



Escuelas que enseñan a leer mejor: el rol transformador del liderazgo educativo

Profesores: Dr. Juan Assirio y Lic. Verónica Poenitz

Mayo 2025.

Escuelas que enseñan a leer mejor: el rol transformador del liderazgo educativo

Juan Assirio y Verónica Poenitz

Introducción

En muchas casas, la biblioteca no es solo un mueble: es un rincón de momentos y de historias compartidas. Hay familias en las que los libros están al alcance de la infancia, con estantes que guardan novelas gastadas, diccionarios escolares y enciclopedias abiertas por la mitad. En esos hogares, leer no es una tarea escolar, sino una forma de habitar el mundo. Como recuerda la investigadora argentina Lerner (2001), “leer es adentrarse en otros mundos posibles” (p. 115). Sin embargo, para miles de niñas y niños en la Argentina (y son cada vez más) esas puertas permanecen cerradas.

La lectura y la escritura son mucho más que meros contenidos curriculares: constituyen la llave de acceso a todos los aprendizajes escolares y a un abanico de oportunidades para la vida. Luri (2020) lo expresa con precisión: “la lectoescritura no es un aprendizaje más, sino el aprendizaje que abre la puerta a todos los demás” (p. 65). En efecto, sin una sólida competencia lectora, no solo se limita el progreso en materias como Ciencias Sociales o Matemática, sino también la posibilidad de interpretar un contrato, leer una receta médica o participar activamente en una conversación pública sosteniendo fundamentos sólidos.

Por eso, cuando estas competencias no se adquieren de manera temprana y significativa, las trayectorias educativas —y vitales— de millones de estudiantes se ven truncadas. La competencia lectora se convierte, entonces, en una línea divisoria que amplía o restringe derechos, entre quienes acceden al lenguaje como herramienta de comprensión y quienes quedan al margen de su poder emancipador.

En este escenario, la escuela ocupa un lugar insustituible: es, muchas veces, el único espacio en el que niños y adolescentes pueden establecer un vínculo profundo con la lengua escrita. Pero ¿qué factores explican que algunas escuelas logren enseñar a leer mejor que otras? ¿Por qué, aun en contextos difíciles, algunas instituciones logran sostener trayectorias lectoras exitosas mientras otras fracasan? La investigación empírica, tanto nacional como internacional, ha identificado una variable central, pero a veces no tenida en cuenta: el liderazgo pedagógico del equipo directivo.

Este informe analiza por qué el liderazgo escolar cumple un rol transformador en el desarrollo de la lectoescritura, cómo incide en los logros de comprensión lectora y qué estrategias concretas pueden adoptar las escuelas para fortalecer su capacidad institucional de formar lectores y escritores competentes.

1. Leer no es solo decodificar: la lectoescritura como derecho y como sentido

La lectura y la escritura no deben entenderse únicamente como habilidades técnicas que permiten decodificar signos lingüísticos. Son procesos profundamente culturales, sociales y subjetivos, a través de los cuales las personas acceden al conocimiento, ejercen su ciudadanía, construyen su identidad y amplían su comprensión del mundo. Como plantea Ferreiro (2001), la alfabetización no es ni un lujo ni una obligación: es un derecho (p. 38). Es decir, leer y escribir no es un privilegio reservado a unos pocos ni una obligación meramente formal; constituye una dimensión esencial del desarrollo humano, que amplía la igualdad y la libertad.

En esta línea, los enfoques contemporáneos sobre alfabetización —como el concepto de “literacidad” propuesto por la Nueva Sociolingüística— subrayan que leer es una práctica situada y diversa que varía según el contexto, el propósito y el tipo de texto; no se lee igual un cuento, una noticia, un contrato o una consigna escolar. Por eso, enseñar a leer no puede reducirse a una técnica uniforme de comprensión de textos breves, sino que debe implicar la inmersión progresiva de los estudiantes en prácticas auténticas de lectura y escritura.

Desde esta perspectiva, la alfabetización se convierte en un derecho fundamental: el derecho a acceder a las herramientas simbólicas con las que se construye el conocimiento se participa en el debate público y se desarrolla la autonomía personal. Numerosos estudios han mostrado que la comprensión lectora en los primeros años es un predictor robusto del desempeño académico global, de la permanencia en la escuela y de la posterior inserción laboral (Heckman y Kautz, 2013; OECD, 2019; Schleicher, 2022). La especialista argentina Beatriz Diuk (2023) enfatiza la urgencia de la alfabetización en primer grado como base para todos los aprendizajes posteriores. Aplazar la alfabetización inicial, advierte, agrava las brechas educativas y sociales.

El informe PISA 2018, por ejemplo, confirma que los estudiantes que no alcanzan niveles básicos al finalizar la primaria acumulan dificultades en todas las áreas del conocimiento y ven limitadas sus oportunidades laborales y de participación social. Reforzar el aprendizaje lector desde la infancia es, por tanto, no solo una urgencia educativa, sino también una prioridad ética y política.

En consecuencia, asegurar el acceso efectivo a la lectura y la escritura no puede depender únicamente de la vocación individual del docente ni del capital cultural de la familia; requiere una acción institucional intencionada y sostenida, que comprometa a toda la comunidad escolar. Y allí, como veremos, el liderazgo educativo juega un papel decisivo.

2. Diagnóstico de situación en Argentina: una deuda persistente con la comprensión lectora

Los resultados de las evaluaciones nacionales evidencian una situación alarmante: una proporción significativa de estudiantes en Argentina concluye la educación primaria sin

haber adquirido de manera adecuada las competencias básicas de lectura y escritura. Según las Pruebas Aprender Primaria 2024, apenas el 45 % de los alumnos alcanza la destreza lectora esperada al finalizar el primer ciclo. Estas cifras ponen de relieve profundas brechas estructurales: solo el 40 % de quienes asisten a escuelas estatales logra el nivel previsto, frente al 62 % en el sector privado. Uno de cada tres estudiantes de gestión estatal se encuentra rezagado, mientras que en el sector privado esa proporción es la mitad. Además, entre los estudiantes de los sectores más vulnerables, el 44 % se encuentra retrasado, más del triple que en los estratos más favorecidos (12,6 %).

Por otro lado, Tiramonti et al., (2023) plantean en el Informe de Argentinos por la Educación que, en Argentina, el 46% de los alumnos de 3er grado de primaria se ubican en el nivel más bajo de lectura (nivel I), según la prueba regional ERCE. La cifra asciende al 61,5% entre los estudiantes del tercil de menor nivel socioeconómico, mientras que desciende al 26,3% entre los estudiantes del tercil de mayor nivel socioeconómico. Al leer textos adecuados a su edad, los alumnos en el nivel I no son capaces de localizar información o relaciones presentadas literalmente y realizar inferencias a partir de información sugerida, destacada o reiterada,

Estas disparidades fueron abordadas también en un reciente estudio de la Escuela de Educación de la Universidad Austral, que elaboró un Indicador de Desigualdad Educativa a partir del seguimiento longitudinal de una cohorte completa de estudiantes (2011–2022) (Orlicki y Adrogué, 2024). El análisis no se limitó a observar resultados estáticos, sino que identificó la evolución de la brecha entre los estudiantes de mayor y menor nivel socioeconómico a lo largo de toda la escolaridad obligatoria. El informe ofrece un dato categórico: en lugar de estrecharse con el tiempo, la brecha se agrava. Según sus conclusiones, en Lengua aproximadamente el 70 % de los alumnos menos vulnerables logra los aprendizajes mínimos en los tres momentos evaluados, mientras que los más desfavorecidos ven caer su porcentaje del 50 % en tercer grado al 34 % en sexto grado (ajustado por abandono). De este modo, la proporción de alumnos no vulnerables que alcanzan el nivel mínimo de lengua pasa de 1,40 por cada uno vulnerable en tercer grado a 2,07 en sexto año de secundaria, es decir, un incremento del 47 % en la brecha a lo largo de la trayectoria escolar.

Estos datos sugieren que el sistema educativo argentino, lejos de funcionar como un igualador de oportunidades, está reproduciendo y en algunos tramos, amplificando las desigualdades de origen.

Este fenómeno no es exclusivo de la Argentina, pero tiene en nuestro país una expresión particularmente aguda por la falta de políticas sostenidas de alfabetización integral y por la debilidad de los mecanismos institucionales de seguimiento de los aprendizajes. En contextos donde el acceso al capital cultural y a prácticas lectoras familiares es limitado, el rol de la escuela como espacio alfabetizador se vuelve aún más crítico.

El diagnóstico es claro: no alcanzar niveles suficientes de comprensión lectora en los primeros años de escolaridad tiene efectos estructurales sobre todo el recorrido educativo posterior. Pero también lo es la oportunidad: intervenir decididamente desde la escuela,

con estrategias claras, seguimiento pedagógico y compromiso institucional, puede cambiar radicalmente esa trayectoria. Y es precisamente allí donde el liderazgo directivo emerge como un actor clave.

3. El liderazgo escolar como factor clave: evidencia empírica y relevancia pedagógica

Durante décadas se asumió que la alfabetización dependía casi exclusivamente de la destreza del docente dentro del aula. Sin embargo, la evidencia acumulada en los últimos veinte años demuestra que la dirección escolar incide de forma directa en los logros de lectura y escritura. Un metaanálisis realizado por The Wallace Foundation (Leithwood et al., 2004) —corroborado luego por Robinson (2007) y numerosos estudios posteriores— ubicó al liderazgo directivo como el segundo factor intraescolar que más explica las variaciones en el rendimiento, solo detrás de la tarea docente. Estudios recientes realizados por Gates et al. (2019), como el análisis de la iniciativa Principal Pipeline Initiative (PPI), también respaldan esta conclusión, evidenciando mejoras significativas en el desempeño estudiantil. En este estudio, las escuelas que contaron con nuevos directores formados mediante esta estrategia superaron a otras instituciones comparables en 6,22 puntos percentiles en lectura y 2,87 puntos percentiles en matemáticas después de tres años de implementación (Gates et al., 2019). Estos resultados subrayan la importancia de un liderazgo escolar estratégico, enfocado no solo en la administración sino también en la gestión pedagógica efectiva.

Además, la evidencia indica que los beneficios del liderazgo educativo son especialmente notorios en escuelas que inicialmente presentan niveles bajos de desempeño académico (Gates et al., 2019). En este sentido, fortalecer el rol de los directores escolares a través de programas integrales de formación y acompañamiento puede ser una estrategia clave y costo-efectiva para mejorar sustancialmente los aprendizajes en lectoescritura.

Este liderazgo eficaz no se reduce a gestionar recursos o cuadrar horarios: implica definir metas ambiciosas y compartidas para la alfabetización, crear comunidades profesionales que analicen evidencia de aprendizaje, asignar tiempo y apoyos diferenciados, y ajustar las intervenciones según datos fiables. Allí donde los directivos asumen la alfabetización como prioridad institucional y conducen con visión pedagógica, los estudiantes —especialmente los de contextos vulnerables— muestran avances equivalentes a varios meses adicionales de aprendizaje por ciclo lectivo.

En particular, el metaanálisis desarrollado por Waters et al. (2003), que revisó más de 70 estudios empíricos sobre liderazgo educativo, identificó prácticas específicas de los directivos que tienen correlación positiva con mejoras en el rendimiento escolar: establecer metas claras, supervisar la enseñanza, promover el desarrollo profesional docente y crear un clima escolar centrado en el aprendizaje.

En línea con estas conclusiones, Robinson (2007, 2011) plantea que no todo liderazgo escolar tiene el mismo impacto. Su investigación distingue entre un liderazgo centrado en tareas administrativas o simbólicas —con efectos limitados— y un liderazgo centrado en

la enseñanza, que se caracteriza por estar directamente vinculado al trabajo docente, al uso de evidencias de aprendizaje y a la mejora de las prácticas pedagógicas. Este último enfoque, que ella denomina *student centered leadership*, concentra la acción directiva en lo que ocurre dentro de las aulas. El patrón es claro: cuanto más se acerca el liderazgo al núcleo pedagógico, mayor es el impacto sobre los logros de lectura y escritura, especialmente en escuelas que atienden a poblaciones vulnerables.

Incluso investigaciones que han intentado cuantificar el impacto directo del liderazgo en resultados estandarizados, aportan datos contundentes. En un estudio realizado en Canadá, los investigadores Dhuey y Smith (2011) encontraron que un aumento de una desviación estándar en la “calidad directiva” se traduce en un incremento de entre 0,2 y 0,36 DE (según área y cohorte desviaciones estándar en el rendimiento de los estudiantes en comprensión lectora y matemática. Se trata de un efecto estadísticamente significativo, equivalente a entre medio y un ciclo lectivo adicional de aprendizaje si se lo compara con estimaciones habituales de crecimiento anual ($\approx 0,4$ DE). Para ponerlo en perspectiva, la magnitud es similar —o incluso superior— a la de intervenciones muy costosas como la reducción drástica del tamaño de los cursos. Estos hallazgos respaldan la idea de que invertir en selección, formación y apoyo a los equipos directivos puede rendir dividendos académicos comparables a otras políticas de alto perfil, pero con un costo marginal mucho menor.

En el plano latinoamericano, el trabajo de Murillo y Román (2013) sobre escuelas eficaces en Iberoamérica subraya que las escuelas con mejores desempeños en lectura tienen directivos que realizan seguimiento pedagógico continuo, promueven una cultura de altas expectativas y apoyan a los docentes en el uso de estrategias didácticas efectivas.

Por su parte, la investigación de la Agencia de Calidad de la Educación de Chile: Las escuelas que hacen la diferencia: evidencia de la prueba TERCE 2013 en la construcción de comunidades enfocadas en el aprendizaje (S/A), señala que un liderazgo directivo sólido se traduce en mejoras cuantificables en los aprendizajes de los estudiantes. Las escuelas con direcciones bien evaluadas obtienen en promedio +8 puntos en Matemática y Ciencias, y +5 puntos en Lectura; asimismo, cuando los docentes relacionan los contenidos con situaciones de la vida diaria, los alumnos ganan +8 puntos adicionales en Lectura.

Estas evidencias empíricas permiten afirmar con solidez que el liderazgo escolar, particularmente el directivo, no es una variable secundaria. Por el contrario, constituye una palanca estructural que puede transformar el modo en que una institución enseña a leer y escribir. Allí donde hay liderazgo pedagógico comprometido con la mejora de la enseñanza, hay más probabilidades de que los estudiantes desarrollen competencias sólidas de comprensión lectora.

En suma, la investigación educativa ha demostrado que los efectos del liderazgo escolar son medibles y significativos, y que se potencian cuando están alineados con una visión

institucional clara centrada en los aprendizajes fundamentales. En el caso de la lectoescritura, esto implica construir un enfoque compartido que trascienda al maestro de grado y convoque a toda la comunidad escolar, bajo la conducción de un equipo directivo que actúa como guía, sostén y catalizador del cambio.

Este liderazgo no se centra únicamente en aspectos burocráticos o administrativos, sino que prioriza lo pedagógico y se caracteriza por un estilo distribuido. Así lo destaca el Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2025: Edición regional sobre liderazgo en la educación. América Latina: Liderar para la democracia, elaborado por la UNESCO y la OEI, donde se afirma que “el éxito escolar depende de las relaciones de colaboración y de las responsabilidades compartidas” (UNESCO & OEI, 2025). A medida que los objetivos educativos se vuelven más complejos, resulta inviable que un único líder reúna todas las competencias necesarias. Por ello, los directores deben delegar funciones y capacidades de decisión en sus equipos, promoviendo entornos escolares de confianza, inclusión e innovación.

4. Orientaciones para promover un liderazgo potenciador de la alfabetización

A partir de la evidencia encontrada se puede señalar que no basta con reconocer que el liderazgo escolar influye en los aprendizajes: es necesario traducir esa influencia en acciones concretas, sostenidas y visibles dentro de la escuela. Las instituciones que logran mejorar los niveles de comprensión lectora, incluso en contextos adversos, comparten una serie de prácticas directivas que ponen el foco en la enseñanza, el acompañamiento docente y la cultura institucional del aprendizaje.

Definir una meta institucional clara de alfabetización

La lectura y la escritura se convierten en una prioridad articulada en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), en los acuerdos curriculares y en las decisiones de planificación y uso de recursos. El liderazgo directivo actúa como garante de esa centralidad, asegurando que la alfabetización esté presente en todas las áreas del currículum.

Acompañar directamente la enseñanza

Los directivos comprometidos con la mejora de la lectoescritura observan clases, revisan planificaciones, dialogan con los docentes sobre los avances y dificultades de sus estudiantes, y ofrecen estrategias concretas para fortalecer la enseñanza. Se trata de construir una relación pedagógica que habilite la mejora profesional continua.

Promover el trabajo colaborativo entre docentes

El liderazgo pedagógico eficaz crea condiciones para que los docentes trabajen en equipo: organiza reuniones por ciclos, impulsa comunidades de aprendizaje, promueve la elaboración conjunta de materiales y alienta la reflexión sobre las prácticas.

Utilizar datos para tomar decisiones pedagógicas

El uso sistemático de evidencias de aprendizaje permite identificar debilidades, ajustar estrategias y monitorear el impacto de las intervenciones. Las escuelas más eficaces en lectura generan instancias frecuentes de evaluación formativa. El equipo directivo guía estos procesos y construye capacidades institucionales para el análisis colectivo de los datos.

Construir alianzas con las familias y la comunidad lectora

La participación de las familias tiene un impacto positivo en el desarrollo de habilidades lectoras. El liderazgo escolar puede facilitar talleres, círculos de lectura, préstamos de libros y encuentros que fomenten el hábito lector en el hogar. Como señala el Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2025: Edición regional sobre liderazgo en la educación. América Latina: Liderar para la democracia (UNESCO & OEI, 2025), “el involucramiento de las familias es un factor esencial para mejorar los aprendizajes de lectura y escritura en los primeros años de escolaridad”. Asimismo, investigaciones como las de Mendive, Wechsler y Segers (2020) respaldan la relevancia de esta colaboración institucional sostenida.

Estas prácticas no requieren soluciones espectaculares ni tecnologías sofisticadas, sino coherencia, continuidad y convicción. Donde el liderazgo pedagógico se ejerce con foco y acompañamiento real, la enseñanza mejora y los estudiantes aprenden más y mejor.

Condiciones sistémicas para que el liderazgo educativo pueda desplegar todo su potencial

Para que el liderazgo pedagógico pueda ejercer un impacto sostenido en la mejora de los aprendizajes, es necesario que el sistema educativo cree condiciones estructurales habilitantes. Aunque muchas escuelas ya desarrollan prácticas directivas eficaces, en numerosos casos el rol del equipo directivo continúa limitado a funciones administrativas, sin el tiempo, la formación ni el respaldo institucional necesarios para liderar pedagógicamente. La lectura y la escritura no pueden depender únicamente de la voluntad de los docentes: requieren conducción institucional, visión compartida y capacidad de acompañar procesos colectivos de mejora. Enseñar a leer y escribir bien no es solo una meta pedagógica: es una responsabilidad política que interpela a todos los niveles del sistema.

En este sentido, el Plan Nacional de Alfabetización constituye un avance estratégico. Al poner en el centro de la agenda federal el derecho de todos los niños a leer y escribir desde los primeros años, y al comprometer a las 24 jurisdicciones a través del Compromiso Federal por la Alfabetización, el plan sienta las bases para una política sostenida y articulada. Sin embargo, para que el liderazgo educativo pueda desplegar todo su potencial, será necesario fortalecer especialmente dos aspectos: la formación inicial y continua de directivos en aspectos esenciales para poder acompañar a los docentes y equipos escolares en el desafío de la enseñanza de la lecto escritura, y el reconocimiento institucional de su rol pedagógico, garantizando tiempo, recursos y legitimidad para conducir

procesos de mejora en las escuelas. Solo así será posible convertir la alfabetización en una causa común y en una realidad cotidiana para todos los estudiantes del país.

A modo de cierre

Leer bien no es simplemente comprender palabras; es comprender el mundo. A lo largo de este artículo hemos visto que la enseñanza de la lectoescritura es el cimiento de toda trayectoria escolar y que, sin ella, se compromete el desarrollo personal, la inclusión social y la ciudadanía plena.

También hemos demostrado, con apoyo de evidencia empírica, que el liderazgo pedagógico del equipo directivo es un factor decisivo para lograr que todos los estudiantes aprendan a leer y escribir de manera profunda, significativa y sostenida.

En este sentido, la Argentina enfrenta hoy una oportunidad única: recuperar la enseñanza de la lectura y la escritura como causa común del sistema educativo. Las condiciones están dadas: contamos con diagnósticos claros, marcos conceptuales sólidos y experiencias escolares inspiradoras. Falta decisión institucional sostenida y liderazgo compartido para traducir esas ideas en acciones concretas.

Al comenzar este informe, evocábamos la imagen de la biblioteca familiar como una promesa de mundos posibles. No todas las casas tienen estantes llenos de libros, pero toda escuela puede convertirse en ese espacio simbólico donde cada niño o niña encuentre una llave para leer el mundo y narrar su propia vida.

El liderazgo educativo que asuma esta tarea no solo mejorará aprendizajes: restaurará horizontes, construirá sentido y multiplicará las oportunidades de una generación.

Porque allí donde hay un libro abierto —en voz alta o en silencio—, hay también una puerta que se entreabre hacia lo que todavía no somos, pero podríamos llegar a ser.

Bibliografía

Dhuey, E., & Smith, J. (2011). *How important are school principals in the production of student achievement?* *Canadian Journal of Economics/Revue canadienne d'économie*, 47(2), 634–663.

Diuk, B. (2023). *Enseñar a leer y escribir. Guía práctica (y equilibrada) para orientarse en el barullo de la alfabetización inicial*. Siglo XXI Editores.

Ferreiro, E. (2001). *Alfabetización: teoría y práctica*. Fondo de Cultura Económica.

Gates, S. M., Baird, M. D., Master, B. K., & Chavez-Herrerias, E. R. (2019). *Principal pipelines: A feasible, affordable, and effective way for districts to improve schools*. RAND Corporation. <https://doi.org/10.7249/RR2666>

Heckman, J. J., & Kautz, T. (2013). *Fostering and measuring skills: Interventions that improve character and cognition* (NBER Working Paper No. 19656). National Bureau of Economic Research. <https://doi.org/10.3386/w19656>

Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. The Wallace Foundation.

Lerner, D. (2001). ¿Es posible leer en la escuela? En *Leer y escribir en la escuela: Lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica

Luri, G. (2020). *La escuela no es un parque de atracciones*. Ariel.

Mendive, S., Wechsler, M., & Segers, M. (2020). Participación de las familias en el desarrollo de las competencias lectoras. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 13, 1-20.

Murillo, F. J., y Román, M. (2013). Las prácticas de dirección escolar en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(3), 5–32.

OECD (2019). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. OECD Publishing.

Adrogué, C., y Orlicki, E. (2024). *Indicador de desigualdad educativa 2024* [Informe]. Escuela de Educación, Universidad Austral. <https://www.austral.edu.ar>

Robinson, V. (2007). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. ACEL Monograph.

Robinson, V. (2011). *Student-centered leadership*. Jossey-Bass.

Schleicher, A. (2022). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/2030-project>

Tiramontii, G., Nistal, M & Orlicki, E. (2023). *Lectura y desigualdad. Comparaciones entre Argentina y América Latina*. Observatorio de Argentinos por la Educación.

UNESCO & OEI. (2025). Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2025: Edición regional sobre liderazgo en la educación. América Latina: Liderar para la democracia. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000393493_spa

Waters, T., Marzano, R. J., & McNulty, B. (2003). *Balanced Leadership: What 30 Years of Research Tells Us About the Effect of Leadership on Student Achievement*. Mid-continent Research for Education and Learning (McREL). <https://eric.ed.gov/?id=ED481972>