, monitorea el progreso y ofrece la retroalimentación necesaria durante todo el proceso.

Esta investigación también apoyó los hallazgos de Díez et al. (2020) sobre la relación entre el desempeño docente y la mejora escolar. Según estos autores, las escuelas que crean una cultura de mejora escolar de aprendizaje cooperativo y confianza entre sus profesores tienden a tener un resultado positivo en el desempeño docente y la capacidad organizativa. Hallazgos similares en la investigación mostraron que la toma de decisiones basada en datos y las mejores prácticas docentes investigadas son dos componentes importantes del

desempeño docente y la mejora escolar (Brown et al., 2017).

Al observar los ítems con mayor y menor valoración, es evidente que los profesores valoran la noción de mejorar el rendimiento de los estudiantes y trabajar juntos como equipo en sus respectivas escuelas. Por el contrario, los profesores perciben que la organización no es un lugar favorable para trabajar y han llegado a la conclusión de que existe una necesidad de contar con mayores recursos para desempeñar eficazmente sus funciones docentes.

Con respecto al liderazgo de los directores, los participantes revelaron su creencia de que es importante que los directores “mantengan relaciones de cooperación con los padres”. Por el contrario, los hallazgos del estudio mostraron que los docentes consideraban que el proceso de capacitación del equipo de liderazgo escolar y de ofrecer entrenamiento y tutoría a los docentes para mejorar la calidad de la instrucción eran aspectos algo deficientes.

Según lo establecido por el modelo de regresión lineal utilizado en este estudio, se determinó que el liderazgo de los directores y el desempeño de los docentes tienen un efecto significativo en la mejora escolar. Al papel del liderazgo dentro de las escuelas se atribuye la mayor parte del efecto en la mejora escolar. El desempeño de los docentes también

fue una contribución significativa a la mejora de la escuela.

Lo mencionado anteriormente implica que el rol del director sigue siendo determinante para la mejora escolar. Los resultados de este estudio respaldan la idea de que un liderazgo sólido y efectivo, especialmente por parte de los directores escolares, puede marcar una diferencia significativa en el rendimiento y desarrollo de las instituciones educativas. Cuando los líderes inspiran, guían y fomentan un ambiente de colaboración, los docentes se sienten motivados y comprometidos, lo que a su vez se traduce en un mejoramiento general de su desempeño y, por consiguiente, de la mejora escolar. Por lo tanto, invertir en el desarrollo y capacitación de líderes escolares es una inversión valiosa para el futuro de la educación.

Una de las limitaciones de este estudio tiene que ver con la selección de la muestra. Es recomendable utilizar muestras probabilísticas seleccionadas aleatoriamente, a fin de generalizar los resultados. En este caso, las conclusiones son válidas sólo para la muestra que participó del estudio.

Se recomienda replicar esta investigación incluyendo otras variables que permitan una mayor explicación de la mejora escolar, como el clima escolar, la capacitación o la promoción de la fidelización entre el profesorado.

## Referencias

- Addi-Racah, A., Dusi, P. y Seeberger Tamir, N. (2021). What can we learn about research on parental involvement in school? Bibliometric and thematic analyses of academic journals. *Urban Education*, 58(10), 2276-2307. <https://doi.org/10.1177/00420859211017978>
- Ahmad, S., Batool, A. y Abdullah, N. A. (2023). Perceived servant leadership style of principals correlates with job satisfaction of secondary school teachers in Pakistan. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 11(1), 62-88. <https://doi.org/10.17583/ijelm.9169>
- Anderson-Butcher, D., Bates, S., Lawson, H. A., Childs, T. M. e Iachini, A. L. (2022). The community collaboration model for school improvement: A scoping review. *Education Sciences*, 12(12), Artículo 918. <https://doi.org/10.3390/educsci12120918>

## PREDICTORES DE LA MEJORA ESCOLAR

- Askel-Williams, H. y Koh, G. A. (2020). Enhancing the sustainability of school improvement initiatives. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(4), 660-678. <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1767657>
- Bafadal, I., Juharyanto, J., Nurabadi, A. y Gunawan, I. (2018). Principal leadership and its relationship with student learning achievements: A regression analysis. En *Proceedings of the 3rd International Conference on Educational Management and Administration* (pp. 156-158). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/coema-18.2018.38>
- Baraquia, L. G. (2020). Development of a Teacher Grit Scale (TGS): Predicting the performance of educators in the Philippines. *The New Educational Review*, 60(2), 165-177. <https://doi.org/10.15804/tner.20.60.2.13>
- Batool, I., Arif, S. y Nadeem, M. (2021). Effectiveness of leadership role in taking accountability measures for school improvement in Punjab. *Sir Syed Journal of Education & Social Research*, 4(1), 493-504. [https://doi.org/10.36902/sjesr-vol4-iss1-2021\(493-504\)](https://doi.org/10.36902/sjesr-vol4-iss1-2021(493-504))
- Bottiani, J. H., Bradshaw, C. P. y Mendelson, T. (2017). A multilevel examination of racial disparities in high school discipline: Black and white adolescents' perceived equity, school belonging, and adjustment problems. *Journal of Educational Psychology*, 109(4), 532-545. <https://doi.org/10.1037/edu0000155>
- Brown, C., Schildkamp, K. y Hubers, M. D. (2017). Combining the best of two worlds: A conceptual proposal for evidence-informed school improvement. *Educational Research*, 59(2), 154-172. <https://doi.org/10.1080/00131881.2017.1304327>
- Bulach, C., Boothe, D. y Pickett, W. (2006). Analyzing the leadership behavior of school principals. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 1(1), 1-13. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1066711.pdf>
- Cifuentes-Medina, J. E., González-Pulido, J. W. y González-Pulido, A. (2020). Efectos del liderazgo escolar en el aprendizaje. *Panorama*, 14(26), 78-93. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v14i26.1482>
- Cherng, H.-Y. S. y Davis, L. A. (2019). Multicultural matters: An investigation of key assumptions of multicultural education reform in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 70(3), 219-236. <https://doi.org/10.1177/0022487117742884>
- Cruz, R. A., Manchanda, S., Firestone, A. R. y Rodl, J. E. (2020). An examination of teachers' culturally responsive teaching self-efficacy. *Teacher Education and Special Education*, 43(3), 197-214. <https://doi.org/10.1177/0888406419875194>
- Díez, F., Villa, A., Lopez, A. L. y Iraurgi, I. (2020). Impact of quality management systems in the performance of educational centers: Educational policies and management processes. *Heliyon*, 6(4), Artículo e03824. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e03824>
- Dinham, S. (2005). Principal leadership for outstanding educational outcomes. *Journal of Educational Administration*, 43(4), 338-356. <https://doi.org/10.1108/09578230510605405>
- Fitria, H. (2018). The influence of organizational culture and trust through the teacher performance in the private secondary school in Palembang. *International Journal of Scientific & Technology Research*, 7(7), 82-86. <https://doi.org/10.21009/IJHCM.01.02.12>
- Greene-Moton, E. y Minkler, M. (2020). Cultural competence or cultural humility? Moving beyond the debate. *Health Promotion Practice*, 21(1), 142-145. <https://doi.org/10.1177/1524839919884912>
- Hall, J. C. y Theriot, M. T. (2016). Developing multicultural awareness, knowledge, and skills: Diversity training makes a difference? *Multicultural Perspectives*, 18(1), 35-41. <https://doi.org/10.1080/15210960.2016.1125742>
- Hartiwi, H., Kozlova, A. Y. y Masitoh, F. (2020). The effect of certified teachers and principal leadership toward teachers' performance. *International Journal of Educational Review*, 2(1), 70-88. <https://doi.org/10.33369/ijer.v2i1.10629>
- Hollingworth, L., Olsen, D., Asikin-Garmager, A. y Winn, K. M. (2018). Initiating conversations and opening doors: How principals establish a positive building culture to sustain school improvement efforts. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(6), 1014-1034. <https://doi.org/10.1177/1741143217720461>
- Jackson, D. S. (2000). The school improvement journey: Perspectives on leadership. *School Leadership & Management*, 20(1), 61-78. <https://doi.org/10.1080/13632430068888>
- Karacabey, M. F., Bellibaş, M. Ş. y Adams, D. (2020). Principal leadership and teacher professional learning in Turkish schools: Examining the mediating effects of collective teacher efficacy and teacher trust. *Educational Studies*, 48(2), 253-272. <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1749835>
- Kaso, N., Aswar, N., Firman, F. e Ilham, D. (2019). The relationship between principal leadership and teacher performance with student characteristics based on local culture in senior high schools. *Kontigensi: Scientific Journal of Management*, 7(1), 87-98. <https://doi.org/10.56457/jimk.v7i2.129>

- Klein, E. D. y Schwanenberg, J. (2022). Ready to lead school improvement? Perceived professional development needs of principals in Germany. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(3), 371-391. <https://doi.org/10.1177/1741143220933901>
- Kraft, M. A. y Christian, A. (2022). Can teacher evaluation systems produce high-quality feedback? An administrator training field experiment. *American Educational Research Journal*, 59(3), 500-537. <https://doi.org/10.3102/00028312211024603>
- Li, L., Hallinger, P. y Ko, J. (2016). Principal leadership and school capacity effects on teacher learning in Hong Kong. *International Journal of Educational Management*, 30(1), 76-100. <https://doi.org/10.1108/IJEM-03-2014-0035>
- Lynch, D., Smith, R., Yeigh, T. y Provost, S. (2019). A study into “organizational readiness” and its impacts on school improvement. *International Journal of Educational Management*, 33(2), 393-408. <https://doi.org/10.1108/IJEM-07-2017-0181>
- Magulod Jr., G. C. (2017). Factors of school effectiveness and performance of selected public and private elementary schools: Implications on educational planning in the Philippines. *Asia Pacific Journal of Multidisciplinary Research*, 5(1), 73-83. <http://www.apjmr.com/wp-content/uploads/2017/02/APJMR-2017.5.1.2.09.pdf>
- Maheshwari, G. (2022). Influence of teacher-perceived transformational and transactional school leadership on teachers’ job satisfaction and performance: A case of Vietnam. *Leadership and Policy in Schools*, 21(4), 876-890. <https://doi.org/10.1080/15700763.2020.1866020>
- Maier, A., Daniel, J., Oakes, J. y Lam, L. (2017). *Community schools as an effective school improvement strategy: A review of the evidence*. Learning Policy Institute. [https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Community\\_Schools\\_Effective\\_REPORT.pdf](https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Community_Schools_Effective_REPORT.pdf)
- May, L. F., Abdurrahman, A., Hariri, H., Sowiyah, S. y Rahman, B. (2020). The influence of principal managerial competence on teacher performance at schools in Bandar Lampung. *Tadris: Jurnal Keguruan dan Ilmu Tarbiyah*, 5(1), 121-130. <https://doi.org/10.24042/tadris.v5i1.5391>
- McIntosh, K., Girvan, E. J., McDaniel, S. C., Santiago-Rosario, M. R., St. Joseph, S., Fairbanks Falcon, S., Izzard, S. y Bastable, E. (2021). Effects of an equity-focused PBIS approach to school improvement on exclusionary discipline and school climate. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 65(4), 354-361. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2021.1937027>
- Mette, I. M., Range, B. G., Anderson, J., Hvidston, D. J. y Nieuwenhuizen, L. (2015). Teachers’ perceptions of teacher supervision and evaluation: A reflection of school improvement practices in the age of reform. *Education Leadership Review*, 16(1), 16-30. [https://www.icpel.org/uploads/1/5/6/2/15622000/elr\\_volume\\_16\\_number\\_1\\_spring\\_2015.pdf](https://www.icpel.org/uploads/1/5/6/2/15622000/elr_volume_16_number_1_spring_2015.pdf)
- Meyer, A., Richter, D. y Hartung-Beck, V. (2020). The relationship between principal leadership and teacher collaboration: Investigating the mediating effect of teachers’ collective efficacy. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(4), 593–612. <https://doi.org/10.1177/1741143220945698>
- Meyers, C. V. y VanGronigen, B. A. (2021). Planning for what? An analysis of root cause quality and content in school improvement plans. *Journal of Educational Administration*, 59(4), 437-453. <https://doi.org/10.1108/JEA-07-2020-0156>
- Mitchell, D. E. (1990). *Principal leadership: A theoretical framework for research*. Project report. The National Center for School Leadership. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED327952.pdf>
- Nelrita, K., Rosa, A. T. R., Sauri, S. y Sudrajat, A. (2023). The role of the principal in improving education quality through supervision system and teacher performance. *Baltic Journal of Law & Politics*, 16(2), 107-115. <https://doi.org/10.2478/bjlp-2023-000009>
- Nugroho, Y. A., Wijaya, M. R., Jainuri, Pramono, T. y Johan, M. (2022). Did career development, organizational citizenship behavior and leadership reinforce teachers performance? Answer from elementary schools in Tangerang. *International Journal of Social and Management Studies*, 3(1), 240-246. <https://doi.org/10.5555/ijosmas.v3i1.103>
- Nurabadi, A., Irianto, J., Bafadal, I., Juharyanto, J., Gunawan, I. y Adha, M. A. (2021). The effect of instructional, transformational and spiritual leadership on elementary school teachers’ performance and students’ achievements. *Cakrawala Pendidikan*, 40(1), 17-31. <https://doi.org/10.21831/cp.v40i1.35641>
- Oakes, J., Maier, A. y Daniel, J. (2017). *Community schools: An evidence-based strategy for equitable school improvement*. National Education Policy Center/Learning Policy Institute. [https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Community\\_Schools\\_Evidence\\_Based\\_Strategy\\_BRIEF.pdf](https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Community_Schools_Evidence_Based_Strategy_BRIEF.pdf)



## PREDICTORES DE LA MEJORA ESCOLAR

- Özdemir, G., Sahin, S. y Öztürk, N. (2020). Teachers' self-efficacy perceptions in terms of school principal's instructional leadership behaviours. *International Journal of Progressive Education*, 16(1), 25-40. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2020.228.3>
- Özgenel, M. y Mert, P. (2019). The role of teacher performance in school effectiveness. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 4(10), 417-434. <https://doi.org/10.35826/ijetsar.42>
- Palmieri, M. D. (2021). *The impact of cultural competency on the school improvement process: A phenomenological study* (Publicación No. 2868503) [Tesis doctoral, Minnesota State University, Mankato]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Parveen, K., Phuc, T. Q. B., Shafiq, M. y Wei, T. X. (2021). Identifying the administrative challenges encountered by the principals in low-performing public secondary schools of Faisalabad District, Pakistan. *International Journal of Humanities and Innovation*, 4(1), 5-16. <https://doi.org/10.33750/ijhi.v4i1.101>
- Petty, T., Good, A. J. y Putman, S. M. (Eds.). (2016). *Handbook of research on professional development for quality teaching and learning*. IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-0204-3.ch008>
- Reynolds, D. y Neeleman, A. (2021). School improvement capacity – A review and a reconceptualization from the perspectives of educational effectiveness and educational policy. En A. Oude Groote Beverborg, T. Feldhoff, K. Maag Merki, F. Radisch (Eds.), *Concept and design developments in school improvement research: Longitudinal, multilevel and mixed methods and their relevance for educational accountability* (pp. 27-40). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-69345-9\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-030-69345-9_3)
- Robbins, S. P. y Coulter, M. (2000). *Administración*. Prentice Hall.
- Saleem, A., Aslam, S., Yin, H. B., y Rao, C. (2020). Principal leadership styles and teacher job performance: Viewpoint of middle management. *Sustainability*, 12(8), Artículo 3390. <https://doi.org/10.3390/su12083390>
- Sebastian, J., Allensworth, E., Wiedermann, W., Hochbein, C. y Cunningham, M. (2019). Principal leadership and school performance: An examination of instructional leadership and organizational management. *Leadership and Policy in Schools*, 18(4), 591-613. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/15700763.2018.1513151>
- Shaked, H. y Schechter, C. (2020). Systems thinking leadership: New explorations for school improvement. *Management in Education*, 34(3), 107-114. <https://doi.org/10.1177/0892020620907327>
- Sharma, N. P., Sharma, T. y Agarwal, M. N. (2016). Measuring employee perception of performance management system effectiveness: Conceptualization and scale development. *Employee Relations*, 38(2), 224-247. <https://doi.org/10.1108/ER-01-2015-0006>
- Shen, J., Ma, X., Mansberger, N., Wu, H., Palmer, L. A. B., Poppink, S. y Reeves, P. L. (2021). The relationship between growth in principal leadership and growth in school performance: The teacher perspective. *Studies in Educational Evaluation*, 70, Artículo 101023. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101023>
- Siskind, D. G. (2021). *Changing times call for changes in practices: A mixed-methods study on early childhood teacher preparation program faculty's cultural competence and efforts in preparing pre-service teachers to work with Latinx children and families* (Publicación No. 28409910) [Tesis doctoral, The University of North Carolina at Greensboro]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Smits, T. F. H. y Janssenswillen, P. (2019) Multicultural teacher education: A cross-case exploration of pre-service language teachers' approach to ethnic diversity. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 33(4), 421-445. <https://doi.org/10.1080/09518398.2019.1681536>
- Sudirman, A., Sherly, S., Candra, V., Dharmas, E. y Lie, D. (2021). Determinants of teacher performance: Exploring the role of satisfaction and motivation as mediation. *Jurnal Pendidikan Dan Pengajaran*, 54(1), 68-79. <https://doi.org/10.23887/jpp.v54i1.32417>
- Sun, J. y Leithwood, K. (2014). Efectos del liderazgo transformacional en el rendimiento de los estudiantes. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, 12(4), 41-70. <https://doi.org/10.15366/reice2014.12.4.003>
- Tseng, S. T. y Levy, P. E. (2019). A multilevel leadership process framework of performance management. *Human Resource Management Review*, 29(4), Artículo 100668. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2018.10.001>
- Uribe Briceño, M. C., Vanni Cucurella, X. A., Pinares Mejias, C. L. y Rozas Rodríguez, J. C. (2018). *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar* (3ra ed.). Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.
- Van Waeyenbergh, T. y Decramer, A. (2018). Line managers' AMO to manage employees' performance: The route to effective and satisfying performance management. *The International Journal of Human Resource Management*, 29(22), 3093-3114. <https://doi.org/10.1080/09585192.2018.1445656>

- Van Waeyenberg, T., Peccei, R. y Decramer, A. (2022). Performance management and teacher performance: The role of affective organizational commitment and exhaustion. *The International Journal of Human Resource Management*, 33(4), 623-646. <https://doi.org/10.1080/09585192.2020.1754881>
- Vilela, A. (2022). School leaders involvement in students behavioral transformation. *Timor Leste Journal of Business and Management*, 4, 21-33. <https://doi.org/10.51703/bm.v4i0.88>
- Walker, A., Hu, R. y Qian, H. (2012). Principal leadership in China: An initial review. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(4), 369-399. <https://doi.org/10.1080/09243453.2012.678863>
- Yang, Y., Cox, C. y Cho, Y-J. (2019). Developing and initial validation of cultural competence inventory preservice teachers. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 38(3), 305-320. <https://doi.org/10.1177/0734282919848890>
- Zheng, Q., Li, L., Chen, H. y Loeb, S. (2017). What aspects of principal leadership are most highly correlated with school outcomes in China? *Educational Administration Quarterly*, 53(3), 409-447. <https://doi.org/10.1177%2F0013161X17706152>
- Zubaidah, R. A., Haryono, S. y Udin, U. (2021). The effects of principal leadership and teacher competence on teacher performance: The role of work motivation. *Quality: Access to Success*, 22(180), 91-96. <https://www.proquest.com/openview/0d7788896535a4964b6b7195db7ef7cc/1/advanced>



Recibido: 28 de septiembre de 2023  
Revisado: 16 de noviembre de 2023  
Aceptado: 26 de noviembre de 2023