

Liderazgo transformacional, cultura institucional y calidad educativa en educación básica

Transformational Leadership, Institutional Culture, and Educational Quality in Basic Education

Serrano-Cortés, Alejandro¹

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-9012-3596>

Email: alejandroserranocortes@gmail.com

Resumen

Esta revisión sistemática tuvo como objetivo analizar la relación entre liderazgo transformacional, cultura institucional y calidad educativa en educación básica, considerando los mecanismos organizacionales y profesionales asociados con la mejora escolar. Conforme a las directrices PRISMA 2020, se consultaron ERIC, SciELO y Redalyc, complementadas con Crossref y rastreo de referencias, para identificar estudios publicados entre enero de 2018 y julio de 2026. De 128 registros identificados, 19 investigaciones empíricas cumplieron los criterios de elegibilidad. La calidad metodológica se evaluó mediante el Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT) y los hallazgos se integraron mediante síntesis temática. Los resultados evidenciaron que el liderazgo transformacional se relaciona con la calidad educativa mediante una cultura institucional caracterizada por visión compartida, confianza, colaboración, apoyo directivo, aprendizaje colectivo, autoeficacia y agencia docente. Estas relaciones variaron según autonomía institucional, disponibilidad de recursos, carga laboral y centralización de la gestión. Se concluye que su contribución adquiere mayor consistencia al articularse con liderazgo pedagógico, distribución de responsabilidades y condiciones organizacionales vinculadas con las prácticas de aula. Para El Socorro, Santander, los hallazgos aportan referentes analíticos, aunque se requieren investigaciones latinoamericanas longitudinales y multifuente que profundicen empíricamente en estas relaciones.

Palabras clave: calidad educativa; cultura institucional; educación básica; gerencia educativa; liderazgo transformacional.

Abstract

This systematic review aimed to analyze the relationship between transformational leadership, institutional culture, and educational quality in basic education, considering the organizational and professional mechanisms associated with school improvement. Following the PRISMA 2020 guidelines, ERIC, SciELO, and Redalyc were consulted, supplemented by Crossref and reference tracing, to identify studies published between January 2018 and July 2026. Of the 128 records identified, 19 empirical studies met the eligibility criteria. Methodological quality was assessed

¹ Candidato a Doctor en Educación. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas.

using the Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT), and the findings were integrated through thematic synthesis. The results showed that transformational leadership is related to educational quality through an institutional culture characterized by shared vision, trust, collaboration, leadership support, collective learning, self-efficacy, and teacher agency. These relationships varied according to institutional autonomy, resource availability, workload, and management centralization. It is concluded that its contribution gains greater consistency when articulated with pedagogical leadership, the distribution of responsibilities, and organizational conditions linked to classroom practices. For El Socorro, Santander, the findings provide analytical references, although longitudinal and multi-source Latin American research is needed to empirically delve deeper into these relationships.

Keywords: basic education; educational management; educational quality; institutional culture; transformational leadership.

Introducción

La calidad educativa constituye una categoría multidimensional cuya comprensión trasciende los resultados derivados de mediciones estandarizadas del aprendizaje, debido a que involucra la formación integral, la equidad en las oportunidades educativas, la convivencia, el desarrollo profesional docente y la capacidad de las instituciones para sostener procesos de mejoramiento a través del tiempo.

Por tanto, la escuela puede analizarse como una organización pedagógica y social en la cual las decisiones adoptadas por sus directivos adquieren relevancia en la medida en que logran articularse con las prácticas de enseñanza, las relaciones profesionales y los propósitos educativos compartidos por quienes integran la comunidad escolar.

En este sentido, valorar la calidad a partir de indicadores de logro desprovistos de sus condiciones institucionales ofrece una explicación parcial del fenómeno, puesto que los resultados educativos se producen dentro de entramados organizacionales donde intervienen formas de dirección, mecanismos de participación, disponibilidad de recursos, capacidades profesionales y dinámicas de cooperación que favorecen o restringen el desarrollo de los procesos pedagógicos.

En relación con esta problemática, el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2024/5 reconoce el liderazgo como uno de los componentes vinculados con el fortalecimiento de la calidad educativa y distingue cuatro prácticas que adquieren especial relevancia en la gestión escolar: establecer expectativas, orientar la atención hacia el aprendizaje, promover la colaboración y contribuir al desarrollo de las personas (UNESCO, 2024).

Dicha perspectiva permite desplazar la explicación desde las cualidades individuales de quien ocupa un cargo directivo hacia las relaciones profesionales y las capacidades organizacionales mediante las cuales una institución orienta su actuación. Así pues, la mejora educativa difícilmente puede atribuirse a la actuación excepcional de un director, dado que requiere equipos capaces de compartir responsabilidades, estructuras institucionales que faciliten el trabajo pedagógico y políticas que proporcionen condiciones para desarrollar las decisiones adoptadas. El liderazgo adquiere, por consiguiente, una dimensión relacional que permite comprender la dirección escolar como una práctica vinculada con la construcción de capacidades colectivas y con la generación de condiciones institucionales favorables para la enseñanza y el aprendizaje.

Esta concepción conduce a reconsiderar la gerencia educativa más allá de las funciones administrativas relacionadas con la planificación, organización, asignación de recursos y cumplimiento de disposiciones institucionales. La dirección de una organización escolar demanda interpretar necesidades educativas, establecer prioridades, concertar decisiones, acompañar los procesos pedagógicos y propiciar oportunidades para que los docentes examinen conjuntamente sus prácticas y desarrollen aprendizajes profesionales.

Asimismo, requiere mantener una relación coherente entre los propósitos institucionales y las experiencias educativas desarrolladas en las aulas, dado que una visión compartida adquiere valor cuando orienta decisiones y actuaciones reconocibles en la cotidianidad escolar. Cuando las exigencias burocráticas concentran la actividad directiva y desplazan estas responsabilidades pedagógicas, puede producirse una distancia entre aquello que la institución declara propósito educativo y las condiciones concretas mediante las cuales pretende alcanzarlo. De ahí que el análisis de la gerencia educativa demande examinar no únicamente las atribuciones formales del directivo, sino las formas mediante las cuales su actuación favorece procesos colectivos de aprendizaje, participación y mejoramiento institucional.

Dentro de esta discusión, el liderazgo transformacional ofrece referentes conceptuales para interpretar la capacidad de la dirección escolar de movilizar valores, propósitos y capacidades profesionales alrededor de objetivos compartidos. Bass y Avolio (1994) distinguen cuatro dimensiones constitutivas de esta orientación: influencia idealizada, motivación inspiradora, estimulación intelectual y consideración individual.

Trasladadas al ámbito educativo, dichas dimensiones permiten analizar prácticas

relacionadas con la construcción colectiva de propósitos, el cuestionamiento reflexivo de rutinas institucionales, el reconocimiento de las capacidades profesionales y el acompañamiento diferenciado de docentes y equipos.

Sin embargo, asumir estas características como atributos declarados del liderazgo resultaría insuficiente para explicar su contribución a la calidad educativa. La relevancia analítica de esta perspectiva reside en establecer de qué manera tales actuaciones producen cambios en las relaciones profesionales, fortalecen capacidades institucionales y alcanzan los procesos de enseñanza, aspecto que obliga a examinar los mecanismos organizacionales que median entre la actuación directiva y los resultados educativos.

Entre esos mecanismos, la cultura institucional adquiere particular importancia debido a que comprende las creencias compartidas, normas, expectativas, pautas de interacción y criterios mediante los cuales los integrantes de una comunidad educativa interpretan su trabajo y regulan sus relaciones profesionales. Conexo a lo anterior, una cultura orientada hacia la calidad no puede reducirse al seguimiento periódico de indicadores ni al cumplimiento formal de metas institucionales; supone construir acuerdos acerca de aquello que constituye una práctica educativa pertinente, generar espacios para analizar evidencias, reconocer dificultades, aprender de la experiencia y coordinar respuestas ante los problemas identificados.

Por otra parte, cuando estas prácticas forman parte de la vida institucional, la responsabilidad por la mejora deja de concentrarse exclusivamente en la dirección y se distribuye entre diferentes actores escolares. Esta consideración permite comprender que el liderazgo transformacional puede encontrar en la cultura institucional una vía mediante la cual los propósitos promovidos desde la gestión se

incorporan, reinterpretan o incluso encuentran resistencia en las prácticas profesionales.

Leithwood et al. (2020), a partir de información obtenida de 1.779 docentes pertenecientes a 81 escuelas primarias, identificaron que la influencia del liderazgo sobre el aprendizaje operaba mediante rutas racionales, emocionales, organizacionales y familiares, hallazgo que cuestiona las explicaciones basadas en efectos directos entre la actuación del director y los resultados estudiantiles.

En una dirección convergente, Liu et al. (2021) encontraron que una cultura de apoyo y las prácticas de colaboración intervenían en las relaciones establecidas con la autoeficacia y la satisfacción docente. Ambos resultados permiten considerar que la incidencia del liderazgo se encuentra asociada con procesos intermedios capaces de modificar las condiciones bajo las cuales los docentes desarrollan su trabajo, establecen relaciones profesionales y participan en las decisiones institucionales. La cultura adquiere así una función explicativa relevante, debido a que constituye el espacio organizacional donde las orientaciones directivas pueden traducirse en expectativas compartidas y prácticas colectivas.

Otros estudios han profundizado específicamente en esta función mediadora. Alzoraiki et al. (2024) documentaron en escuelas públicas de Yemen que la cultura escolar explicaba parcialmente la relación entre liderazgo transformacional y desempeño docente, mientras que Çakır y Özgenel (2024) identificaron mediaciones parciales asociadas con culturas de apoyo y de tarea en relación con la felicidad escolar. Estos hallazgos amplían la comprensión del fenómeno al mostrar que la influencia atribuida al liderazgo depende, en cierta medida, de las características de las relaciones que se desarrollan dentro de la institución.

No obstante, la convergencia observada en estos estudios debe examinarse con cautela,

pues las asociaciones positivas no permiten asumir que idénticas prácticas directivas produzcan resultados equivalentes en diferentes sistemas educativos. Las normas institucionales, los niveles de autonomía, las condiciones laborales y las características socioculturales de cada contexto intervienen en la manera como docentes y equipos interpretan las actuaciones de quienes ejercen funciones de dirección.

Precisamente, algunos resultados recientes introducen matices relevantes frente a cualquier explicación uniforme de esta relación. En escuelas primarias de Omán, Ali Alshuhumi et al. (2026) encontraron una influencia positiva del liderazgo sobre una cultura orientada hacia la innovación y, simultáneamente, un efecto directo negativo sobre el compromiso, mientras que Zhu et al. (2026), al estudiar escuelas rurales chinas, identificaron trayectorias diferenciadas dependiendo de si la información sobre liderazgo provenía de los directores o de los docentes.

La coexistencia de asociaciones de distinta dirección permite cuestionar una interpretación lineal según la cual una mayor presencia de prácticas transformacionales conduciría necesariamente a mejores resultados organizacionales o educativos. Más bien, estos estudios sugieren que los efectos atribuidos al liderazgo dependen de las condiciones en las cuales se ejerce, de las posibilidades efectivas de participación, de la disponibilidad de recursos y de la posición desde la cual los actores valoran la experiencia institucional.

A ello se añade una dificultad metodológica que resulta indispensable considerar al interpretar la evidencia acumulada. Una proporción importante de las investigaciones disponibles recurre a diseños transversales, cuestionarios de autoinforme y mediciones obtenidas en un único momento, circunstancias que permiten identificar asociaciones entre variables, pero ofrecen posibilidades limitadas para demostrar transformaciones sostenidas en

las prácticas pedagógicas. En particular, factores como la autonomía institucional, el grado de centralización de las decisiones, la carga laboral, los recursos disponibles y la fuente informante pueden modificar tanto las relaciones observadas como la interpretación de los resultados.

Por consiguiente, el análisis del liderazgo requiere atender simultáneamente a los mecanismos mediante los cuales puede ejercer influencia, a las condiciones organizacionales que favorecen o restringen dicha influencia y a las decisiones metodológicas utilizadas para producir la evidencia. Esta distinción resulta especialmente importante cuando se pretende trasladar resultados obtenidos en determinados sistemas educativos hacia realidades institucionales con características diferentes.

En América Latina, esta problemática adquiere particular relevancia debido a la coexistencia de demandas relacionadas con la calidad educativa, desigualdades territoriales persistentes y sistemas de gestión que conceden diferentes niveles de autonomía a las instituciones escolares. A pesar de ello, la producción empírica que examina conjuntamente liderazgo transformacional, cultura institucional y calidad educativa presenta una presencia comparativamente menor frente a la literatura producida en contextos asiáticos, europeos y norteamericanos.

El problema adquiere especial pertinencia en El Socorro, Santander, donde comprender las relaciones entre dirección escolar, cultura institucional y calidad requiere disponer previamente de una lectura crítica de la evidencia internacional y reconocer tanto sus contribuciones explicativas como sus límites de transferencia.

A partir de esta insuficiencia en el conocimiento disponible, la revisión se orientó mediante la siguiente pregunta: ¿qué hallazgos, mecanismos y condiciones reporta la literatura empírica publicada entre 2018 y julio de 2026

acerca de la relación entre liderazgo transformacional o educativo, cultura institucional y calidad en educación básica?

En correspondencia con este interrogante, el objetivo consistió en sistematizar la evidencia disponible, valorar la calidad metodológica de los estudios seleccionados e interpretar sus aportes para el análisis de la gerencia educativa en El Socorro, Santander. Este propósito permite organizar críticamente el conocimiento acumulado, reconocer convergencias y discrepancias entre investigaciones e identificar aspectos que requieren mayor profundización empírica, manteniendo diferenciados los resultados derivados de la literatura y aquellos que posteriormente puedan obtenerse mediante el trabajo investigativo desarrollado en el contexto educativo local.

Metodología

Se desarrolló una revisión sistemática de alcance explicativo, sustentada en una síntesis temática y conducida conforme a las directrices de PRISMA 2020 (Page et al., 2021). Previamente a la búsqueda documental, se establecieron la pregunta de revisión, las fuentes de información, los descriptores y criterios de elegibilidad, así como las variables destinadas a la extracción de datos y el procedimiento de evaluación crítica de los estudios seleccionados. Esta planificación permitió mantener correspondencia entre el propósito de la revisión, la estrategia de búsqueda y las decisiones adoptadas durante la selección y análisis de la evidencia. El protocolo no fue registrado en una plataforma pública, aspecto que se reconoce como una limitación relacionada con la transparencia y trazabilidad metodológica del proceso.

Para delimitar la pregunta de revisión se recurrió al esquema PICO, atendiendo a la naturaleza educativa y predominantemente cualitativa del problema examinado. El componente de participantes (P) comprendió instituciones y actores vinculados con la educación básica; el fenómeno de interés (I)

incorporó el liderazgo transformacional y, de manera complementaria, aproximaciones al liderazgo escolar, instruccional y distribuido; mientras que el contexto (Co) estuvo representado por la cultura institucional y su relación con distintas expresiones de la calidad educativa. La incorporación de perspectivas de liderazgo afines respondió a un criterio analítico previamente establecido: se admitieron aquellos estudios que examinaban

mecanismos organizacionales y culturales comparables y demostraban una vinculación explícita entre las prácticas de liderazgo y variables asociadas con el desempeño institucional, los aprendizajes, la eficacia escolar o el bienestar profesional. De esta manera, la delimitación conceptual permitió ampliar la capacidad explicativa de la revisión sin perder correspondencia con el objeto de estudio.

Tabla 1.

Criterios de elegibilidad de la revisión

Componente	Decisión aplicada
Participantes y escenario	Instituciones, docentes, directivos o estudiantes de educación básica: primaria, secundaria o equivalentes K-12.
Fenómeno de interés	Liderazgo transformacional, escolar, instruccional o distribuido, con análisis explícito de procesos culturales.
Resultados	Cultura o clima institucional, colaboración, aprendizaje profesional, autoeficacia, compromiso, desempeño, eficacia escolar o aprendizaje.
Diseños	Investigaciones empíricas cuantitativas, cualitativas o mixtas publicadas en revistas arbitradas.
Periodo e idiomas	Enero de 2018 a julio de 2026; español, inglés o portugués.

Nota. Elaboración propia a partir de la pregunta de revisión y de la estrategia PICO.

Tabla 2.

Fuentes, ecuaciones de búsqueda y registros identificados

Fuente	Ecuación o términos principales	Delimitación	n
ERIC	(transformational OR school OR educational leadership) AND (school OR organizational culture OR "professional learning communit*") AND (quality OR performance OR learning)	2018-julio 2026; artículos; educación básica	34
SciELO	("liderazgo transformacional" OR "liderazgo educativo") AND ("cultura escolar" OR "clima organizacional") AND (calidad OR desempeño)	2018-julio 2026; artículos	17
Redalyc	("liderazgo escolar" OR "gerencia educativa") AND ("cultura institucional" OR colaboración) AND ("calidad educativa" OR "desempeño docente")	2018-julio 2026; artículos	20
Crossref	(transformational OR educational leadership) AND (school culture OR collaboration) AND (quality OR performance)	2018-julio 2026; journal article	43
Rastreo	Referencias y citas de estudios centrales	Pertinencia y elegibilidad	14

Nota. Última búsqueda: 31 de julio de 2026. Identificados antes de eliminar duplicados: 128 registros.

La búsqueda bibliográfica se efectuó el 31 de julio de 2026 en las bases de datos ERIC, SciELO y Redalyc, junto con Crossref como fuente complementaria para la identificación y

verificación de registros. Se emplearon ecuaciones de búsqueda formuladas en español e inglés y se estableció como intervalo de publicación el periodo comprendido entre enero

de 2018 y julio de 2026. Con el propósito de ampliar la cobertura de la literatura pertinente, la estrategia se complementó mediante rastreo retrospectivo y prospectivo de las referencias vinculadas con estudios de especial relevancia para el objeto de revisión, entre los que se consideraron los trabajos de Leithwood et al. (2020), Liu et al. (2021) y Wilson Heenan et al. (2023). Los registros recuperados fueron sometidos posteriormente a un proceso de depuración basado en la comparación del DOI, la normalización de los títulos y la correspondencia entre autoría y año de publicación, procedimiento orientado a identificar y eliminar duplicados antes de iniciar la evaluación de elegibilidad.

La selección de los estudios se desarrolló en dos niveles sucesivos. En una primera fase se examinaron títulos y resúmenes con el propósito de excluir publicaciones que no correspondieran al ámbito de la educación básica o que no permitieran establecer una relación analíticamente pertinente entre liderazgo, procesos culturales y calidad educativa. Los documentos que superaron este filtro fueron recuperados a texto completo y sometidos a una segunda evaluación conforme con los criterios de elegibilidad previamente establecidos; para cada exclusión se registró la razón principal que justificó la decisión. El cribado y la evaluación de los textos completos estuvieron a cargo de un único revisor, condición metodológica que limita la posibilidad de contrastar de manera independiente las decisiones adoptadas durante la selección y, por consiguiente, se reconoce como una restricción del proceso de revisión.

Para sistematizar la evidencia se construyó una matriz de extracción que incorporó autoría, año de publicación, país, nivel educativo, características de los participantes, diseño metodológico, variables o dimensiones examinadas, estrategia analítica, hallazgos principales, limitaciones y contribución específica a la pregunta de revisión. La información registrada fue verificada mediante

contraste entre el resumen, la descripción metodológica, los resultados y los datos editoriales de cada publicación, con el propósito de preservar la correspondencia entre la fuente primaria y la información incorporada a la síntesis. Cuando los artículos no proporcionaban datos muestrales inequívocos, se consignó exclusivamente el tipo de participante reportado por los autores, sin atribuir cantidades, características o distribuciones que no estuvieran expresamente documentadas.

La valoración crítica de los estudios incluidos se realizó mediante el Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT), versión 2018 (Hong et al., 2018), aplicando los criterios específicos correspondientes a investigaciones cuantitativas, cualitativas y de métodos mixtos. De acuerdo con las recomendaciones de uso del instrumento, los criterios no fueron convertidos en una puntuación global ni utilizados para establecer un umbral numérico de calidad. La evaluación metodológica tampoco operó como criterio adicional de exclusión; su función consistió en orientar la interpretación de la evidencia y ponderar el alcance de los hallazgos según las características de cada diseño. En particular, se examinó con mayor cautela la evidencia procedente de estudios transversales, mediciones autoinformadas o investigaciones sustentadas predominantemente en una única fuente de información, debido a las restricciones que estas condiciones imponen a la inferencia y a la explicación de las relaciones estudiadas.

La heterogeneidad observada en las poblaciones, los instrumentos de medición, las variables analizadas y los resultados reportados impidió establecer condiciones suficientemente comparables para efectuar una síntesis metaanalítica. En consecuencia, se desarrolló una síntesis temática orientada a identificar los mecanismos mediante los cuales las prácticas de liderazgo se relacionan con la cultura institucional y con diferentes expresiones de la calidad educativa. El procedimiento

comprendió la codificación de mecanismos recurrentes, la agrupación de hallazgos convergentes y divergentes y su contraste con las fortalezas y limitaciones metodológicas de los estudios de procedencia. A partir de este proceso analítico se organizaron cuatro categorías interpretativas —orientación cultural, capacidades profesionales, traducción pedagógica y condiciones contextuales— que permitieron integrar evidencia proveniente de diseños diversos sin perder de vista las particularidades metodológicas y educativas bajo las cuales fueron producidos los hallazgos.

Resultados

La búsqueda en las fuentes seleccionadas permitió identificar 114 registros, a los que se añadieron 14 documentos localizados mediante el rastreo de referencias, para un total inicial de 128 registros. El proceso de depuración condujo a la eliminación de 39 duplicados, tras lo cual 89 registros fueron sometidos al cribado por título y resumen. Como resultado de esta primera evaluación, se identificaron 32 informes potencialmente elegibles para recuperación; de ellos, dos no pudieron obtenerse con información suficiente para efectuar una valoración integral. En consecuencia, 30 documentos fueron examinados a texto completo conforme con los criterios de elegibilidad previamente establecidos. Esta evaluación condujo a la exclusión de 11 publicaciones y a la conformación de un corpus definitivo de 19 estudios, cuyo proceso de identificación, cribado, elegibilidad e inclusión se presenta en la Figura 1.

Las exclusiones efectuadas durante la evaluación a texto completo respondieron a criterios directamente relacionados con la delimitación de la pregunta de revisión. Cuatro publicaciones correspondían al ámbito de la educación superior; tres eran ensayos teóricos o revisiones que no aportaban datos primarios; dos no examinaban de manera explícita la relación entre procesos culturales y resultados

asociados con la calidad educativa; y otras dos presentaban información metodológica insuficiente para determinar su elegibilidad. El registro sistemático de estas razones permitió mantener la correspondencia entre los criterios definidos previamente y las decisiones adoptadas durante la selección, además de preservar la trazabilidad del proceso frente a estudios temáticamente próximos que no respondían de manera directa al problema analizado.

En cuanto a las características metodológicas, el corpus estuvo constituido por 17 estudios cuantitativos, un estudio cualitativo y uno de métodos mixtos. Dentro de las investigaciones cuantitativas predominaron los diseños basados en encuestas de corte transversal, acompañados por modelos de mediación y análisis mediante ecuaciones estructurales destinados a examinar relaciones directas e indirectas entre liderazgo, dimensiones de la cultura institucional y resultados educativos. Las poblaciones estudiadas incluyeron docentes, directivos y estudiantes pertenecientes a educación primaria, secundaria y técnico-vocacional, distribuidos en once contextos nacionales o regionales. Esta composición evidencia una base empírica predominantemente cuantitativa y relacional, cuyas características, asociaciones examinadas y principales contribuciones se sintetizan en la Tabla 3.

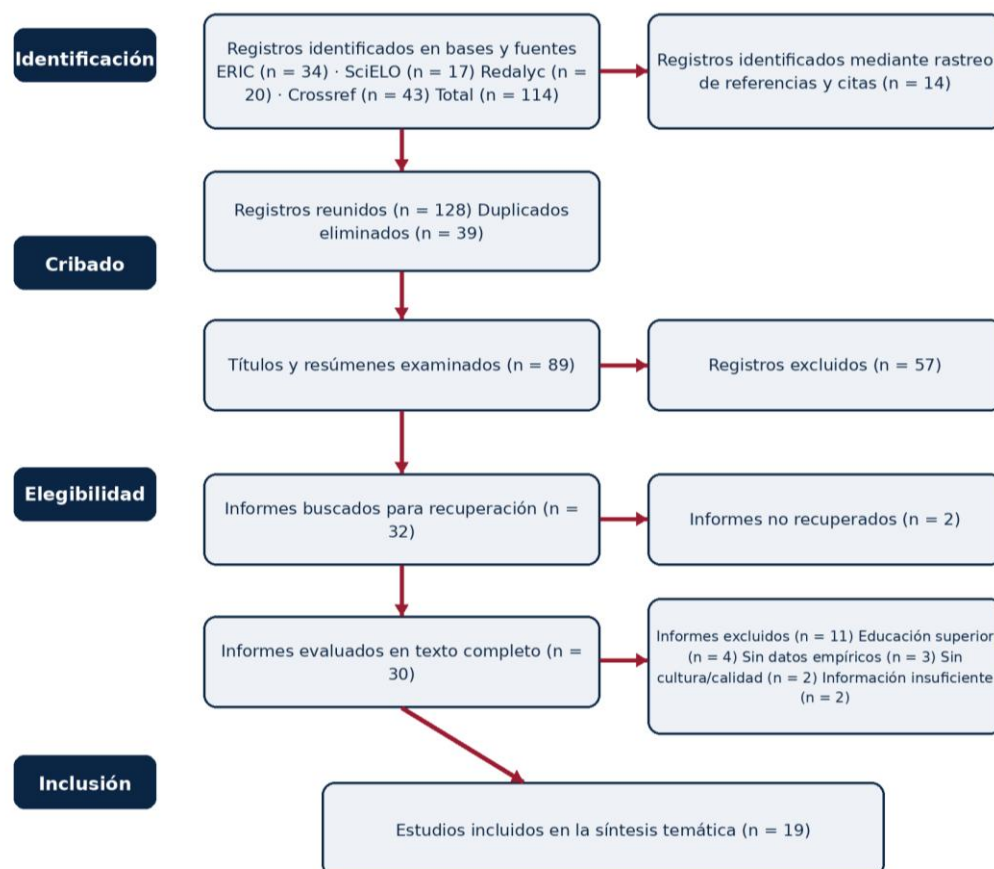
La valoración crítica mostró fortalezas metodológicas asociadas con el empleo de instrumentos previamente validados, la incorporación de muestras de amplitud considerable en varios estudios y la utilización de procedimientos analíticos capaces de examinar mecanismos de mediación entre las variables estudiadas. No obstante, se identificaron limitaciones recurrentes relacionadas con el predominio de diseños transversales, el uso extensivo de medidas de autoinforme, la dependencia de una única fuente institucional y, en determinadas investigaciones, un tratamiento insuficiente de

la estructura jerárquica de los datos. A estas restricciones se añadió la reducida representación de estudios desarrollados en contextos latinoamericanos, circunstancia que

limita la transferencia directa de algunos hallazgos hacia sistemas educativos con características institucionales, sociales y territoriales diferentes.

Figura 1.

Diagrama de flujo del proceso de selección



Nota. Síntesis del proceso de selección.

Tabla 3.

Características y aportes analíticos de los estudios incluidos

Estudio	País, participantes y diseño	Relación analizada	Aporte principal
Leithwood et al. (2020)	EE. UU.; 1.779 docentes de 81 primarias; SEM	Liderazgo -> cuatro rutas -> aprendizaje	La influencia sobre aprendizaje fue principalmente indirecta por variables organizacionales y emocionales.
Liu et al. (2021)	TALIS 2013; docentes de secundaria; SEM	Liderazgo -> cultura y colaboración -> autoeficacia/satisfacción	La cultura de apoyo y la colaboración explicaron efectos indirectos sobre resultados docentes.
Asad et al. (2022)	Pakistán; docentes de cinco instituciones; encuesta	Liderazgo transformacional -> cultura institucional	Se observó una asociación positiva entre prácticas

			transformacionales y cultura educativa.
Voelkel (2022)	EE. UU.; docentes de escuelas; modelo causal	Liderazgo -> comunidades profesionales -> eficacia colectiva	Las comunidades profesionales conectaron liderazgo y creencias colectivas de capacidad.
Polatcan et al. (2023)	Turquía; docentes; correlacional	Liderazgo -> autoeficacia -> agencia	La autoeficacia medió la relación entre liderazgo transformacional y agencia docente.
Windasari et al. (2023)	Indonesia; 253 docentes de primaria; SEM	Liderazgo/compromiso -> cultura -> cambio	La cultura medió compromiso-cambio, aunque no todos los trayectos desde liderazgo.
Ansari y Asad (2024)	Pakistán; estudio de caso exploratorio	Liderazgo -> comunidades profesionales y cultura	Confianza, diálogo y apoyo directivo sostuvieron aprendizaje y colaboración.
Alzoraiki et al. (2024)	Yemen; 375 docentes de escuelas públicas; PLS-SEM	Liderazgo -> cultura -> desempeño docente	La cultura escolar presentó una mediación significativa (efecto indirecto $\beta = 0,167$).
Çakır y Özgenel (2024)	Turquía; 403 docentes de escuelas públicas; mediación	Liderazgo -> culturas de apoyo/tarea -> felicidad	Las culturas de apoyo y tarea mediaron parcialmente la felicidad escolar.
Özdemir et al. (2024)	Turquía; 847 docentes de 82 escuelas; MSEM	Liderazgo -> aprendizaje/autoeficacia -> satisfacción	Aprendizaje profesional y autoeficacia actuaron como mediadores.
Mydin et al. (2024)	China; 396 docentes de 18 primarias; PLS-SEM	Comunidades profesionales -> desempeño	Cinco dimensiones se asociaron con desempeño; la visión compartida operó indirectamente.
Abuhassira et al. (2024)	EAU; 374 docentes de 226 secundarias privadas	Liderazgo de jefaturas -> interacción; experiencia moderadora	La relación fue positiva y la experiencia docente modificó su intensidad.
Schmitz et al. (2025)	Suiza; 2.247 docentes; análisis multinivel	Liderazgo -> claridad/prioridad -> colaboración tecnológica	Metas claras y prioridad estratégica favorecieron colaboración formal e informal.
Roesminingsih y Windasari (2025)	Indonesia; 408 docentes; PLS-SEM	Liderazgo -> comunidades profesionales -> desempeño	Las comunidades profesionales mediaron parcialmente el desempeño docente.
Molina Vicuña et al. (2025)	Ecuador; 65 docentes y administrativos; transversal	Liderazgo transformacional -> clima laboral	Se reportó una relación favorable con colaboración y clima; la muestra fue limitada.
Lefteri y Menon (2025)	Chipre; docentes; regresión jerárquica	Liderazgo transformacional/transaccional -> autoeficacia	Ambos componentes coexistieron y predijeron creencias de eficacia.
Zhu et al. (2026)	China rural; 841 docentes y 3.134 estudiantes	Liderazgo -> compromiso; cultura -> lectura	Los trayectos variaron según informante; hubo mediación moderada en el reporte docente.
Lushaj y Shatri (2026)	Sudeste europeo; 100 docentes y seis directores; mixto	Prácticas de liderazgo/colaboración -> calidad percibida	La asociación fue positiva; infraestructura y recursos restringieron la práctica.
Ali Alshuhumi et al. (2026)	Omán; 368 docentes de primaria; PLS-SEM	Liderazgo/cultura innovadora -> compromiso	La cultura fue el predictor principal; el efecto directo del liderazgo fue negativo.

Nota. SEM = modelo de ecuaciones estructurales; PLS-SEM = ecuaciones estructurales por mínimos cuadrados parciales; MSEM = modelo multinivel de ecuaciones estructurales.

De la visión declarada a las prácticas compartidas

El análisis transversal de los estudios permitió identificar que la capacidad transformadora del liderazgo se fortalece cuando las orientaciones institucionales dejan de permanecer en el plano declarativo y se incorporan a prácticas colectivas reconocibles por los integrantes de la organización escolar. Esta relación fue documentada por Asad et al. (2022), quienes vincularon distintas dimensiones del liderazgo con características de la cultura de instituciones educativas en Pakistán, y encontró respaldo adicional en Windasari et al. (2023) y Alzoraiki et al. (2024), cuyos resultados mostraron asociaciones positivas entre liderazgo y cultura escolar.

No obstante, la evidencia disponible no presentó un comportamiento homogéneo, dado que el primer estudio sustentado en análisis de mediación no confirmó la totalidad de las trayectorias hipotetizadas. Esta variación introduce una consideración relevante: la formulación de una visión institucional puede orientar expectativas colectivas, pero su presencia no garantiza por sí misma modificaciones equivalentes en todas las dimensiones de la cultura escolar.

La convergencia entre los estudios fue más consistente cuando la visión compartida se examinó a través de expresiones organizacionales concretas, particularmente colaboración, apoyo, confianza y responsabilidad colectiva. Çakır y Özgenel (2024) identificaron una mediación parcial de las culturas de tarea y apoyo en la relación con la felicidad escolar, mientras Ansari y Asad (2024) documentaron la contribución del diálogo profesional, la confianza y el aprendizaje conjunto al funcionamiento de las comunidades profesionales. Considerados de manera articulada, estos hallazgos muestran

que la influencia directiva adquiere mayor alcance cuando las orientaciones institucionales encuentran correspondencia en relaciones profesionales recurrentes y en formas de organización que permiten al profesorado reconocerlas dentro de su experiencia cotidiana.

La cultura institucional puede comprenderse, por esta razón, como una dimensión organizacional construida mediante interacciones sostenidas y no como una consecuencia automática de la actuación directiva. El liderazgo participa en la definición de prioridades, expectativas y formas de relación, mientras la apropiación colectiva de esas orientaciones depende de la participación profesional, la congruencia entre decisiones y valores institucionales y la disponibilidad de espacios destinados al intercambio y al trabajo colaborativo.

Los estudios examinados permiten reconocer así una relación de influencia recíproca: las prácticas de liderazgo contribuyen a orientar determinados patrones culturales y, paralelamente, las características culturales existentes pueden favorecer, modular o limitar la capacidad de las acciones directivas para producir cambios en la organización escolar.

Capacidades profesionales: colaboración, aprendizaje y autoeficacia

Sobre esta base cultural, la colaboración profesional y la autoeficacia docente aparecieron de manera recurrente como mecanismos capaces de explicar parte de la relación entre liderazgo y resultados profesionales. Liu et al. (2021) encontraron que la cultura de apoyo y la colaboración intervenían como mediadores en las relaciones del liderazgo instruccional y distribuido con la satisfacción laboral y la autoeficacia docente. En una dirección convergente, Polatcan et al.

(2023) identificaron la autoeficacia como mecanismo mediador entre liderazgo transformacional y agencia docente. La coincidencia entre ambos estudios indica que la influencia del liderazgo sobre el profesorado se encuentra vinculada con condiciones organizacionales que fortalecen la percepción de competencia, la capacidad de actuación y las posibilidades de participar activamente en las decisiones relacionadas con la práctica educativa.

Las comunidades profesionales de aprendizaje constituyeron una de las expresiones organizacionales más consistentes de este mecanismo. Voelkel (2022) estableció relaciones entre liderazgo, comunidades profesionales y eficacia colectiva; Mydin et al. (2024) vincularon cinco dimensiones de estas comunidades con el desempeño, mientras Roesminingsih y Windasari (2025) identificaron una mediación parcial en la relación con el rendimiento docente. Más que operar como estructuras adicionales dentro de la escuela, estas comunidades proporcionan condiciones para convertir necesidades institucionales en problemas compartidos de práctica, favorecer el intercambio de conocimiento profesional y distribuir la responsabilidad por los procesos de mejora. La convergencia observada permite reconocer que la colaboración adquiere mayor valor explicativo cuando se organiza alrededor del aprendizaje profesional y de problemas pedagógicos identificados colectivamente.

La relación entre aprendizaje profesional, autoeficacia y bienestar laboral amplía esta interpretación. Özdemir et al. (2024), mediante una muestra de 847 docentes pertenecientes a 82 escuelas técnico-vocacionales, comprobaron la función mediadora tanto del aprendizaje profesional como de la autoeficacia en la explicación de la satisfacción laboral. Este resultado permite comprender el acompañamiento directivo como una práctica que requiere generar oportunidades institucionales para observar experiencias

pedagógicas, ensayar alternativas, recibir retroalimentación y asumir responsabilidades bajo condiciones de apoyo profesional. Desde esta perspectiva, la capacidad del liderazgo para incidir en los resultados docentes depende menos de intervenciones motivacionales aisladas que de la creación de condiciones organizacionales mediante las cuales el profesorado pueda ampliar sus capacidades y reconocer posibilidades efectivas de actuación.

La evidencia aportada por Schmitz et al. (2025), obtenida a partir de 2.247 docentes suizos, extendió esta relación al ámbito de la integración tecnológica. Los autores encontraron que el liderazgo transformacional favorecía modalidades formales e informales de colaboración mediante la claridad de las metas y la prioridad institucional atribuida a la estrategia tecnológica. Este resultado amplía el mecanismo identificado en los estudios anteriores, pues muestra que la colaboración no depende exclusivamente de la disposición individual para compartir conocimientos. Requiere tiempos, prioridades, expectativas y condiciones organizativas que legitimen el intercambio profesional y lo vinculen con propósitos pedagógicos definidos, de manera que la interacción entre pares pueda convertirse en una vía para introducir y sostener innovaciones en la enseñanza.

Calidad educativa: predominio de vías indirectas

Una tercera regularidad del corpus correspondió al predominio de trayectorias indirectas entre liderazgo y resultados asociados con la calidad educativa. Leithwood et al. (2020) mostraron que la influencia del liderazgo sobre el aprendizaje se encontraba mediada por variables organizacionales, emocionales y familiares, mientras Alzoraiki et al. (2024) identificaron un efecto significativo sobre el desempeño docente a través de la cultura escolar. La convergencia entre estos resultados cuestiona interpretaciones lineales que atribuyen los logros educativos

directamente a la actuación de quien dirige. La evidencia examinada describe, con mayor consistencia, cadenas de influencia en las cuales las prácticas directivas modifican determinadas condiciones organizacionales y profesionales que posteriormente guardan relación con la enseñanza, el desempeño docente y los aprendizajes.

En el ámbito de las interacciones pedagógicas, Abuhassira et al. (2024) encontraron asociaciones positivas entre el liderazgo transformacional ejercido por las jefaturas, la experiencia docente y la interacción en escuelas secundarias privadas de Emiratos Árabes Unidos. Aunque el diseño del estudio no permite establecer una secuencia causal, sus resultados son compatibles con el patrón general identificado en el corpus: las decisiones relacionadas con apoyo, expectativas y coordinación pueden modificar las condiciones bajo las cuales se desarrolla el trabajo docente y, mediante estas, ampliar las oportunidades para mejorar las interacciones pedagógicas. Esta interpretación mantiene la necesaria cautela frente al alcance de diseños observacionales y evita atribuir efectos directos que la evidencia disponible no permite demostrar.

Una aportación particularmente relevante para examinar estas relaciones provino de Zhu et al. (2026), quienes analizaron información correspondiente a 841 docentes y 3.134 estudiantes en contextos rurales. En el modelo construido a partir de las respuestas del profesorado, el liderazgo mostró relaciones con los resultados de lectura mediante el compromiso docente y la cultura colaborativa; en contraste, el modelo sustentado en el autoinforme de los directores presentó trayectorias diferentes. Esta discrepancia constituye un hallazgo metodológicamente significativo, porque evidencia que las relaciones estimadas pueden variar según la posición institucional de quien proporciona la información. En consecuencia, los efectos atribuidos al liderazgo requieren interpretarse

considerando no únicamente las variables incluidas en los modelos, sino también la fuente desde la cual se valoran las prácticas organizacionales.

La evidencia procedente de otros contextos permitió precisar las condiciones bajo las cuales estos mecanismos pueden operar. Lushaj y Shatri (2026) identificaron asociaciones entre prácticas de liderazgo, colaboración y calidad percibida en educación primaria, aunque señalaron restricciones de infraestructura que limitaban las posibilidades de actuación directiva. Por su parte, Molina Vicuña et al. (2025) aportaron evidencia ecuatoriana acerca de las relaciones entre clima laboral y colaboración. Debido al tamaño reducido de la muestra y al carácter transversal del diseño, este último estudio aporta información pertinente para comprender un contexto específico, pero no proporciona una base suficiente para extender sus resultados al conjunto de los sistemas educativos latinoamericanos. La limitada presencia regional dentro del corpus refuerza, por tanto, la necesidad de diferenciar entre regularidades observadas internacionalmente y hallazgos cuya transferibilidad requiere comprobación en condiciones educativas distintas.

Condiciones del contexto y resultados divergentes

La presencia de resultados divergentes constituye un componente central para comprender el carácter condicionado de las relaciones identificadas. Ali Alshuhumi et al. (2026) encontraron que el liderazgo transformacional favorecía una cultura orientada hacia la innovación en escuelas primarias de Omán; sin embargo, registraron un efecto directo negativo sobre el compromiso y no encontraron respaldo estadístico para el efecto moderador atribuido a la cultura. Al mismo tiempo, esta última presentó el mayor peso predictivo dentro del modelo analizado. Estos resultados muestran que una orientación transformacional no produce necesariamente

respuestas favorables en todas las variables profesionales y que sus efectos deben examinarse atendiendo a las condiciones organizacionales dentro de las cuales se desarrolla la actividad docente.

La interpretación de estas diferencias requiere considerar características como el grado de autonomía escolar, la centralización de las decisiones, la disponibilidad de recursos y las exigencias laborales que acompañan la implementación de nuevas prioridades institucionales. Bajo condiciones de autonomía restringida o recursos insuficientes, el establecimiento de metas exigentes puede incrementar las demandas percibidas sin proporcionar capacidades equivalentes para responder a ellas. A esta complejidad se suma la evidencia de Lefteri y Menon (2025), quienes encontraron que componentes transformacionales y transaccionales coexistían en la predicción de la autoeficacia. El resultado cuestiona una separación rígida entre estilos de liderazgo y favorece la interpretación de la práctica directiva como una combinación de repertorios cuya pertinencia puede variar según las necesidades profesionales y organizacionales de cada institución.

Discusión

Los resultados de la revisión permiten responder a la pregunta de investigación mediante una relación que no se expresa de forma directa entre liderazgo y calidad educativa, sino a través de mecanismos organizacionales y profesionales que intervienen entre ambos fenómenos. La evidencia examinada muestra que las prácticas directivas proporcionan orientación, establecen prioridades, organizan condiciones de trabajo y ofrecen diferentes formas de apoyo; estas actuaciones son interpretadas por la comunidad educativa y pueden favorecer relaciones de confianza, colaboración y aprendizaje profesional. A través de estas condiciones se fortalecen capacidades individuales y colectivas relacionadas con la autoeficacia, la

agencia y el compromiso docente, las cuales mantienen asociaciones posteriores con el desempeño profesional, el bienestar, la innovación pedagógica y, en una proporción menor de los estudios incluidos, con resultados de aprendizaje del estudiantado. Esta secuencia permite comprender la calidad educativa como resultado de interacciones sucesivas entre decisiones directivas, procesos culturales, capacidades profesionales y prácticas pedagógicas.

Esta interpretación guarda correspondencia con el modelo de cuatro rutas desarrollado por Leithwood et al. (2020), particularmente al reconocer que la influencia del liderazgo sobre el aprendizaje transcurre mediante condiciones racionales, emocionales, organizacionales y familiares que intervienen en el trabajo escolar. Asimismo, coincide con la perspectiva institucional planteada por UNESCO (2024), desde la cual el liderazgo adquiere relevancia por su capacidad para establecer expectativas, concentrar la atención en el aprendizaje, favorecer la colaboración y contribuir al desarrollo de las personas. La convergencia entre la evidencia empírica revisada y estas perspectivas teóricas desplaza las explicaciones sustentadas en atributos excepcionales de una figura directiva y concede mayor importancia a prácticas organizacionales susceptibles de ser compartidas y sostenidas colectivamente. Bajo esta interpretación, la contribución transformacional se relaciona con la construcción de propósitos, valores y expectativas comunes, mientras su concreción requiere componentes pedagógicos y distribuidos que vinculen las decisiones institucionales con las necesidades de la enseñanza.

Esta relación cuestiona, además, la separación convencional entre administración y pedagogía dentro de la gerencia educativa. Decisiones aparentemente administrativas, como distribuir recursos, asignar tiempos, organizar reuniones, establecer prioridades o definir procedimientos de seguimiento,

modifican las condiciones bajo las cuales el profesorado planifica, colabora y desarrolla la enseñanza. Su relevancia educativa depende, por consiguiente, de la manera en que dichas decisiones facilitan oportunidades para analizar evidencias, observar prácticas, intercambiar experiencias, proporcionar retroalimentación y construir respuestas colectivas frente a las necesidades del estudiantado. La gestión adquiere así una dimensión pedagógica cuando los recursos organizacionales se articulan deliberadamente con procesos destinados al fortalecimiento de la enseñanza y del aprendizaje profesional.

La cultura institucional ocupa una posición articuladora dentro de esta dinámica porque permite que determinadas decisiones directivas adquieran continuidad más allá de intervenciones específicas. Las prácticas reiteradas de escucha, reconocimiento, cumplimiento de acuerdos y revisión de decisiones comunican criterios acerca de aquello que la organización considera legítimo y esperado. En contraste, una participación que carece de incidencia efectiva o un ambiente que penaliza implícitamente el cuestionamiento puede debilitar la confianza y restringir la disposición para colaborar, aun cuando los documentos institucionales promuevan formalmente la innovación y la mejora. Desde esta perspectiva, la cultura se expresa en regularidades de interacción mediante las cuales los integrantes de la escuela interpretan qué comportamientos reciben apoyo, cuáles encuentran resistencia y qué posibilidades reales poseen para intervenir en los procesos institucionales.

Las comunidades profesionales de aprendizaje constituyen una expresión operativa de esta articulación entre orientación institucional y práctica educativa. Los hallazgos de Voelkel (2022), Mydin et al. (2024), Özdemir et al. (2024) y Roesminingsih y Windasari (2025) convergen al relacionar el aprendizaje colectivo con dimensiones como eficacia, desempeño, autoeficacia y desarrollo

profesional. La comparación de estos estudios permite inferir que la colaboración alcanza mayor relevancia cuando se organiza alrededor de problemas auténticos de la práctica y dispone de condiciones institucionales para mantenerse en el tiempo. Por ello, la existencia nominal de equipos o reuniones profesionales resulta insuficiente para explicar procesos de mejora; adquieren mayor importancia la disponibilidad de tiempos protegidos, la definición de propósitos compartidos, el análisis de situaciones procedentes del aula y el seguimiento de las decisiones adoptadas.

La relación entre liderazgo, bienestar y compromiso incorpora una dimensión adicional que obliga a considerar las condiciones bajo las cuales se promueve el cambio institucional. El resultado informado por Ali Alshuhumi et al. (2026), donde el liderazgo transformacional mostró una relación favorable con una cultura orientada hacia la innovación, pero un efecto directo negativo sobre el compromiso, impide asumir que mayores niveles de exigencia transformacional producen necesariamente respuestas profesionales favorables. En contextos caracterizados por autonomía restringida, sobrecarga laboral o disponibilidad limitada de recursos, el establecimiento de nuevas expectativas puede incrementar las demandas sin ampliar proporcionalmente las capacidades para responder a ellas. La evidencia sugiere, en consecuencia, que la promoción de innovaciones requiere considerar simultáneamente las aspiraciones institucionales, las condiciones materiales para desarrollarlas, la distribución de responsabilidades y el bienestar de quienes deben llevarlas a la práctica.

Otro aspecto relevante corresponde a la variación de los resultados según la fuente de información utilizada. Zhu et al. (2026) identificaron trayectorias diferentes entre los modelos construidos a partir de las respuestas de docentes y aquellos sustentados en autoinformes de directores. Esta discrepancia muestra que las percepciones acerca del

liderazgo y sus efectos pueden encontrarse condicionadas por la posición ocupada dentro de la organización, además de estar expuestas a sesgos asociados con la autovaloración de las propias prácticas. Desde el punto de vista metodológico, este hallazgo respalda la conveniencia de ampliar la triangulación mediante distintas fuentes de evidencia y actores institucionales. La combinación de entrevistas, observaciones, documentos, información relacionada con las prácticas de aula e indicadores educativos podría proporcionar explicaciones más completas que aquellas derivadas exclusivamente de instrumentos de percepción aplicados a una única población.

La transferibilidad de estas conclusiones al municipio del Socorro, Santander, requiere particular cautela. Una proporción considerable de la evidencia examinada procede de sistemas educativos asiáticos, europeos y de otros contextos cuyas estructuras de gobernanza, niveles de autonomía, recursos y culturas profesionales pueden diferir de las condiciones presentes en instituciones colombianas. A ello se suma el predominio de estudios cuantitativos transversales sustentados en escalas de percepción, circunstancia que restringe la comprensión de cómo los actores escolares experimentan y atribuyen significado a estas relaciones dentro de su actividad cotidiana. En consecuencia, la revisión no proporciona fundamento para trasladar de manera directa un modelo de liderazgo construido en otros sistemas educativos; ofrece, en cambio, categorías analíticas que permiten interrogar cómo la visión compartida, el acompañamiento, la confianza, la participación y el aprendizaje profesional adquieren expresiones particulares dentro de las instituciones educativas del contexto estudiado.

Conclusiones

La evidencia examinada permite concluir que el liderazgo transformacional se relaciona con la calidad educativa principalmente

mediante procesos culturales y profesionales. Visión compartida, confianza, apoyo, colaboración, comunidades de aprendizaje, autoeficacia y agencia constituyen los mecanismos que conectan la acción directiva con cambios en la práctica y con resultados institucionales.

La cultura de calidad institucional debe comprenderse como una construcción colectiva que orienta decisiones y comportamientos. Su función mediadora recibió apoyo en varios estudios, aunque no fue uniforme. Autonomía, centralización, recursos, carga laboral y fuente de información modificaron la intensidad e incluso la dirección de las asociaciones.

El liderazgo transformacional adquiere mayor consistencia cuando se articula con atención instruccional y distribución de responsabilidades. Esta integración desplaza la gerencia desde la motivación discursiva hacia la creación de condiciones concretas para deliberar, aprender, innovar y asumir responsabilidad compartida por la enseñanza.

Para la educación básica del Socorro, los hallazgos ofrecen categorías orientadoras y preguntas empíricas, no una respuesta anticipada. El estudio doctoral deberá comprender cómo docentes y directivos interpretan estas relaciones, qué prácticas reconocen como transformadoras y qué condiciones territoriales favorecen o limitan una cultura institucional comprometida con la mejora.

Las investigaciones latinoamericanas futuras deberían incorporar seguimiento longitudinal, múltiples fuentes, observación de prácticas, indicadores de aula y resultados estudiantiles. Este programa permitiría distinguir entre liderazgo declarado, liderazgo experimentado y liderazgo con efectos sostenidos, fortaleciendo las orientaciones para la formación directiva y la política educativa.

Agradecimientos

El autor agradece a la comunidad académica que acompaña su formación doctoral y a las instituciones educativas del Socorro, Santander, cuyo trabajo motivó la pregunta de revisión. El artículo no recibió financiación externa y el autor declara que no existen conflictos de interés.

Referencias

- Abuhassira, H. Y., Razak, A. Z. A., & Hoque, K. E. (2024). The impact of transformational leadership on classroom interaction in UAE secondary schools. *Education and Information Technologies*, 29, 22757–22778. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12701-3>
- Ali Alshuhumi, S. R., Al-Hidabi, D. A. M. Y., & Akinbode, A. I. (2026). Transformational leadership, innovation-oriented organizational culture, and organizational commitment among primary school teachers in Oman: A PLS-SEM analysis. *Frontiers in Education*, 11, 1856804. <https://doi.org/10.3389/educ.2026.1856804>
- Alzoraiki, M., Ahmad, A. R., Ateeq, A., & Milhem, M. (2024). The role of transformational leadership in enhancing school culture and teaching performance in Yemeni public schools. *Frontiers in Education*, 9, 1413607. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1413607>
- Ansari, A. N., & Asad, M. M. (2024). Role of school leaders in cultivating professional learning communities and culture in Pakistani schools: An exploratory case study. *Journal of Professional Capital and Community*, 9, 135–153. <https://doi.org/10.1108/JPC-03-2023-0022>
- Asad, M. M., Rind, A. A., & Abdulmuhsin, A. A. (2022). Impact of transformational leadership on educational institutes culture: A quantitative study in the context of Pakistan. *International Journal of Organizational Analysis*, 30(5), 1235–1250. <https://doi.org/10.1108/IJOA-12-2020-2561>
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). Improving organizational effectiveness through transformational leadership. Sage.
- Çakır, T., & Özgenel, M. (2024). The relationship between transformational leadership and school happiness: The mediating role of school culture. *Research in Educational Administration & Leadership*, 9(3), 253–293. <https://doi.org/10.30828/real.1377849>
- Hong, Q. N., Pluye, P., Fàbregues, S., Bartlett, G., Boardman, F., Cargo, M., Dagenais, P., Gagnon, M.-P., Griffiths, F., Nicolau, B., O’Cathain, A., Rousseau, M.-C., & Vedel, I. (2018). Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT), version 2018: User guide. McGill University.
- Lefteri, A., & Menon, M. E. (2025). Transformational and transactional school leadership as predictors of teacher self-efficacy. *Studies in Educational Evaluation*, 86, 101476. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2025.101476>
- Leithwood, K., Sun, J., & Schumacker, R. (2020). How school leadership influences student learning: A test of ‘The four paths model’. *Educational Administration Quarterly*, 56(4), 570–599. <https://doi.org/10.1177/0013161X19878772>
- Liu, Y., Bellibaş, M. Ş., & Gümüş, S. (2021). The effect of instructional leadership and distributed leadership on teacher self-efficacy and job satisfaction: Mediating roles of supportive school culture and teacher collaboration. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(3), 430–453. <https://doi.org/10.1177/1741143220910438>
- Lushaj, M., & Shatri, V. (2026). Contemporary leadership models and collaboration in primary schools: A mixed-methods study on

- school quality. *Frontiers in Education*, 11, 1741935.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2026.1741935>
- Molina Vicuña, G. P., Molina Vicuña, B. E., Romero Saldarriaga, M. A., & Gualpa Sarmiento, C. M. (2025). Modelo de liderazgo transformacional como estrategia para optimizar el clima laboral en docentes de instituciones educativas. *Universidad, Ciencia y Tecnología*, 29(número especial), 80-91.
<https://doi.org/10.47460/uct.v29ispecial.879>
- Mydin, A.-A., Xia, Y., & Long, Y. (2024). Professional learning communities and their impact on teacher performance: Empirical evidence from public primary schools in Guiyang. *Teaching and Teacher Education*, 148, 104715.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104715>
- Özdemir, M., Eriçok, B., Topaloğlu, H., & Tuti, G. (2024). Transformational leadership and job satisfaction in vocational high schools in Türkiye: A multilevel mediation model of teacher professional learning and self-efficacy. *Journal of Educational Administration*, 62(3), 309–324.
<https://doi.org/10.1108/JEA-08-2023-0200>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71.
<https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Polatcan, M., Arslan, P., & Balci, A. (2023). The mediating effect of teacher self-efficacy regarding the relationship between transformational school leadership and teacher agency. *Educational Studies*, 49(5), 823–841.
<https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1894549>
- Roesminingsih, E., & Windasari, W. (2025). The impact of transformational leadership on teacher performance: A study of professional learning communities in Indonesia. *Journal of Pedagogical Research*, 9(3), 312–326.
<https://doi.org/10.33902/JPR.202530146>
- Schmitz, M.-L., Antonietti, C., Consoli, T., Gonon, P., Cattaneo, A. A. P., & Petko, D. (2025). Enhancing teacher collaboration for technology integration: The impact of transformational leadership. *Computers & Education*, 234, 105331.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2025.105331>
- UNESCO. (2024). Global education monitoring report 2024/5: Leadership in education—Lead for learning. UNESCO.
- Voelkel, R. H., Jr. (2022). Causal relationship among transformational leadership, professional learning communities, and teacher collective efficacy. *International Journal of Leadership in Education*, 25(3), 345–366.
<https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1690699>
- Wilson Heenan, I., De Paor, D., Lafferty, N., & Mannix McNamara, P. (2023). The impact of transformational school leadership on school staff and school culture in primary schools—A systematic review of international literature. *Societies*, 13(6), 133.
<https://doi.org/10.3390/soc13060133>
- Windasari, W., Roesminingsih, E., Sholeh, M., Setyowati, S., & Hamzah, M. I. B. M. (2023). Examining the mediating role of school culture on the relationship between transformational leadership, teacher commitment and organizational change in elementary school. *Jurnal Kependidikan*,

9(3), 893–902.
<https://doi.org/10.33394/jk.v9i3.8408>

Zhu, H., Li, L., & Li, H. (2026). Impact of school leadership on reading literacy in rural China: The differentiated models of principals' self-report and teachers' report. *Asia Pacific Education Review*, 27, 639–651. <https://doi.org/10.1007/s12564-024-10006-1>